

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 2/2004

RECENZENT TOMU
dr hab. Beata Przyborowska

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

Wydanie publikacji dofinansował Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

TOMASZ LESZNIEWSKI

Kryzys tożsamości a kryzys poczucia tożsamości w kontekście zmiany społecznej7

PIOTR SKUZA

O kształtowaniu psyche.....31

EWELINA KONIECZNA, BOGUSŁAW DZIADZIA

Film jako wehikuł kultury. Uwarunkowania uczestnictwa w kulturze filmowej.....42**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

MARTYNA PRYSZMONT

Niektóre problemy edukacji aktorskiej studentów PWST we Wrocławiu52

GABRIELA KAPICA

Wybrane aspekty kształtowania umiejętności czytania młodszych uczniów66

EWA KOZAK

Dysleksja – diagnoza i terapia. Ujęcie syntetyczne.....87

AGNIESZKA KOMOROWSKA

Poziom zachowań agresywnych uczniów pierwszych klas gimnazjalnych w Łodzi.....93

EWA PIOTROWSKA

Przemoc w grupie rówieśniczej w placówce opiekuńczo-wychowawczej.....104

RENATA LUBAŃSKA

Tadeusz Łopuszański 1874–1955117

RECENZJE–OMÓWIENIA

Grażyna Mielnikiewicz (rec.); Jere Brophy, <i>Motywowanie uczniów do nauki</i>	125
Stefan Melkowski (rec.); Zbigniew Safjan, <i>Niebiescy</i>	132
Kazimierz Wieczorkowski (rec.); Anthony Giddens, <i>Nowoczesność i tożsamość. „JA” i Społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności</i>	134
Andrzej Michalski (rec.); Elżbieta Szubertowska, <i>Edukacja a kultura muzyczna młodzieży</i>	139
Anna Sztaudynger-Kaliszewicz (rec.); Miłosz Piotr Wnuk, <i>Car Miłosz i Caryca Swietłana. Świt nowej Rosji</i>	141
Anna Stawecka, <i>W kręgu człowieka i religii – malarstwo profesora Mariana Czapl</i>	142

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES–STUDIES

TOMASZ LESZNIEWSKI

*Crisis of Identity and Crisis of the Feeling of Identity In the Aspect
of Social Change*7

PIOTR SKUZA

On the Development of Psyche31

EWELINA KONIECZNA, BOGUSŁAW DZIADZIA

*Film as a Culture Vehicle: The Conditioning of the Film Culture
Membership*.....42

COMMUNICATES–RELATIONS

MARTYNA PRYSZMONT

Selected Problems of Acting Education of Students In the PWST In Wrocław52

GABRIELA KAPICA

Selected Aspects of Reading Education of the Younger Students.....66

EWA KOZAK

Dyslexia – Diagnosis and Therapy: A Synthetic View87

AGNIESZKA KOMOROWSKA

*The Level of Aggressive Behaviour In the Students of the First Year
of Secondary Schools in Łódź*.....93

EWA PIOTROWSKA

Violence in a Peer Group In a Care and Education Home.....104

RENATA LUBAŃSKA

Tadeusz Łopuszański 1874–1955117

REVIEWS–DISCUSSIONS

Grażyna Mielnikiewicz (rev.); Jere Brophy, <i>Motivating to Education</i>	125
Stefan Melkowski (rev.); Zbigniew Safjan, <i>The Blue</i>	132
Kazimierz Wieczorkowski (rev.); Anthony Giddens, <i>Modernity and Identity: “I” and Society In the Age of Late Modernity</i>	134
Andrzej Michalski (rev.); Elżbieta Szubertowska, <i>Education and the Music Culture of Youth</i>	139
Anna Sztaudynger-Kaliszewicz (rev.); Miłosz Piotr Wnuk, <i>Tsar Miłosz and Tsar Swietłana. The Dawning of New Russia</i>	141
Anna Stawecka, <i>In the Circle of Man and Religion: The Painting of Professor Marian Czapla</i>	142

ARTYKUŁY–STUDIA

Tomasz Leszniewski

KRYZYS TOŻSAMOŚCI A KRYZYS POCZUCIA TOŻSAMOŚCI W KONTEKŚCIE ZMIANY SPOŁECZNEJ

1. Wstęp

Sytuacja zmiany społecznej, przyczyniająca się do destabilizacji życia społecznego może stanowić bodziec do pojawiania się wśród członków społeczeństwa pytania o tożsamość. O to: *kim jestem? kim chcę być?* oraz *jak i co czynić w życiu?* Pytania te są ważne zarówno dla poszczególnych jednostek, które próbują na nie odpowiedzieć, jak również dla całego społeczeństwa. Zasadnicza dla rozważań socjologicznych w tej materii jest próba uzyskania odpowiedzi na pytanie: *czy wśród członków nowoczesnego społeczeństwa polskiego, które nękane jest ciągłymi przemianami pojawia się potrzeba poczucia tożsamości?* Dotyczy to subiektywnego aspektu tożsamości związanego z samoświadomością jednostki.

Szukając odpowiedzi na powyższe pytanie, należy rozważyć, czy dla współczesnego człowieka ważne i konieczne jest posiadanie wiedzy o sobie samym (kim jest, kim chciałby być, co powinien robić, aby tym kimś być, itd.) oraz czy warunki społeczne, w których żyjemy (narastająca ruchliwość, zmienność) nie wymagają od nas przyjęcia postawy adaptacyjnej, niwelującej poczucie spójności i ciągłości naszego istnienia i działania (czyli adaptacja za cenę silnej i spójnej tożsamości). Być może coraz częściej pojawiające się w kulturze popularnej określenia: „jestem, jaki jestem” oraz „tutaj jest jak jest” itp. są wyrazem braku konieczności poszukiwania odpowiedzi na pytania o tożsamość, istotę nas samych oraz miejsc, w których żyjemy. Taki trud może wydawać się bezwartościowy ze względu na poczucie tymczasowości jego wyników bądź wyrażać brak odpowiednich kompetencji, kategorii porządkujących otaczający nas obraz rzeczywistości z uwzględnieniem własnego miejsca w tym świecie. Być może tożsamość określana przez niektórych naukowców jako płynna¹, czyli nietrwała, zmie-

¹ M. O'Brien, *Esej o płynnej tożsamości [w:] Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001, s. 26–38.

niająca ciągle swój kształt (sama pozbawiona jakiegokolwiek kształtu, bezkształtna, jedynie kontekst sytuacyjny jej go nadaje – jak woda przyjmująca kształt naczynia, w którym się znajduje), sprawia problemy z jej określeniem oraz ciągła zmiana rodzi zwątpienie w nieustanne pytanie o coś, co za każdym razem może być czymś innym. Brakuje jej spójności i ciągłości, a zatem czy jeszcze można i warto pytać o tożsamość. Wydaje się jednak, że już sam fakt refleksji nad tożsamością świadczy o potrzebie zadawania sobie tego typu pytań. „Kiedy ludzie zaczynają mówić, «jak to dobrze mieć tożsamość», znaczy to najpewniej, że zwątpili, czy aby na pewno ją mają i nie bardzo wiedzą, co należałoby zrobić, by ją mieć. Tymczasem mieć tożsamość, to nie czuć potrzeby zastanawiania się nad nią. Świadomość czy potrzeba posiadania tożsamości pojawiają się wówczas, kiedy okazuje się, że odpowiedź na pytania «kim jestem?» i «gdzie należę?» – co w praktyce wychodzi na jedno – wcale nie jest jasna ani prosta”². Można powiedzieć, że pytanie o tożsamość pojawia się w sytuacji zmiany społecznej (zwłaszcza gwałtownej i rozległej w materii społecznej) oraz w kontaktach z innymi kulturami³. Obydwa przypadki obrazują utratę wśród jednostek, a nawet całych grup społecznych, poczucia ciągłości i spójności własnego wizerunku (wiedzy na swój temat).

Zmieniające się warunki zewnętrzne przestają stanowić dla nas punkt odniesienia zapewniający dotychczasową orientację w przestrzeni społecznej. Nasze kompetencje, wyznawane wartości czy przestrzegane normy społeczne przestają być adekwatne do sytuacji, w której się znaleźliśmy. Może rodzić to poczucie bycia niefunkcjonalnym, wyłączonym z życia społecznego. Wówczas budzi się w nas potrzeba odpowiedzi na pytanie: kim teraz jestem i kim mam być w przyszłości, by nie wyłączyć się z tworzącego się porządku.

Poszukując potwierdzenia dotychczasowych rozważań, w rzeczywistości naszego kraju należałoby pokazać zjawiska będące wyrazem kryzysu tożsamości polskiego społeczeństwa, które mogą wskazywać na rodzącą się potrzebę poczucia tożsamości przejawianą przez jego członków.

W tym miejscu chciałbym zwrócić uwagę na wyraźną różnicę między kryzysem tożsamości a kryzysem poczucia tożsamości. Pierwszy odnosi się do relacji jednostki ze środowiskiem zewnętrznym i wyraża się w sposobie podejmowanych przez nią działań. Możemy zatem powiedzieć, iż w sytuacji kryzysu tożsamości działania podejmowane przez osobę są dysfunkcjonalne w nowych warunkach i rodzi się potrzeba adaptacji odmiennych wzorów kulturowych. O sytuacji kryzysowej możemy wnioskować po analizie obiektywnych faktów obrazujących relację jednostki ze społeczeń-

² Z. Bauman, *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001, s. 8–26.

³ Pomija się w tym miejscu znaczący dla człowieka okres dojrzewania, kiedy problem tożsamości jest centralnym w jego życiu. Prezentowana w tekście perspektywa ujmuje problemy tożsamości w kontekście społecznym, a nie rozwojowym człowieka.

stwem. Natomiast, jeżeli chodzi o kryzys poczucia tożsamości, dotyczy on sfery subiektywnej jednostki i wiąże się z odczuwanym przez nią poczuciem braku spójności i ciągłości własnego obrazu czy też bytu. Istotną rolę pełni tu zdolność jednostki do refleksyjności⁴. Pytając zatem o potrzebę poczucia tożsamości, należy w pierwszej kolejności przeanalizować zmiany zachodzące w środowisku zewnętrznym jednostki, które mogą wpłynąć na rodzaj podejmowanych działań będących wyrazem tożsamościowych kompetencji.

2. Potrzeba tożsamości

Okres gwałtownych, a zarazem sięgających głęboko w materię życia społecznego zmian jest czasem znamienym dla społeczeństwa, które zostaje im poddane. Ich efektem są również nowe wyznania dla nauki próbującej te zmiany zrozumieć i wyjaśnić, a także wskazać kierunek działań mający zapewnić stabilność społeczną. Zmieniająca się rzeczywistość stanowi źródło kryzysu funkcjonowania społeczeństwa oraz teoretycznych podstaw wykorzystywanych w celach naukowych analiz i interpretacji rzeczywistości społecznej. Wyczerpanie się możliwości „poprzedniego systemu” polityczno-gospodarczego⁵ zrodziło potrzebę budowania nowego porządku opartego o odmienne zasady rządzące życiem społecznym. Załamanie się obowiązującego porządku aksjonormatywnego społeczeństwa oraz brak klarowności i czytelności tworzących się norm społecznych w połączeniu z rozchwianiem się struktury społecznej powoduje utratę przez członków społeczeństwa wyraźnych i powszechnie uznawanych zewnętrznych punktów odniesienia pozwalających na samoidentyfikację, a także na identyfikację społeczną innych ludzi. Zmiana systemu społecznego nie pozostaje bez echa na poziomie ludzkiej egzystencji, sprawiając zachwianie poczucia ciągłości i spójności własnej tożsamości człowieka. Okres przejściowy związany z budowaniem nowego ładu społecznego stawia przed ludźmi nowe wartości mające przyświecać ich codziennym działaniom przy jednoczesnym braku spójnego i wyrazistego systemu normatywnego określającego sposoby docierania do wyznaczonych społecznie celów. Sytuacja ta rodzi poczucie niewydolności kontroli społecznej, wynikające z braku trwałych reguł, na

⁴ Rozróżnienie to odnosi się do trójzakresowego profilu pojęcia tożsamości Jürgena Habermasa, por. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacji*, Toruń 1988.

⁵ Załamanie się porządku aksjonormatywnego społeczeństwa (K. Szafraniec, *Człowiek wobec zmian społecznych*, Warszawa 1990), ekonomiczna niewydolność i kryzys legitymizacji władzy (*Ocena zmian w poziomie zaspokojenia potrzeb [w:] Nierówności i upośledzenia w świadomości społecznej*, (red.) E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 1987, s. 313–375; E. Wnuk-Lipiński, *Kształtowanie się nowego ładu instytucjonalnego [w:] Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej*, (red.) M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 1994, s. 9–23; L. Balcerowicz, *Przekształcenia gospodarcze w Europie Środkowej i Wschodniej – próba bilansu [w:] Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej*, (red.) M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 1994, s. 24–39).

których kontrola ta winna się opierać. Niemożność rozstrzygnięć w sferze świadomości jednostek kwestii: jakie oczekiwania kierują względem niej inni ludzie (czy społeczeństwo) oraz czego winna oczekiwać czy wymagać od siebie samej, staje się elementem destrukcyjnym dla tworzącego się ładu społecznego, jak również dla poszczególnych osób, wnosząc chaos i zagubienie w ich codzienne życie. Rzutuje to na jakość ludzkich działań o charakterze adaptacyjnym. Proces adaptacyjny w takich okolicznościach przebiega często w sposób spontaniczny, a jego skutki mogą nie być korzystne dla jednostki. Brak stabilnych punktów orientacyjnych oraz klarowności tworzącego się ładu sprawia kryzys tożsamości, dotyka ludzi znajdujących się w różnych miejscach drabiny społecznej. Choć w najtrudniejszej sytuacji znajdują się (bądź znalazły się tam w okresie transformacji) osoby doświadczające kryzysu na jej najniższych szczeblach. Jednakże kryzys tożsamości jest również udziałem członków elit społecznych, choć negatywne odczucia osobiste wynikające z tego stanu są dużo słabsze niż w przypadku grupy opisanej powyżej, to jednak skutki tego zdają się być bardzo dotkliwe społecznie. Wszystko wskazuje także na to, iż po załamaniu się poprzedniego systemu aksjonormatywnego nie zaangażowaliśmy się jako społeczeństwo w krzewienie podstawowych zasad moralnych. Brak rozwiniętych kompetencji moralnych wśród członków społeczeństwa stanowi o zagubieniu i dezorientacji w interakcjach społecznych, w których na co dzień oni uczestniczą.

Problem tożsamości dotyka rozległych obszarów ludzkiej egzystencji, stąd konieczne jest wzięcie pod uwagę sytuacji kryzysowych pojawiających się w zasadniczych obszarach aktywności ludzkiej. Należy wskazać tu na cztery tego typu obszary, a mianowicie: *kulturowy, społeczno-polityczny, ekonomiczny oraz moralny*. Pozwoli to odpowiedzieć na pytanie, czy mamy do czynienia z kryzysem tożsamości, a tym samym rodzącą się potrzebą poczucia własnej tożsamości przez jednostki, jak i grupy społeczne.

3. Brak kompetencji adekwatnych do nowych warunków

W sytuacji tworzenia się nowego porządku społecznego opartego o zasady demokracji i kapitalizmu „stary” system identyfikacji jednostek i grup społecznych przestał być funkcjonalny, adekwatny do obowiązujących warunków. „...Wprowadzenie demokracji i kapitalizmu stało się czynnikiem sprawczym, umożliwiającym albo co najmniej znacznie ułatwiającym głębokie przemiany w całej polskiej rzeczywistości, nie tylko w polityce i gospodarce, ale także w życiu społecznym i kulturze”⁶. Dotychczasowe przebywanie pod wpływem bloku komunistycznego, które odcisnęło swe piętno na kulturze i cywilizacji Europy Wschodniej i Środkowej, związane było z wytworzeniem

⁶ M. Ziółkowski, *O imitacji modernizacji społeczeństwa polskiego* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999, s. 38–39.

się wspólnego kontekstu kulturotwórczego. Wynikało to bowiem z funkcjonowania wspólnych instytucji politycznych, ekonomicznych czy prawnych oraz światopoglądu i przyjętych określonych form zachowań społecznych. Wszystko to stanowiło dogodny fundament do kształtowania się określonej przez Piotra Sztompkę „niekompetencji cywilizacyjnej”, będącej typem idealnym o przeciwnych właściwościach do typu „kompetencji cywilizacyjnej”, dla którego doskonałe podłoże rozwoju stanowiła wolność obywateli i rynku (demokracja i kapitalizm). Przedstawia to opracowana poniżej tabela.

TABELA 1. Symptomy dwóch typów kompetencji do działania (kompetencja i niekompetencja cywilizacyjna) według Piotra Sztompki

	NIEKOMPETENCJA CYWILIZACYJNA	KOMPETENCJA CYWILIZACYJNA
W kulturze ekonomicznej	zanik etosu pracy, identyfikacji z firmą, dbałości o jakość	przedsiębiorczość, odpowiedzialność, dyscyplina, etos pracy
W kulturze prawnej	lekceważenie dla prawa, gotowość omijania przepisów i swoista cnota «cwaniactwa»	legalizm, uznanie rządów prawa i równości wobec prawa
W kulturze politycznej	pasywizm, lekceważenie dobra publicznego, a nawet zupełny brak zainteresowania sprawami publicznymi	aktywizm obywatelski, szacunek dla decyzji większości, troska o sprawy publiczne
W kulturze dyskursu	dogmatyzm, nietolerancja, podatność na plotkę, łatwość akceptowania stereotypów	tolerancja i akceptacja pluralizmu
W wymiarze organizacyjnym	nieefektywność, kamuflaż, działania pozorne	efektywne zarządzanie i racjonalna administracja
W kulturze technologicznej	brak dbałości, precyzji, a czasem wręcz swoisty analfabetyzm techniczny	sprawne i umiejętne korzystanie z urządzeń technicznych
W sferze ekologicznej	rabunkowy, eksploatatorski stosunek do przyrody	harmonia ze środowiskiem przyrodniczym
W kulturze życia codziennego	egoizm, wrogość, obojętność, chamstwo, niechlujstwo, brud, bałagan	szacunek dla innych, umiejętność współżycia, uprzejmość, gotowość udzielania pomocy, czystość, schludność, dbałość o estetykę otoczenia

Źródło: (por. P. Sztompka, *Teorie zmian społecznych a doświadczenie polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1, s. 15–16) (opracowanie własne).

Na znaczący problem funkcjonowania jednostek i całych grup społecznych w okresie trwającej wciąż transformacji systemowej wskazuje także Hanna Świada-Ziemba⁷, która mówi o głęboko zakorzenionej w jednostce strukturze i odporności na zmiany, a ukształtowanej pod wpływem wieloletnich doświadczeń dzieciństwa, młodości oraz wieku dojrzałego. Struktura ta, określana przez nią „mentalnością post-totalitarną”, jest strukturą niezwerbalizowaną i nieuświadomioną. Mentalność post-

⁷ H. Świada-Ziemba, *Mentalność postkomunistyczna*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 1.

totalitarna⁸ w zderzeniu z obecną rzeczywistością rodzi w ludziach pewne poczucie bezradności, a w konsekwencji bierności politycznej. Próbując określić mentalność postkomunistyczną, można wskazać za Świda-Ziembą na następujące jej własności: (1) posługiwanie się przez ludzi „... konstruktami werbalnymi, które nie funkcjonują jako pojęcia, lecz jako sygnały zabarwione emocjami... Socjalizacja ludzi w środowisku takiego właśnie języka (zwroty puste i zwroty zafałszowane znaczeniowo), skutecznie deformują strukturę mentalną. A mianowicie: ludzie przestają odczuwać potrzebę, aby język stanowił poznawcze medium w percepcji świata. Rodzi się natomiast tendencja traktowania pojęć jako sygnałów emocjonalnych zabarwionych bądź negatywnie, bądź pozytywnie. (2) interioryzację konstruktów będących przejawem napięcia i zagrożenia z wyraźnie zarysowaną tendencją do poszukiwania winnych zaistniałej sytuacji. Źródłem wszelkiego rodzaju klęsk i niepowodzeń, zdaniem jednostek, przejawiających posiadanie tego typu mentalności, są siły zewnętrzne, na które one nie mają wpływu. Stanowi to podstawy do kształtowania się mechanizmu określanego wyuczoną bezradnością, określającego sposób adaptacji jednostki czy grupy społecznej do obowiązującej rzeczywistości. (3) nieobecność tendencji do kreacji symboli, kategorii pojęciowych, konstrukcji myślowych, reguł działania, które byłyby adekwatne wobec obecnej nietypowej sytuacji. Występuje natomiast tendencja do bezpośredniego przenoszenia konstruktów, które ukształtowały się lub funkcjonują w zgoła innym kontekście społeczno-kulturowym⁹. (4) atrofia więzi społecznej, wywołana nagłymi zmianami społeczno-gospodarczymi. Trudne warunki bytowe przy równoczesnym braku kulturowych „wartości” pełniących integrującą rolę w dokonującym się procesie przemian powodują „zubożenie” działań społecznych o motywy wspólnotowe. Większego znaczenia zaczyna nabierać indywidualna sfera życia jednostki, przysłaniając tym samym cele zbiorowe społeczeństwa. (5) stosunek społeczeństwa do własnej przeszłości. Nowa rzeczywistość w doświadczeniu jednostek bądź grup społecznych zdaje się „unieważniać” najbliższą przeszłość. Wytwarza się w ten sposób pewnego rodzaju luka pamię-

⁸ Określenia tego autorka używa zamiennie, gdyż uważa, że mentalność naszego społeczeństwa została ukształtowana przez proces socjalizacji i uczestnictwo w funkcjonującym komunistycznym systemie totalitarnym (por. *ibidem*).

⁹ Owych zapożyczeń dokonuje się zasadniczo z trzech źródeł. Pierwsze źródło to okres w historii Polski przedwojennej czy nawet okres zaborów. Dochodzi tu do odnowienia starej tradycji, symboli, pozytywnie odbieranych przez społeczeństwo, które jednak nie odpowiadają wymogom obecnej sytuacji. Chodzi tu mianowicie o wzorce pochodzące z kapitalistycznych krajów Europy Zachodniej, które również są нефunkcjonalne w okresie transformacji ustrojowej. Wynika to bowiem z faktu rozbieżności rzeczywistości „rozwijającego się” kapitalizmu w naszym kraju i rzeczywistości „dojrzałego” kapitalizmu krajów zachodnich. W zderzeniu z nieznaną dotychczas rzeczywistością dochodzi do głosu także tradycja „Solidarnościowa” związana z okresem buntów społecznych (strajki, manifestacje). Jednakże te swoiste wzorce, symbole czy konstrukty pojęciowe również stanowią wyłącznie źródło nieadekwatnych do obecnej sytuacji zasobów.

ciowa, wyrażająca zerwanie, odcięcie się od najbliższej przeszłości¹⁰. „Znakomita większość społeczeństwa nie umie odtworzyć ani rzeczywistych parametrów ówczesnej sytuacji, ani własnych postaw, stanów, motywów, które wtedy były ich udziałem”¹¹. Taki stan powoduje utratę poczucia ciągłości własnej historii. Odbija się w sposób bezpośredni na tożsamości jednostek i całych grup społecznych. Możemy zatem mieć do czynienia ze zjawiskiem „wykorzenia” związanym z wyrwaniem jednostki bądź grupy społecznej z przebiegającego procesu historycznych przemian.

Uzupełnieniem przedstawionego powyżej obrazu mentalności postkomunistycznej jest kategoria *homo sovieticus*, często wykorzystywana przez Józefa Tischnera¹² w jego filozoficznych rozważaniach na temat ówczesnego systemu i jego skutków w codziennym życiu człowieka. Silny wpływ ideologii komunizmu na jednostkę zaowocował, zdaniem Tischnera, postawami, które w nowej rzeczywistości są dysfunkcjonalne. Desygnatem kategorii *homo sovieticus* jest człowiek będący „produktem ideologii” komunistycznej, wyrażający swoją negację własności prywatnej oraz pozbawiony poczucia odpowiedzialności społecznej (zwłaszcza za wykonywaną przez siebie pracę). Zrzeka się własnej wolności na rzecz władz komunistycznych i nastawiony roszczeniowo zachowuje bierne oczekiwanie, aż jego potrzeby zostaną zaspokojone z dobrodziejstwa instytucji państwowych¹³.

¹⁰ Chodzi tu o doświadczenia z okresu sprzed wyborów parlamentarnych w roku 1989.

¹¹ H. Świda-Ziemba, op.cit. Hanna Świda-Ziemba uważa, iż „za każdym razem, gdy następuje zmiana reguł i znaczeń, przerwana zostaje ciągłość historyczna, poprzedni dzień obowiązkowo zostaje zapomniany. Podstawowa reguła komunistycznego scenariusza to konieczność wymazania z pamięci systemu znaczeń poprzednich i uznania aktualnego systemu znaczeń, tak jakby on był wieczny, nie posiadał początku i nie miał mieć końca [...]. Tak więc np. z dnia na dzień znika hasło «ziemia dla chłopów», a pojawia się kategoria «kułacy», z którymi trzeba podjąć walkę w imię kolektywizacji. Zapomina się, że wczoraj głośzono «komunistyczny internacjonalizm», wtedy gdy nadchodzi czas zwalczania «groźnej mafii syjonistycznej»” (H. Świda-Ziemba, *Mechanizmy zniewalania społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990, s. 85).

Elżbieta Hałas (E. Hałas, *Transformacja w wyobraźni zbiorowej [w:] Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999) pisze o amnezji społecznej. Jej zdaniem, zarówno doktryna, jak i praktyka liberalna sprzyja zapomnieniu, gdyż wolność musi być uwolniona od ciężaru wspomnień przeszłości. Daje to podstawy funkcjonowania syntetycznego postkomunizmu możliwego wyłącznie dzięki kształtowaniu zbiorowej amnezji. O pewnego rodzaju społecznej niepamięci mówi w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej” także Stanisław Lem (20.05.2002). Niepokoi go bowiem związany z tym brak odpowiedzialności niektórych osób działających jako szpiedzy, agenci na niekorzyść kultury polskiej. Dość szybko zostało to jego zdaniem zapomniane, a ludzie ci wrócili do działalności publicznej gotowi działać na „wszystkich piętrach kultury” (tamże).

¹² J. Tischner, *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, Kraków 1992; idem, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1998.

¹³ Józef Tischner uważa, iż pojawiający się w czasach komunizmu konsumpcjonizm zrodził dwa skrajne dążenia: dążenie „złodziejskie” i dążenie „żebaczce”. „Wspólnoty te i klany chętnie okradają słabszych i żebrają u mocniejszych. Żyją doświadczeniem użycia” (J. Tischner, *Nieszczęsny dar...*, s. 30). Uspołecznione środki produkcji i pozbawiony odpowiedzialności stosunek do nich, w kontekście niezaspokojonych potrzeb, dawały przyzwolenie na okradanie własnych miejsc pracy, nie obciążone przy tym

4. Załamanie się głównej osi tworzącej tożsamość społeczną Polaków – podział na „my” oraz „oni”

System komunistyczny istniejący w naszym kraju dawał obywatelom wąskie pole możliwych wyborów tożsamościowych. Wybory te porządkował prosty podział na „my” i „oni”. Podział ten wyrażał stosunek jednostki do komunistycznej władzy. Można zatem powiedzieć, iż tożsamość nabywana była wówczas przez stosunek do funkcjonującego systemu. Nie relacje z innymi ludźmi, grupami społecznymi czy określonymi wartościami, lecz sposób radzenia sobie z panującym ustrojem wyznaczał sposób postrzegania przez ludzi własnej pozycji społecznej. „Procesy konstruowania tożsamości w skali jednostkowej i grupowej przebiegały tu nie tylko w wymiarze świadomego wyboru określonej formy ładu społecznego: «jestem za» lub «jestem przeciw» istniejącemu ustrojowi. Rzeczywistość PRL stanowiła świat rozpoznany, w którym obecność przedstawicieli władzy we wszystkich niemal dziedzinach życia publicznego i kulturalnego była widoczna i często nie dała się «ominąć». Podział na MY i ONI był więc czytelny w codziennych sytuacjach i wpływał na sposób samookreślenia wobec spraw konkretnych, choć niekoniecznie zobowiązywał do fundamentalnych decyzji zmuszających do działania na rzecz obalenia ustroju”¹⁴. Przebiegający podział na „my” i „oni” dokonywał się również na osi wyznawanych wspólnie wartości. Do kategorii „my” zaliczani byli ludzie wyznający zbliżony system wartości i będący członkami bliskiego otoczenia (rodzina, krewni, przyjaciele itp. – poziom mikrospołeczny). Pozostała część społeczeństwa stanowiła desygnat kategorii „oni”¹⁵. Podział ten znacznie bardziej wy-

żadnymi konsekwencjami moralnymi. Sytuacja, kiedy państwowa gospodarka stawała się niewydolna, nie będąca w stanie udźwignąć obciążeń związanych z zaspokajaniem potrzeb społeczeństwa, rodzący się w ludziach strach o podstawy egzystencji stanowiły źródło buntu skierowanego przeciwko ideologii. „Nie chcą «socjalizmu», nie chcą «komunizmu». Czy oznacza to jednak, że wiedzą, czego chcą? Można zatem powiedzieć: homo sovieticus to ten, kto już został boleśnie zraniony na poziomie potrzeb i już zbuntował się przeciwko tym, którzy obiecywali mu ich zaspokojenie, ale jeszcze nie wykrzesał z siebie odpowiedzialności za rzetelne «mieć»” (ibidem, s. 30).

¹⁴ *Tożsamość na sprzedaż* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001, s. 59.

¹⁵ Jak pisze Edmund Wnuk-Lipiński, związane jest to z daleko posuniętą atomizacją społeczną (por. E. Wnuk-Lipiński, *Fundamentalizm a pragmatyzm: dwa typy reakcji na radykalną zamianę społeczną*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 1), prowadzącą do zamykania się ludzi we własnych kręgach rodzinnych, przyjacielskich, gdyż stanowiły one wyłączne źródło poczucia bezpieczeństwa.

Dodatkowo można tu wskazać na tezę Stefana Nowaka (S. Nowak, *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 4) o dwubiegunowej strukturze więzi i identyfikacji Polaków: „z małymi grupami (rodzina, krąg przyjaciół itp.) i z narodem, przy istnieniu i trwaniu luki socjologicznej między tymi grupami mikro i makro, tzn. braku więzi i identyfikacji z instytucjami państwa, pracowniczymi, politycznymi, społecznymi i in. Ta «luka mezostrukturalna» ma uzasadnienie w braku niepodległego państwa w XIX w. oraz konspiracyjno-insurekcyjnej kulturze politycznej z tego wynikającej, silnie przenikającej tradycje i nawyki społeczne”.

klarował się w momencie pojawienia się „Solidarności” oraz później w okresie stanu wojennego. Wówczas to przedstawiciele komunistycznej władzy byli zaliczani do kategorii „oni”, a kategoria „my” rozciągnięta została niemal na całe społeczeństwo. Potrzeba obrony własnej tożsamości społecznej przed „agresorem” chcącym narzucić własny porządek była doskonałym katalizatorem tworzenia się silnej identyfikacji z tą częścią społeczeństwa, która wyrażała sprzeciw w stosunku do panującego systemu i jego zwolenników¹⁶.

Upadek komunizmu spowodował kryzys tożsamości, zwłaszcza w przypadku tych osób, które definiowały swoją tożsamość w relacji do poprzedniego systemu. Podział na „my” i „oni” przestał być aktualny, samookreślenie w kategoriach opozycji do panującej władzy stało się nieadekwatne do nowej rzeczywistości społecznej. „Nie tylko jednostki doświadczyły owego kryzysu tożsamości. Objął on także szersze grupy, a nawet instytucje. «Solidarność» nie była tu wyjątkiem, czerpała bowiem swoją tożsamość z protestu przeciwko systemowi komunistycznemu. A więc jej członkowie i zwolennicy doświadczyli uczucia, które można by nazwać «normatywną pustką». Dychotomiczne wizje świata społecznego («my» – «oni») straciły na znaczeniu, a szeroka kategoria «my», dla której spoiwem było istnienie wspólnego wroga, zaczęła ulegać stosunkowo szybkiej erozji¹⁷. W tej sytuacji rodzi się potrzeba budowania tożsamości na innej osi podziałów (wynikająca z definicji odrębności i indywidualności), jednakże kryteria ich dokonywania są wciąż nieczytelne. Utrudnia to tym samym orientację członków społeczeństwa w sferze społeczno-politycznej ich życia.

5. „Destrukcyjność normatywności”

Problemy z odnalezieniem własnego miejsca w nowo kształtującej się rzeczywistości społecznej, wywołane brakiem czytelnej struktury społecznej i jasnych podziałów ułatwiających autoidentyfikację, są wzmożone procesem, który można określić „destrukcją normatywności”¹⁸. Towarzyszy on przemianom ustrojowym dokonującym się w naszym kraju¹⁹. „Przejawia się ono w rozpadzie norm społecznych – zarówno kulturowych, jak i etycznych – jako ogólnych reguł postępowania o powszechnej mocy

¹⁶ Aldona Jawłowska pisze o manifestowaniu wówczas przez jednostki i grupy społeczne własnej tożsamości narodowej, religijnej czy nawet „zachodniej” (*Tożsamość na sprzedaż...*).

¹⁷ E. Wnuk-Lipiński, *Fundamentalizm a pragmatyzm...*, s. 5.

¹⁸ A. Kojder, *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.

¹⁹ W przeciwieństwie do Andrzeja Kojdera uważam, iż proces destrukcji normatywności nie jest wyłącznym niezamierzonym skutkiem transformacji. Bowiem z załamaniem się normatywności w życiu społecznym mamy do czynienia znacznie wcześniej niż w okresie przemian po 1989 roku. Pisze o tym Krystyna Szafranec (Szafranec, op.cit.), „że adaptacje dewiacyjne (jako forma zachowań i funkcjonowa-

obowiązywania. Normy przestają pełnić swoje podstawowe funkcje kontrolne, socjalizacyjne i integracyjne. Ulegają rozkładowi kryteria tego, co obowiązuje i co nie obowiązuje. Atrofia norm powoduje, że interakcjom i zachowaniom ludzkim brakuje regulatorów i drogowskazów. Upowszechnia się poczucie, że wielu sytuacji nie regulują żadne normy, że nie obowiązują w nich żadne reguły. Dokonując różnych wyborów i podejmując decyzje, ludzie nie czują się ograniczeni żadnymi restrykcjami – ani groźbą kar, ani wyrzutami sumienia. Tracą zarazem orientację, co im wolno, a czego nie wolno, co jest sprawiedliwe, a co niesprawiedliwe, co jest słuszne, a co niesłuszne itp.²⁰ Wpływa to na narastającą dezorganizację życia społecznego i zagubienie jednostek we własnym otoczeniu. W normatywnym chaosie wywołanym poczuciem anomii w realiach poprzedniego systemu i braku przejrzystych, jasnych zasad, porządkujących nowo tworzący się ład społeczny, przeciętny obywatel czuje się zagubiony i zostawiony sam sobie z ambiwalentnym stosunkiem do przeszłości. Życie publiczne stanowi również obraz pozbawiony klarowności i określonego porządku aksjologicznego. Załamanie się normatywności widoczne jest w trzech obszarach życia społecznego: makro, mezo i mikro. Zjawisko alienacji struktur władzy obecne w poprzednim systemie, po złych doświadczeniach społeczeństwa z przedstawicielami elit politycznych, zdaje się pojawiać również dziś. Odzwierciedlają to ukazujące się w prasie doniesienia o przestępstwach finansowych, drogowych, wyłudzeniach, pobiciach i postrzeleniach oraz poświadczeniach nieprawdy popełnianych przez parlamentarzystów²¹ czy urzędników państwowych. Funkcjonowanie instytucji państwowych w poprzednim ustroju przestało odpowiadać na zapotrzebowanie obywateli, a racjonalność przestała być wytyczną określającą sposób ich działania. Następuje zerwanie więzi między tymi instytucjami a obywatelami oraz tworzenie się atmosfery braku zaufania wywołane poczuciem „odcięcia się” struktur władzy od spraw przeciętnego obywatela. Natomiast nowo powstające, a może raczej reorganizujące się, instytucje państwa demokratycznego

nia człowieka w warunkach anomii) są skutkiem załamania społecznych norm i wartości, pewnego napięcia aksjonormatywnego bez względu na to, czy problem dostępności środków do realizacji uwewnętrznionych celów społecznych istnieje czy też nie” (ibidem, s. 35). Cytat ten dotyczy jednego z typów adaptacji do rzeczywistości społecznej, ukształtowanego po zmianach, jakie miały miejsce w naszym kraju po Sierpniu 1980. Można także wskazać na analizy dynamiki ruchów odnowy przeprowadzone przez Piotra Sztompkę (P. Sztompka, *Dynamika ruchu odnowy w świetle teorii zachowania zbiorowego*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3–4.), wskazujące na anomie, alienację oraz derywację, będące wymiarami kryzysu pierwotnego. Następująca natomiast ich kumulacja prowadzi do protestów społecznych, a w konsekwencji do zainicjowania procesu odnowy życia społecznego. Zatem można twierdzić, iż ów rozpad normatywności leży u podstaw upadku poprzedniego ustroju i zainicjowania potrzeby przeobrażeń społecznej rzeczywistości.

²⁰ A. Kojder, op.cit., s. 21.

²¹ Badania CBOS (Komunikat z badań CBOS 2001) – na pytanie, jak określa pan(i) większość polityków, aż 74% uważa, że są oni nieuczciwi, 76% że są niewiarygodni, 86% że nie troszczą się o los zwykłych ludzi, a 82% że dbają wyłącznie o własne interesy. Por. także A. Kojder, op.cit.

(a raczej państwa będącego na drodze demokratyzacji) nie wypracowały pełnego zestawu jasnych i czytelnych zasad funkcjonowania²². W sferze mezo dostrzegalne jest przesunięcie poparcia dla przemian systemu, które w coraz mniejszym stopniu dyktowane jest przez wartości, a w coraz większym przez interesy grupowe, ukształtowane zresztą przez poprzedni system i jego instytucje²³. W sferze mikro z kolei problem rozpadu norm odbija się na jakości interakcji społecznych, w których uczestniczymy w życiu codziennym. Atrofii ulegają więzi moralne²⁴, co wyraża się obojętnością względem innych osób, egoizmem, brakiem lojalności, nieufnością czy cynizmem. Prowadzi to także do zawężenia kręgu osób, z którymi możemy się identyfikować (kategoria „my”), rośnie natomiast liczba osób, które można zaliczyć do kategorii „inni”²⁵. „Solidarność międzyludzka – istotny czynnik zachowań w latach 80. i składnik tradycyjnego etosu inteligenckiego – zanika. Inny człowiek jest albo taki jak ja (moja grupa), albo obcy, i to w dwojakim sensie: obcy, bo przywiązany do innych wartości, ale także obcy, bo konkurujący ze mną w wyścigu do dóbr, które chciałbym osiągnąć”²⁶.

W życiu codziennym doświadczamy także **kryminalnego przejawu** destrukcji normatywności, a przejawia się to we **wzroście przestępczości i działaniach antyspołecznych, korupcji**. Zauważamy negatywne przemiany w społecznej akceptacji i realizacji norm, takich jak **uczciwość i etyka pracy**. Zaczyna także rozwijać się proces **indywidualizacji**, który, zdaniem Mariańskiego, „w ponowoczesnych społeczeństwach powoduje erozję dawnych form poczucia przynależności, interesów i samookreśleń, postrzeganych dotychczas jako oczywiste. (...) Wraz z postępem modernizacyjnym należy spodziewać się dalszej erozji potencjału solidarności międzyludzkiej oraz wzrostu egoistycznego indywidualizmu w stosunkach społecznych”²⁷. Indywidualizacja w poważnym stopniu przeniknęła do obszaru norm społecznych, naruszając tym samym istniejące formy autorytetu i władzy, osłabiając więzi rodzinne, narodowe, a także wspólnot miejskich i terytorialnych²⁸. Obecnie dużo silniej podkreśla się znaczenie

²² Stąd tak wiele przypadków korupcji, afer finansowych itp., związanych z mechanizmami decyzyjnymi będącymi u swych podstaw korupcyjnymi.

²³ Tendencja do pojawiania się na scenie publicznej licznych instytucji broniących interesów grupowych, zagrożonych przeprowadzanymi reformami zmierzającymi do dekomunikacji państwa, obserwowana jest także w innych krajach byłego bloku wschodniego (por. E. Wnuk-Lipiński, *Kształtowanie się nowego ładu instytucjonalnego* [w:] *Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej*, (red.) M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 1994).

²⁴ P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.

²⁵ Aldona Jawłowska dostrzega niebezpieczeństwo związane z budowaniem tożsamości opartej na poczuciu wrogości i obcości względem wszelkich „innych” (*Tożsamość na sprzedaż...*).

²⁶ E. Wnuk-Lipiński, *Elity i autorytety polskiej współczesności. Gdy przyzwoitość staniała*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 2, s. 3.

²⁷ J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości*, Lublin 2001, s. 97.

²⁸ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.

jednostki w jej dążeniach do rozwoju, samorealizacji, narażając przy tym zasadę solidarności społecznej. Uderza to także w zasadę równości czy w podejmowane przynajmniej próby wyrównywania (bądź zmniejszania dystansu) szans społecznych obywateli. Szukając odpowiedzi na pytanie, na czym dokładnie polega nowy indywidualizm („indywidualizm zinstytucjonalizowany” – określenie Urlicha Becka), możemy wskazać, iż zmiany w sferze prawnej państwa prowadzą do przyznawania większej liczby uprawnień czy praw jednostce, a nie rodzinie. Warunki te sprawiają, że o przyszłości myślimy wyłącznie w kategoriach jednostkowych, indywidualnych („ja”, a nie „my”), nawet w sytuacji odpowiedzialności za inne osoby (np. rodzinę)²⁹. Zachodzące przemiany na poziomie organizacyjno-instytucjonalnym są w dużym stopniu odpowiedzialne za rozprzestrzenianie się strukturalnego indywidualizmu w obrębie naszego społeczeństwa. Widać bowiem coraz mniejsze starania państwa o zachowanie dobrej kondycji rodziny, natomiast silnie akcentowane są prawa jednostki. Negatywne zjawiska związane z destrukcją normatywności rodzą w nas **poczucie braku bezpieczeństwa** w życiu codziennym.

6. Zatrudnieni i bezrobotni – nowy podział społeczny

Trwający proces transformacji od państwa realnego socjalizmu do państwa przyjmującego demokratyczne i rynkowe reguły porządkujące życie zbiorowe niesie ze sobą nieprzewidziane, negatywne konsekwencje. Do najbardziej dotkliwych, a zarazem najmniej oczekiwanych przez społeczeństwo, należy zaliczyć zjawisko **bezrobocia**. Rzutuje to negatywnie na całościową ocenę procesu przemian przez obywateli, jak pokazują badania, aż 54% respondentów negatywnie ocenia zachodzące w naszym kraju zmiany z powodu rosnącego bezrobocia³⁰. Wskazują na ten problem prawie wszystkie grupy społeczno-demograficzne³¹. Brak zatrudnienia powoduje negatywne konsekwencje psychiczne, ekonomiczne i społeczne dla osób pozostających przez dłuższy okres bez pracy, ale także dla ich rodzin. Najbardziej niepokojący jest fakt dużego bezrobocia wśród ludzi młodych, którzy jeszcze nie mieli sposobności zaistnienia na rynku pracy. Stan bezrobocia jest dla nich nierzadko pierwotnym doświadczeniem w ich życiu zawodowym. Znamienne jest także to, iż bezrobocie, z jakim mamy do czynienia, bywa często długotrwałe. Rzuca to również cień na postawy ludzi pracujących, wprowadzając w ich życie niepewność, co do własnego zatrudnienia oraz po-

²⁹ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.

³⁰ Z innych badań wynika, że na pytanie, co zmieniło się na gorsze w naszym kraju, 59% badanych wskazuje na bezrobocie (CBOS czerwiec 1999).

³¹ Wyjątek stanowią rolnicy, którzy zwracają przede wszystkim uwagę na pogorszenie się sytuacji w rolnictwie. Najbardziej negatywni w swych ocenach są ludzie młodzi od 18 do 24 lat (91%), także uczniowie i studenci (87%), i bezrobotni (88%) (CBOS marzec 2001).

wodując utratę poczucia bezpieczeństwa na rynku pracy. Po krótkim okresie w początkowej fazie transformacji systemowej, kiedy to otwierały się dla ludzi nowe perspektywy możliwości pracy na nowych, wyższych stanowiskach, często w zagranicznych firmach i co najważniejsze za dużo wyższe wynagrodzenie, nastąpiło silne „skurczenie” polskiego rynku pracy i dla sporej grupy ludzi (w 2002 r. około 18% ludzi zdolnych do pracy – to jest przeszło 3 mln obywateli – dane z lipca 2002 podane przez GUS) zabrakło zatrudnienia.

Bezrobocie jest obecnie największym problemem społecznym, promieniującym negatywnymi oddziaływaniami na inne sfery ludzkiego życia. Następuje zubożenie społeczeństwa polskiego. Spośród grup społeczno-zawodowych największe poczucie złej sytuacji finansowej mają bezrobotni (23% odpowiada w badaniu, że żyje bardzo biednie, a 44%, że żyje skromnie) i rolnicy (21% twierdzi, że żyje biednie, 45% przyznaje się do bardzo oszczędnego gospodarowania). 8% badanych uważa, że żyje bardzo biednie, a prawie dwie piąte (39%) musi bardzo oszczędzać, aby przetrwać miesiąc. Dystans między średnim dochodem miesięcznym na osobę w rodzinie a wartością progową biedy (jest to średni dochód miesięczny na osobę w rodzinie, poniżej którego, zdaniem respondentów, zaczyna się życie w biedzie) od 1997 rośnie. W 1997 roku dystans ten wynosił 72%, w 1999 r. – 54%, a w 2000 r. – 44% (procenty oznaczają różnicę między deklarowanym dochodem miesięcznym – 100% – a wartością progową biedy)³². Niepokojący jest także fakt, że poziom bezrobocia w naszym kraju wciąż rośnie, a rządzącym brakuje skutecznych metod walki z tym negatywnym skutkiem gospodarki wolnorynkowej. Dodatkowo taki stan polskiej gospodarki powoduje występowanie patologii na rynku pracy (korupcja, rozwój szarej strefy zatrudnianie pracowników „na czarno”, nepotyzm, oszustwa związane z wydawaniem rent, zwolnień lekarskich czy przemyt), które potęgują negatywne skutki dokonujących się przemian.

Pojawia się zatem pytanie: czy i w jaki sposób występujące w naszym kraju bezrobocie determinuje i określa społeczną tożsamość Polaków? Szukając odpowiedzi na tak zadane pytanie, można odwołać się do poglądów Ralfa Dahrendorfa, który dostrzega głęboki podział współczesnego świata. Tym, co dzieli członków współczesnego społeczeństwa jest praca, a konkretnie jej posiadanie bądź brak. „Rysuje się nowy podział pomiędzy tymi, którzy mają pracę bezpieczną, dobrze płatną i w sposób oczywisty celową, a tymi, którzy jej nie mają”³³. Zatem mamy do czynienia z dwoma światami: świat pracy i świat ludzi jej pozbawionych. Taki podział niesie głębokie konsekwencje dla całego społeczeństwa, gdyż wprowadza duże zróżnicowanie oraz rozmaite podziały na płaszczyźnie nie tylko ekonomicznej, lecz także kulturowej, społecznej i psychologicznej. Jak pisze Elżbieta Tarkowska, praca przestała być ciężarem, a stała się

³² CBOS, Wrzesień, *Zasięg biedy i postrzeganie ludzi biednych w Polsce*, 2000.

³³ R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Warszawa 1992, s. 233.

przywilejem³⁴. Nowoczesne społeczeństwa są zbudowane wokół pracy, która jest źródłem możliwości korzystania ze świata zasobów. Brak pracy zamyka nam zatem wszelkie drogi dostępu do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (także w procesie wytwarzania i późniejszej konsumpcji różnego rodzaju dóbr – materialnych i niematerialnych). Brak zatrudnienia pozbawia nas środków do życia, ale przede wszystkim staje się mechanizmem wykluczającym z aktywnego życia społecznego. Doskonale może to zobrazować Giddensowski podział na wykluczonych i włączonych³⁵. Jego zdaniem do wykluczenia dochodzi zarówno na dołach hierarchii społecznej, jak i w jej górnej części. Oba te procesy różni jednak aspekt dobrowolności bądź przymusu. Dobrowolna izolacja społeczna, zachodząca na szczycie drabiny społecznej, uwarunkowana jest posiadaniem określonych środków finansowych dających możliwość odsunięcia się od reszty społeczeństwa. W przypadku ludzi bez pracy mamy do czynienia z wypchnięciem ich z oficjalnego porządku społecznego. „»Wytrącenie« ludzi z różnych miejsc w strukturze społecznej i usytuowanie się ich na marginesie to zjawisko dość widoczne w Polsce lat dziewięćdziesiątych, choć jego rozmiary są trudne do oszacowania”³⁶. Znaczna część ludzi pozostających przez dłuższy czas bez pracy zagrożona jest **marginesowością**. Permanentny stan braku zatrudnienia niesie ze sobą ogromne skutki ekonomiczne (brak środków do życia), psychologiczne (apatię, frustrację, brak poczucia wpływu na rzeczywistość, utratę sensu życia, utratę godności) oraz społeczne (alienację, wycofanie się z życia publicznego, absencję wyborczą, zanik solidarności społecznej). Dodatkowo świadomość ograniczenia życiowych możliwości wcale nie popycha tych ludzi do buntu, kontestacji takiego porządku, zaangażowania się w życie publiczne, aby ten stan zmienić, lecz przeciwnie czyni z nich ludzi biernych, apatycznych, bez wiary we własne możliwości. Jak podaje Andrzej Kojder, za stymulację procesu marginalizacji odpowiedzialne są: okres szybkich zmian i osłabienie kontroli społecznej. Wskazuje on także czynniki dynamizujące ten proces: „wysoki poziom dezintegracji społecznej i niesprawności ładu instytucjonalnego; szybko postępujące, znaczne rozwarstwienie społeczne; niestabilny rynek pracy i bezrobocie; nasilenie się «pląg społecznych», takich jak alkoholizm, narkomania, choroby psychiczne; nastawienie na ustawiczną rywalizację, degradację konkurentów i identyfikację przez odrzucenie i ostracyzm”³⁷. Pogarszająca się sytuacja ekonomiczna i społeczna sporej grupy polskiego społeczeństwa dość wyraźnie odbija się na ocenie kierunku, w jakim zmierza nasz kraj, nasza gospodarka. Przez rok (od marca 2000 roku do mar-

³⁴ E. Tarkowska, *Społeczeństwo różnych rytmów: przypadek Polski na tle tendencji globalnych* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.

³⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

³⁶ A. Kojder, op.cit., s. 26.

³⁷ Ibidem, s. 26.

ca 2001) liczba osób uważających, że kierunek, jaki obraliśmy, jest zły, wzrosła prawie o 10% (z 67% do 76% – stanowi to trzy czwarte wszystkich obywateli). Jako powód takiej sytuacji badani wskazywali wzrost bezrobocia³⁸.

7. Potrzeba poczucia tożsamości

Obiektywna ocena kondycji tożsamości polskiego społeczeństwa nie przesądza jednoznacznie o subiektywnie odczuwanych potrzebach przez jego członków. Może to bowiem oznaczać, że obserwowalny kryzys tożsamości wcale nie rozbudza ludzkich potrzeb związanych z poczuciem tożsamości (z samowiedzą czy samoświadomością). Próba uzyskania odpowiedzi na rodzące się wątpliwości winna skłonić nas do ustalenia związków między obiektywnym stanem kryzysu tożsamości a potrzebami dotyczącymi tożsamości na płaszczyźnie subiektywnej. Pozwoli to tym samym na ustalenie potencjalnych skutków owego kryzysu w dalszym biegu życia poszczególnych ludzi, a mianowicie czy stanowi on (kryzys) czas poprzedzający rozwój osobowy³⁹ – prorozwojowy, czy wpływa destrukcyjnie na funkcjonowanie jednostki, powodując jej regres – antyrozwojowy. Wyniki tych rozważań winny wprowadzić nas na kolejny etap eksploracji pozwalający określić na podstawie dostępnej wiedzy (że zmiana społeczna może stanowić dla człowieka bodziec do rozwoju, jak również powodować jego regres), dlaczego jedni ludzie potrafią ów kryzys wykorzystać, wpisując go w proces własnego rozwoju, a inni nie (co charakteryzuje tych ludzi).

Wbrew optymistycznym oczekiwaniom transformacja systemowa oraz związany z nią obserwowalny kryzys tożsamości nie musi rodzić wśród członków naszego społeczeństwa potrzeby poczucia własnej tożsamości, a przynajmniej nie u wszystkich. „Brak kompetencji do upominania się o własną podmiotowość, autonomię czy prawo aktywnego wpływania na bieg wydarzeń w otaczającym świecie prowadzi do tego, że nawet, gdy ów świat własnym zorganizowaniem blokuje możliwość faktycznego funkcjonowania jednostki w tych kategoriach, to poczucie spełnienia jest i tak nienaruszone. Przeczące potocznym wyobrażeniom potwierdzenie tej sugestii niosą badania, ukazujące dobre samopoczucie społeczne i skłonność do akceptacji, a nawet zadowolenia z własnej sytuacji, gdy jednocześnie różne cechy położenia społecznego ukazują niski poziom ich spełnienia. Dotyczy to zwłaszcza takiego wskaźnika, jak wykształcenie – największą skłonność do zadowolenia z własnej sytuacji wskazują ci, którzy osiągnęli

³⁸ CBOS, Marzec, *Dlaczego krytycznie oceniamy rozwój sytuacji kraju? Nastroje społeczne w marcu*, 2001.

³⁹ Jak to jest przedstawione w teorii Erika Eriksona (E. H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002) czy Kazimierza Dąbrowskiego (K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979; idem, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Lublin 1984).

najniższy status edukacyjny⁴⁰. Oznacza to, że doświadczenie tożsamości jako problemu nie jest udziałem wszystkich członków społeczeństwa, a wyłącznie tych, którzy reprezentują poziom postkonwencjonalny⁴¹. W innych przypadkach potrzeba tożsamości przysłonięta bywa troskami o poprawę własnej sytuacji społecznej i ekonomicznej przy równoczesnym braku troski o własny rozwój osobowy. Sytuacja gwałtownej zmiany społecznej może spowodować okresowe (a w niektórych przypadkach długo-okresowe, jeśli nie trwałe) przesunięcia kompetencji działania jednostek na poziom konwencjonalny, nierzadko stymulowane niedookreśloną formą organizacji społecznej i specyfiką funkcjonujących instytucji. Rodząca się możliwość awansu społecznego wynikająca ze zmiany struktury polskiego społeczeństwa (dokonywanej się w wyniku procesu transformacji ustrojowej) stała się dążnością znacznej części społeczeństwa, co w atmosferze destrukcji normatywności odbiło się negatywnie na kondycji moralnej obywateli⁴². Obecny we współczesnej kulturze jest doświadczenie przez człowieka braku poczucia braku czegokolwiek⁴³, a zwłaszcza, jeżeli chodzi o własne kompetencje, zasoby wiedzy, potrzebę pracy nad własnym rozwojem osobowym. Postawa pełnej akceptacji siebie takiego, jakim jestem, propagująca ludzki autentyzm poza pozytywnymi emocjami i dobrym samopoczuciem, może wyhamowywać aktywność o charakterze prorozwojowym i społecznym.

„Pomimo, a raczej wskutek ciągłej pogoni za gratyfikacją perspektywy podejmowanych działań okazują się blade i nieciekawe. Jednocześnie zdaje się zanikać jakiegokolwiek poczucie godności i obowiązku publicznego. Dane działanie jest dobre, bo autentyczne ze względu na pragnienia jednostki, i jako takie powinni je postrzegać inni⁴⁴. Dzisiejszy świat jest w stanie tolerować wszystkich ludzi, z wyjątkiem łamiących prawo, ale nie wszystkich promuje do osiągania ich planów życiowych. Coraz większe siły witalne ludzie zaczynają wykorzystywać w trosce o własną cielesność, która staje się elementem konstytutywnym dla podmiotu ludzkiego. „Ciało zajęło centralną po-

⁴⁰ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, s. 135–136. Lech Witkowski powołuje się tu na badania Zbigniewa Kwiecińskiego, *Zaangażowanie w rozwój jako funkcja konfliktu wartości (akceptowanych i realizowanych)*, referat na sesji naukowej „Konflikt–wychowanie–twórczość”, Toruń 1986; oraz *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*; wyniki badań „Polacy-84” zespołu Władysława Adamskiego przedstawione przez K. Jasiewiczza na posiedzeniu Oddziału PTS w Toruniu, czerwiec 1986.

⁴¹ Trzy poziomy tożsamości (kompetencji) prezentowane przez Jürgena Habermasa, a przyjęte od Jeana Piageta i Lawrence Kohlberga (prekonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny) związane są ze zdolnościami poznawczymi oraz z osądem moralnym jednostki, wyznaczającymi możliwość kontaktu jednostki z otaczającym ją światem, J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, II, Warszawa 1999.

⁴² Brak jasnych reguł życia społecznego prowadzi do zagubienia człowieka w tym, co dobre, a co złe. Widać to w stosunku Polaków np. do korupcji, która obecnie zdaje się być poważną chorobą wyniszczającą organizm społeczny.

⁴³ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 285–309.

⁴⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 233.

zycję w refleksyjnym projekcie tożsamości jednostki. Ciągła troska o ciało w ramach kultury ryzyka jest więc niezbywalną cechą nowoczesnych zachowań społecznych⁴⁵.

Czas zmiany systemowej oraz wcześniejsze doświadczenia polskiego społeczeństwa, związane z aktywnością w sferze publicznej, wprawiające w stan zagubienia, niemocy oraz bierności, powodują wycofanie się ludzi w sferę prywatną ich życia, która winna zrekomensować niewydolności sfery publicznej. Jednakże nierzadko jest to związane z redukcją sensu moralnego do natychmiastowości doznania czy wrażenia. „Miejsce naturalnego «charakteru» człowieka, w jaki wierzyło oświecenie, zajmuje «osobowość». Osobowość staje się kryterium różnic między ludźmi i podstawą przekonania, iż zachowania są kluczem do wewnętrznego «ja» jednostek. Z perspektywy rozwoju osobowości uczucia mają większy wpływ na kształtowanie tożsamości niż racjonalna kontrola działania. Zaistnienie w życiu społecznym idei osobowości dało podstawy dominacji porządku wewnętrznego⁴⁶. Jednakże wycofanie się tożsamości ze świata zewnętrznego w świat wewnętrzny może prowadzić do jej banalizowania, a nie pełnego rozwoju, na co wskazują powyższe rozważania dotyczące skupiania uwagi ludzi przede wszystkim na cielesności i doznaniach⁴⁷.

Jeżeli czas zmian zachodzących w środowisku zewnętrznym człowieka może on wykorzystać bądź nie, to od czego to jest uzależnione? W kontekście powyższego nasza uwaga winna zostać skierowana na aspekt tożsamościowy i różnice występujące w tym obszarze. Innymi słowy można powiedzieć, że czas gwałtownych przemian społecznych jest czasem kryzysu rozwojowego dla ludzi reprezentujących postkonwencjonalny poziom tożsamości. Wynika to ze sposobu, w jaki postrzegają ci ludzie otaczający ich świat. Jest on postrzegany jako coś zadanego do jego ciągłego stwarzania, co skazuje reguły rządzące życiem społecznym na ciągłą ocenę oraz krytykę. Zmiana jest wpisana w istotę tego świata. „Świat jest uznany za zasadniczo otwarty na przyszły stan i procesy stawania się, włącznie z powstaniem nowych zasad organizacyjnych, według których procesy te będą przebiegać. Przestaje więc być traktowany jako ukonstytuowany, i niepodlegający zakwestionowaniu, układ odniesienia dla działania. Świat ten asymiluje zdolność do sprzeciwu, krytyki i promocji alternatywy wobec postaw instytucjonalnie dopuszczalnych czy pożądaných, ale alternatywy opartej na podmiotowo przedkładanej definicji istniejącego stanu, stanu pożądanego i kontekstu uzasadnień

⁴⁵ Ibidem, s. 243. Por. także Ch. Shilling, *The Body and Social Theory*, London–Newbury Park–New Delhi 1994; Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Toruń–Poznań 1996; J. Lubiak, A. Skalska, *Ciało, tożsamość, sztuka* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001.

⁴⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 233–234.

⁴⁷ Aldona Jawłowska wskazuje na trzy główne strategie tożsamościowe proponowane przez kulturę popularną: „1) samookreślenie a zarazem udział w grze zainscenizowanej różnicy dzięki kupowaniu przedmiotów i usług, 2) konstruowanie siebie poprzez manipulowanie własnym ciałem, 3) «składanie» siebie z różnych cech i wzorów zachowań «bohaterów» kultury popularnej. Dzięki tym strategiom, jak przekonują media, każdy może stać się «kimś», uzyskać tożsamość zgodną z tym, co powszechnie akceptowane, a zarazem wyróżniające, nobilitujące” (*Tożsamość na sprzedaż...*, s. 72).

aksjologicznych. Uległość i posłuszeństwo nie stanowią na tym poziomie wzoru dojrzałego w ten świat wkraczania. Zdolność do wejścia ze światem w konflikt, w celu jego współkonstruowania w całej jego strukturze bytowej, jest na tym pułapie maksymalnym typem kompetencji pożądanym w rozwoju jednostki i postrzeganym jako pożądanym z punktu widzenia interesów samego świata⁴⁸. Jednakże można przypuszczać, że i w tej grupie osób znajdują się ludzie doświadczający regresu i zafiksowania na niższym poziomie tożsamości. Sprzyjający ku temu klimat stwarza zjawisko anomii wywołującej poczucie zagubienia i bezradności. Jednostki te mogą zostać „uwiedziona” przez zubożałe oferty tożsamościowe proponowane przez kulturę konsumpcyjną.

Dezorientacja w przestrzeni społecznej rodzi potrzebę stabilnej identyfikacji, którą nazbyt często ludzie znajdują w kulturze masowej (np. konsumpcyjny styl życia, somatyzacja tożsamości, autentyzm, doznania i wrażenia jako niezbędne elementy satysfakcjonującego życia – stawiane są ponad obowiązkiem publicznym, godnością itp.)⁴⁹. Specyfiką tego procesu jest utrwalająca się dezorientacja wywołana tymczasowością przyjmowanych ofert tożsamości i koniecznością ciągłej zmiany związanej z niekończącym się zmaganiem o uznanie społeczne⁵⁰. Możemy zatem mieć do czynienia z dwiema skrajnymi postawami w sytuacji kryzysowej w zależności od poziomu kompetencji do działania reprezentowanego przez daną jednostkę. Otóż w przypadku reprezentantów poziomu konwencjonalnego może pojawić się usztywnienie tożsamości, wyrażające się w blokowaniu wszelkich zmian na płaszczyźnie osobowościowej i całkowitym przywiązaniem do norm i wartości niezapewniających dziś adekwatnych reakcji na oczekiwania społeczne. W drugim przypadku chodzi o przedstawicieli poziomu postkonwencjonalnego, których nadmierna elastyczność adaptacyjna oraz sytuacyjnie wyznaczany system aksjonormatywny powoduje brak zdecydowania w podejmowaniu życiowych decyzji oraz niekonsekwencje w działaniu. W obydwu przypadkach może dojść do zaniku potrzeby poczucia własnej tożsamości, bowiem nadmierne jej usztywnienie wyklucza wszelką konfrontację przyswojonych zasad i re-

⁴⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, s. 133.

⁴⁹ Jak pisze Aldona Jawłowska: „oferowane przez kulturę konsumpcyjną modele tożsamości nie przełamują radykalnie zastanych wzorów (np. na polskim rynku eksponowane są wyraźnie konsumenckie tożsamości «rodzinne»). Raczej wprowadzają pewne ich korekty. Zmieniają jednak w zasadniczy sposób kontekst kulturowy, w jakim tożsamość jest usytuowana... «Znaczący inni» zostają zbanalizowani, sprowadzeni do przedmiotów rynkowej oferty wykreowanej przez anonimowe media. Ale to właśnie ta banalność, a zarazem bajkowość kontekstu konsumenckiej tożsamości sprawia, że wydaje się ona wszystkim dostępna, a zarazem jej osiągnięcie, okazuje się niemożliwe. Zmienność oferty wywołuje opisywane wielokrotnie zjawisko «nienasyceńca» [wyróżnienie T.L.], stałą pogoń za coraz to nowymi emblematami świadczącymi o tym, że jestem «kimś wyróżnionym». Chociaż więc przesłanie skierowane do odbiorcy konsumenta jest wciąż to samo: «bądź sobą», bądź «autentyczny», «spontaniczny», «wolny», realizacji tych wartości służą coraz to nowe przedmioty lub sposoby autoreifikacji” (*Tożsamość na sprzedaż...*, s. 77–78).

⁵⁰ Ch. Tylor, *Zródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, K. Michalski, Warszawa–Kraków 1995, s. 14.

guł życia społecznego ze zmieniającym się kontekstem sytuacyjnym (problem tożsamości nie pojawia się, gdyż ogromne przywiązanie do obecnej tożsamości wyłącza poczucie nieadekwatności i refleksyjność nad własną koncepcją siebie). Natomiast zbytnia elastyczność, rodząc poczucie tymczasowości i braku stabilności, zarówno w świecie zewnętrznym, jak i wewnętrznym człowieka, neguje zasadność, a także zdolność skonstruowania przez człowieka tożsamości⁵¹. W obu skrajnych przypadkach doświadczania kryzysu tożsamości daje się zauważyć do pewnego stopnia zanik potrzeby poczucia własnej tożsamości. Jednakże gwałtowne zmiany społeczne, skutkujące sytuacją kryzysową dla spójności i ciągłości własnego wizerunku jednostki, mogą stanowić niezbędny etap na drodze rozwoju. Możemy w tej sytuacji mówić o kryzysie rozwojowym czy o dezintegracji pozytywnej⁵². Pytanie, jakie się w tym miejscu nasuwa, to czy zanik potrzeby poczucia własnej tożsamości jest zjawiskiem dotyczącym w takich okolicznościach wszystkich członków społeczeństwa. Kierunek poszukiwań odpowiedzi stanowić będzie aspekt strukturalny społeczeństwa oraz związane z tym doświadczenie wewnętrznych sprzeczności czy konfliktów między własną wizją rzeczywistości a ofertą społeczną. Otóż kryzys tożsamości najdotkliwiej przeżywają osoby znajdujące się na najniższych szczeblach drabiny społecznej. Ich ograniczone kompetencje do poruszania się w obecnej rzeczywistości nierzadko prowadzą do wykluczenia ich z życia społecznego. Skąpy kapitał symboliczny⁵³, jakim osoby te dysponują, nie daje im możliwości na aktywny sprzeciw wobec wyznaczonego im społecznego miejsca oraz związanej z nim tożsamości. Jeżeli natomiast pytamy o kryzys poczucia tożsamości wśród przedstawicieli niższych warstw w strukturze społecznej, wówczas okazuje się, że w większości przypadków zjawisko to nie występuje. Odmienną sytuację możemy dostrzec z kolei, obserwując osoby z przeciwległego krańca drabiny społecznej (wyższe warstwy). Doświadczenie kryzysu tożsamości jest krótkotrwałe i ograniczone w negatywnych skutkach. Posiadany kapitał symboliczny pozwala tym ludziom na szybką adaptację do nowych warunków społecznych i odgrywanie w ich obrębie znaczących ról. Natomiast doświadczenie kryzysu poczucia własnej tożsamości jest wśród tych jednostek znaczące i odzwierciedla negatywne skutki zmiany społecznej. Związane jest to ze zdolnościami poznawczo-moralnymi, określającymi rozwój ludzkich zdolności do refleksyjności. Pełny obraz tego rozwoju oddają wspomniane wcześniej trzy poziomy tożsamości. Są one doskonałym narzędziem do analizy kryzysu tożsamości i poczucia tożsamości pośród członków społeczeństwa. Pozwalają na dostrzeżenie rozbieżności między tymi dwoma obszarami analitycznymi (tożsamości i poczucia tożsamości). Możemy bowiem wskazać na sygnalizowaną powyżej asymetrię kryzysu

⁵¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 232.

⁵² K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979; idem, *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Lublin 1984.

⁵³ Pojęcie te stosowane przez Pierre'a Bourdieu (M. Jacyno, *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1997, s. 111–112), oznaczające zarówno kapitał materialny, jak i kapitał społeczny (ustosunkowania, znajomości) oraz kapitał kulturowy.

tożsamości i kryzysu poczucia tożsamości w ramach kompetencyjnych poziomów tożsamości. Oznacza to, że problem poczucia własnej tożsamości dotyczy w głównej mierze osób posiadających kompetencje na poziomie postkonwencjonalnym, a kryzys tożsamości osoby na poziomie prekonwencjonalnym, jak też konwencjonalnym.

Zmieniające się warunki życia rodzą nieodpartą potrzebę odnalezienia własnego miejsca w społeczeństwie oraz ponownego zdefiniowania siebie samego. Mianowicie udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie: kim jestem? kim chcę być? A także, co powinienem robić, by to osiągnąć? Jakimi zasadami kierować się w życiu? Odnosi się to przede wszystkim do ludzi o tożsamości postkonwencjonalnej, którzy pomimo silnej potrzeby spójnej i nienaruszonej ciągłości autodefinicji dostrzegają problem z jej konstruowaniem. Dynamizm przemian społecznych, narastająca liczba interakcji, w których może współczesny człowiek uczestniczyć, oraz relatywizm kulturowy stawiają pod znakiem zapytania możliwość zbudowania tożsamości (autokoncepcji) niebędącej zbiorem niespójnych i często przeciwstawnych scenariuszy życiowych. Tożsamość będąca finalnym efektem tych procesów narażona jest na krótki czas „obowiązywania”, bowiem dość szybko pojawiają się nowe projekty tożsamościowe zastępujące poprzednie wersje. W takich okolicznościach rodzi się pytanie: na jakiej zasadzie dokonywać wyboru własnej drogi życiowej pozwalającej na osiągnięcie oczekiwanej pozycji, statusu i tożsamości. Brak klarowności we wciąż tworzącym się w naszej rzeczywistości systemie aksjonormatywnym często prowadzi do wyboru uproszczonych scenariuszy życiowych⁵⁴. Inspirujące w tym względzie mogą być określone koncepcje teoretyczne⁵⁵, które relatywizując znaczenie podejmowanych przez człowieka działań, wprowadzają niejasność w ocenie procesu rozwojowego. Nierzadko sprowadza się to do opisanego wcześniej autentyzmu, jako jednego z głównych wyznaczników dojrzałej osobowości.

8. Zakończenie

Podsumowując, chciałbym zwrócić uwagę na fakt, iż kryzys poczucia tożsamości nie jest istotą kryzysu tożsamości jednostki. Główny problem stanowi „obiektywny stan jego [człowieka – T.L.] zdolności do działania, np. obecność norm moralnych w sensie kierowania się nimi w działaniu, odnoszenia zachowań do wartości ...”⁵⁶. Jednakże analiza kondycji tożsamości jednostki pozwala na uchwycenie stanu świadomości oraz zdolności refleksyjnych osoby. Wiąże się z tym możliwości podejmowania świadomych

⁵⁴ Są to wybory nastawione na minimalizację zaangażowania we własne życie (ograniczenie poczucia odpowiedzialności, obowiązku publicznego itp.), zwłaszcza jeżeli chodzi o rozwój osobowościowy (sfery poznawczej, moralnej), a skupienie się wyłącznie na jego emocjonalnej stronie.

⁵⁵ Przykład mogą tu stanowić koncepcje narracyjnej tożsamości (por. *Narracja jako sposób rozumienia świata*, (red.) J. Trzebiński, Gdańsk 2002).

⁵⁶ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, s. 116.

i celowych działań w sytuacjach kryzysowych, nakierowanych na rekonstrukcję własnej tożsamości. A zatem oznacza to, że świadomość kryzysu może być dobrym bodźcem do poszukiwania rozwiązania dyskomfortowej sytuacji.

Problem kryzysu tożsamości sięga jednak głębiej i jest o wiele bardziej złożony. Wynika to bowiem z faktu, że najwyższy poziom refleksyjności związany jest z postkonwencyjonalnym modelem formalnym, wyrażającym struktury świata działań. Człowiek wykazujący ten typ refleksyjności przyjmuje obowiązujący porządek aksjonormatywny jako zadany. „Pojawia się tu zdolność widzenia go jako wciąż zadanego do stwarzania, jako takiego, w którym jego reguły i roszczenia podlegają ocenie i krytyce, dopuszczając zmiany w ich obrębie”⁵⁷. Każde zatem działanie wiąże się z określoną wizją rzeczywistości, zawierającą docelowy punkt będący wyrazem przejawianych idei. W tym pomysle na określony ład społeczny zawiera się także określony (dopasowany do tej wizji) projekt tożsamościowy. W sytuacji gwałtownych przemian społecznych i „budzącego” się relatywizmu pojawia się pytanie o rozwój tożsamości, w jakim kierunku mają zmierzać ludzkie działania, jaką strategię winno się przyjąć. Wszystko to uwarunkowane jest przez system aksjonormatywny, który w naszym społeczeństwie zdaje się być niespójny i nieklarowny. Mamy bowiem do czynienia z różnymi etykami czy etosami przyświecającymi ludzkiej aktywności. Ów brak czytelności tego systemu oraz doświadczanie braku możliwości kontrolowania procesów społecznych budzi zwątpienie w możliwość budowania spójnej i nieprzerwanej tożsamości. Brak kontroli nad otaczającą nas rzeczywistością skutkuje podobnym poczuciem względem własnego planu tożsamościowego, co rodzi zwątpienie w jakąkolwiek szansę na jego realizację. Dodatkowo ciągła zmienność tego planu wynikająca z udzielania sobie odmiennych odpowiedzi na pytanie o sens jego realizacji stawia pod znakiem zapytania spójną i nienaruszoną tożsamość.

Konsekwencje tego stanu można dostrzec w powątpiewaniach naukowych (np. poststrukturalistów) względem możliwości uchwycenia tożsamości w ramy teoretyczne, a nawet względem możliwości posiadania przez jednostkę tożsamości. Daje to dobry obraz kryzysu doświadczanego przez człowieka zdolnego do refleksyjnego kontaktu z otaczającym go światem, który podejmuje trud samookreślenia w zmieniającym się świecie.

⁵⁷ Ibidem, s. 133.

LITERATURA:

- Balcerowicz L., *Przekształcenia gospodarcze w Europie Środkowej i Wschodniej – próba bilansu* [w:] *Společne konsekwencje transformacji ustrojowej*, (red.) M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipński, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Intimation of Postmodernity*, London 1992.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „*Studia Socjologiczne*” 1993, nr 2.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesności, nowoczesność wieloznaczności*, Warszawa 1995.
- Bauman Z., *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „*Studia Socjologiczne*” 1997, nr 3.
- Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001.
- Bell D., *The End of Ideology*, New York 1960.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1998.
- Bendix R., *Nowe spojrzenie na tradycje i nowoczesność* [w:] *Tradycja a nowoczesność*, (red.) J. Kurczewski, J. Szacki, Warszawa 1984.
- CBOS, Czerwiec, *Pełne półki i poczucie wolności – bilans zmian w ostatnim dziesięcioleciu*, 1999.
- CBOS, Wrzesień, *Zasięg biedy i postrzeganie ludzi biednych w Polsce*, 2000.
- CBOS, Marzec, *Dlaczego krytycznie oceniamy rozwój sytuacji kraju? Nastroje społeczne w marcu*, 2001.
- Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Warszawa 1992.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Lublin 1984.
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, Warszawa 1999.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. I, II, Warszawa 1999.
- Hałas E., *Transformacja w wyobraźni zbiorowej* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.
- Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 1997.
- Kojder A., *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.
- Lubiak J., Skalska A., *Ciało, tożsamość, sztuka* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001.

- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości*, Lublin 2001.
- Melchior M., *Kategoria tożsamości jako wyzwanie badawcze* [w:] *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, (red.) A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, Warszawa 1993.
- Melosik Z., *Madonna: Postmodernistyczna (anty)bohaterka (wstęp do pedagogiki kultury popularnej)* [w:] *Różnica. Tożsamość. Edukacja*, (red.) T. Szkudlarek, Karków 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza*, Toruń–Poznań 1996.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*, (red.) J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Nowak S., *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” 1979, nr 4.
- O’Brien M., *Esej o płynnej tożsamości* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1999.
- Ocena zmian w poziomie zaspokojenia potrzeb* [w:] *Nierówności i upośledzenia w świadomości społecznej*, (red.) E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 1987.
- Shilling Ch., *The Body and Social Theory*, London–Newbury Park–New Delhi 1994.
- Szafraniec K., *Człowiek wobec zmian społecznych*, Warszawa 1990.
- Szahaj A., *Krytyka. Emancypacja. Dialog. Jürgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*, Warszawa 1990.
- Sztompka P., *Dynamika ruchu odnowy w świetle teorii zachowania zbiorowego*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3–4.
- Sztompka P., *Teorie zmian społecznych a doświadczenie polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1.
- Sztompka P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.
- Świda-Ziemba H., *Mechanizmy zniewalania społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990.
- Świda-Ziemba H., *Mentalność postkomunistyczna*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 1.
- Tarkowska E., *Społeczeństwo różnych rytmów: przypadek Polski na tle tendencji globalnych* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.
- Tischner J., *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, Kraków 1992.
- Tischner J., *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1998.
- Tożsamość na sprzedaż* [w:] *Wokół problemów tożsamości*, (red.) A. Jawłowska, Warszawa 2001.
- Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, K. Michalski, Warszawa–Kraków 1995.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacji*, Toruń 1988.

- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń 1989.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.
- Wnuk-Lipiński E., *Fundamentalizm a pragmatyzm: dwa typy reakcji na radykalną zmianę społeczną*, „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 1.
- Wnuk-Lipiński E., *Kształtowanie się nowego ładu instytucjonalnego* [w:] *Społeczne konsekwencje transformacji ustrojowej*, (red.) M. Grabowska, K. Pankowski, E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 1994.
- Wnuk-Lipiński E., *Elity i autorytety polskiej współczesności. Gdy przyzwoitość staniała*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 2.
- Wright M. Ch., *The Sociological Imagination*, New York 1959.
- Ziółkowski M., *O imitacji modernizacji społeczeństwa polskiego* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*, (red.) P. Sztompka, Warszawa 1999.

Piotr Skuza

O KSZTAŁTOWANIU PSYCHE

„Nie tylko my tworzymy nasze życie.
W większej mierze tryska ono z ukrytych źródeł”.

C. G. Jung¹

1. Wstęp

Dorobek Carla Gustava Junga stanowi źródło inspiracji dla przedstawicieli wielu różnych dyscyplin. Zainteresowanie **jungizmem** wciąż wzrasta². Z drugiej strony, ze względu na niektóre tezy, np. dotyczące zbiorowej nieświadomości lub na fakt odwoływania się zwolenników New Age do jego poglądów, niektórzy zaliczają jego spuściznę do podziemia racjonalistycznej myśli³. Studiując dzieła szwajcarskiego myśliciela, zadać można sobie pytanie: czy pedagogika czerpie inspiracje z **psychologii analitycznej**, zwanej także kompleksową?⁴

C. G. Jung nie wyłożył explicite nowej teorii wychowania. Jednak choć zainteresowania Junga pedagogiką wydają się być nikłe, to zauważyć należy, że sam formułuje cele wychowawcze, domagając się rozwoju „człowieka wewnętrznego, duchowego, niepowtarzalnego indywiduum”⁵. Poza tym Jung był nauczycielem uniwersyteckim oraz oddziaływał wychowawczo na ludzi podczas terapii. Można zatem mówić o pewnej **pedagogii Jungowskiej**⁶, a spuścizna C. G. Junga inspirować może pedagogikę,

¹ C. G. Jung, *O istocie psychiczności. Listy 1906–1961*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1996, s. 111.

² Por. J. Szmyd, *Filozofowanie użyteczne. Studia z filozofii praktycznej*, Bydgoszcz–Kraków 2003.

³ P. K. Feyerabend, *Filozofia: świat oficjalny i podziemie [w:] Encyklopedia Filozofii*, (red.) T. Hondrich, przeł. J. Łoziński, Poznań 1998, t. I.

⁴ J. Jacobi, *Psychologia C. G. Junga*, przeł. S. Łypacewicz, Warszawa 2001, s. 15.

⁵ C. G. Jung, *O istocie psychiczności...*, s. 211.

⁶ Precyzyjne wykazanie, że myśl C. G. Junga zawiera pedagogię samokształtowania, czyli odrębną paradygmat edukacyjny, przekracza ramy niniejszego artykułu. Wymaga to podjęcia badań rekonstrukcyjnych.

gdyż ta zajmuje się nie tylko wychowaniem, kształceniem, ale także **samokształtowaniem** człowieka w ciągu całego jego życia⁷.

O ile inne nurty psychologii, takie jak Rogerowska psychologia czy *Gestalt* roszczą sobie pretensje pedagogiczne⁸, o tyle trudno znaleźć takie aspiracje wprost wyrażone u Junga. Mimo to psychologiczny system Junga zdaje się zawierać elementy teorii samowychowania, co zostanie poniżej zarysowane.

Jako psychoterapeuta Jung nie tylko leczył, lecz uczył i kierował swoich klientów. Był tego świadomy, pisząc: „Poczytuję za swe zadanie i obowiązek wychowywać mych pacjentów i uczniów w taki sposób, by byli w stanie podjąć to owo bezpośrednie wezwanie, które do nich dociera”⁹. Jest to uwaga poczyniona na temat przydatności wschodnich technik samokształtowania dla Europejczyka, których to zresztą nie polecał¹⁰. C. G. Jung dostrzegał ważność wewnętrznych, nieświadomych czynników w samowychowaniu, dlatego pisze o „bezpośrednim wezwaniu”. Przestrzega także, że lekceważone i nieuświadomiane wyrastają w patologiczne zjawiska dotyczące poszczególnych ludzi albo nawet całe społeczności.

Pedagogiczne oddziaływanie psychiatrów i psychologów ma swą długą tradycję, także i na polskim gruncie. Wymienić tu należy choćby tak wielkich ludzi, jak Antoni Kępiński czy Kazimierz Dąbrowski. Od początku XX wieku istnieje tendencja do zębiania się pedagogiki i psychologii, wychowania i psychoterapii. Zaś współczesna myśl antropologiczna wyrasta z praktyki bycia z innym człowiekiem w sytuacji choroby, problemu czy uczenia się, i nawet stała się **filozofią osobowości**¹¹.

2. Między zbiorowością a indywidualnością

C. G. Jung, definiując pojęcie **indywidualności**, umieszcza je w kontekście „**wychowania psychologicznego**”. Pisze on, że: „Indywidualność w żadnym wypadku nie może być jedynym celem wychowania psychologicznego. Zanim będzie można obrać indywidualność za cel, należy osiągnąć cel wychowania, jakim jest przystosowanie się do

⁷ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 11.

⁸ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 115–133 i s. 155–174.

⁹ C. G. Jung, *O istocie psychiczności...*, s. 31.

¹⁰ Jung wielokrotnie wskazywał na potrzebę zgłębiania symboli kultury europejskiej, chrześcijańskiej, przestrzegając przed mirażem symboliki religii Dalekiego Wschodu. Pisze: „(...) Owszem, możemy się wiele nauczyć z hinduskiego myślenia, ale nigdy nie wyrazi ono tej przeszłości, która jest w nas. Naszą przesłanką jest i pozostaje chrześcijaństwo, które w zależności od kraju obejmuje okres jedenastu – dwiętnastu wieków. W wypadku większości ludów Zachodu chrześcijaństwo poprzedza znacznie dłuższa epoka stanu ducha określanego mianem politeizmu lub polidajmonii.” (C. G. Jung, *Aion. Przyczynki do symboliki Jaźni*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1997, s. 201).

¹¹ T. Kobierzycki, *Filozofia osobowości. Od antycznej teorii duszy do współczesnej teorii osoby*, Warszawa 2001.

niezbędnego do istnienia minimum norm zbiorowych: roślina, która ma osiągnąć maksymalny stopień rozwoju swej wyjątkowości, przedtem musi zapuścić korzenie w glebie, w której została zasadzona¹².

Powyższe słowa Junga świadczą, że problematyka indywiduacji dotyka obszaru zagadnień wychowawczych, których doniosłość ten fragment może sugerować. Zaś apologetyczny ton powyższych słów świadczy o tym, że Jung świadomy był zarzutów swoich oponentów, co do istotnych punktów swej doktryny. Jeden z jego biografów, Frank McLynn, pisze, że: „Proces indywiduacji prawdopodobnie był bardziej krytykowany niż jakkolwiek inny fragment systemu Junga¹³. Homans wytyka mu, że kwestia wewnętrznego ładu psychicznego przesłoniła całkowicie Jungowi kwestię ładu społecznego¹⁴. Myślę, że zarzut ten tak naprawdę odsłania inną prawdę o szwajcarskim psychiatrze, a mianowicie, że był zatroskany o człowieka konkretnego w jego indywidualności.

Krytycy Junga nie dostrzegali jego dalekowzroczności i przenikliwości, gdy wskazywał na braki cywilizacji i kultury Zachodu tam, gdzie inni dostrzegali jej doskonałość. Pisze on bowiem: „(...) zainteresowanie indywiduum sprawami zbiorowymi jest dziś znacznie większe, toteż pozostaje mu znacznie mniej wolnego czasu na rozwijanie kultury indywidualnej; właśnie dlatego posiadamy dziś wysoko rozwiniętą kulturę zbiorową, która w swej organizacji znacznie przewyższa wszystko, co zdołały osiągnąć minione epoki, za to w coraz większym stopniu szkodzi kulturze indywidualnej¹⁵. Jako jeden z naczelnych filozofów podejrzeń¹⁶ odsłania on przed współczesnymi drugie dno natury człowieka Zachodu, jego głębię. Dla Junga człowiek cywilizowany tylko pozornie wzbіл się ponad stan barbarzyński. Jako indywiduum, jako zadana sobie samemu wewnętrzna, duchowa możliwość, jest wciąż karłem. Jung obnaża także niechęć ludzi współczesnych do zrównoważenia zbiorowego i indywidualnego wymiaru kultury. Widząc zaniedbanie w jednym jej skrzydle, większą wagę przywiązuje do indywiduacji. Pisze on, że: „Dziś rozwarła się głęboka przepaść między tym, czym jest człowiek, a jego wyobrażeniem o samym sobie, to znaczy między tym, czym jest on jako indywiduum, a tym, co stanowi jako istota zbiorowa. Jego funkcja jest rozwinięta – cóż, skoro jego indywidualność tkwi w zastoju. Jeśli człowiek ów jest sprytny, to utożsamia się ze swą funkcją zbiorową (...)”. Tym samym formułuje naczelną postulat „wychowania

¹² C. G. Jung, *Typy psychologiczne*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1997, s. 88.

¹³ P. Homans, *Jung in Context 1979 za McLynn Frank, Carl Gustav*, przeł. R. Bartołd, Poznań 2000, s. 283.

¹⁴ Ibidem, s. 283–284.

¹⁵ C. G. Jung, *Typy...*, s. 88.

¹⁶ Miano filozofów podejrzeń nadaje się K. Marksowi, F. Nietzschemu i Z. Freudowi. Przez jakiś czas C. G. Jung współpracował z Z. Freudem, miał być jego następcą. W pewnym sensie i Jungowi przysługują to miano, choćby przez fakt podkreślania roli nieświadomości, której rozliczne przejawy obnażają prawdziwe zamierzenia jednostki.

psychologicznego”, a mianowicie: „(...) konieczność uznania indywidualności, uznania człowieka takiego, jakim on jest”¹⁷. **Człowiek zindywidualizowany** jest bowiem niczym innym niż człowiekiem, który odróżnia wizję swojej osobowości od siebie samego. Również świadomy jest dręczącej go jakiejś cechy. Nie utożsamia się ani z nią, ani z idealistycznym wyobrażeniem siebie¹⁸, ani ze swoją rolą społeczną. Człowiek zindywidualizowany wraca niejako do prostej świadomości dziecka. Przypomina człowieka wytwornego opisanego przez Maxa Schelera¹⁹.

Reasumując, warto zaznaczyć, że fakt istnienia samej psychoanalizy lub psychologii analitycznej świadczy o niemocy kultury Zachodu, zapatrzonej w cele zbiorowe. Człowiek Zachodu dotknięty niezrozumiałym wewnętrznym doświadczeniem, które umyka jego jednostronnym racjonalnym zapatrywaniom, może jedynie je medykaliżować. Słowem, gdy człowiek czuje, że jest bliski obłądu, dopiero wówczas gotów zająć się sobą.

3. Kontrowersje wokół samowychowania

Doniosłość samowychowania, wypływająca z postulatów Junga na temat pielęgnowania kultury indywidualnej, skłania w pierwszym rzędzie do przyjrzenia się istocie samowychowania w relacji do wychowania. Z jednej strony wychowanie zakłada interakcję między wychowującym a wychowywanym oraz coś trzeciego: ideały, wartości, cele. Z drugiej strony współczesne nurty pedagogiczne akcentują w wychowaniu takie jego aspekty, jak: podmiotowość, partnerstwo, dialog, postawę twórczą, demokrację i tolerancję²⁰, a zatem autonomię wychowanka. Poza tym skutek przededefiniowania koncepcji wychowania istnieje tendencja do wypierania tradycyjnie pojętego wychowania na rzecz wspomaganego rozwoju, przez co zaciera się granica między psychologią a pedagogiką²¹.

Wyróżnienie trzech dziedzin pedagogiki: wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka w ciągu całego życia, może pozwolić zidentyfikować owo Jungowskie „wychowanie psychologiczne”. Samokształtowanie ma swoje źródła w wychowaniu i kształceniu, które z natury rzeczy przechodzą płynnie w samowychowanie i samokształcenie. Jednak samokształtowanie nie jest tylko ich prostą sumą. Zawiera jeszcze inne elementy, takie jak autokreacja czy pielęgnowanie własnego rozwoju i samopoznanie. W idei samokształtowania zawarta jest synteza wielu obszarów stawania się

¹⁷ C. G. Jung, *Typy...*, s. 120.

¹⁸ Por. idem, *O istocie psychiczności...*, s. 233.

¹⁹ Por. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1977.

²⁰ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 12.

²¹ H. Muszyński, *Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój jednostki* [w:] *Wspomaganie rozwoju psychostymulacji i psychokorekcji*, (red.) B. Kaja, Bydgoszcz 2000, t. 2, s. 27–43.

człowieka. Stąd trudno dokonać ostrego rozdziału kompetencji nauk, analizując ten fenomen.

C. G. Jung, mówiąc o konieczności przyswojenia minimum norm społecznych przy definiowaniu „wychowania psychologicznego”, zakłada, że bazuje ono na wychowaniu pojętym jako socjalizacja i adaptacja. Jednak naczelny jej cel, tzn. indywidualizacja, sprowadza „wychowanie psychologiczne” do rodzaju samowychowania. Idea samowychowania budzi kontrowersje i nie jest dostatecznie doceniana przez pedagogów, mimo że wychowanie obecnie definiuje się „jako długotrwały, ciągnący się przez całe życie (ang. *lifelong education*) proces zachodzących i kumulujących się zmian w wychowanku”²².

Podstawą owej kontrowersji jest sprzeczność, jaka zawarta jest w idei samowychowania. Sprzeczność ujawnia się w tym, iż samowychowanie, względnie omawiane tutaj „wychowanie psychologiczne”, ztraca społeczny wymiar. Istniejąca debata w obrębie pedagogiki, nauki uważanej za dyscyplinę społeczną, o granice wychowania jest tym samym dyskusją o istotę samowychowania. Zarazem jest to debata o granice między psychoterapią a wychowaniem. Marian Nowak, rozważając te zależności, pisze, że: „Przy takim rozumieniu «wychowania» (jako «działania o charakterze społecznym, zachodzącego w interakcji i komunikacji») wyraźnie popadamy w sprzeczność z ujęciami «wychowania» jako «samowychowania». (...) «Samowychowanie» byłoby zatem do pomyślenia jedynie w sensie mistycznym, przy obecności jednak wzajemnego oddziaływania na siebie, współwychowania się i pomagania sobie nawzajem. Zamiast zatem pojęcia «samowychowania», dla uniknięcia pomyłek, winno się być może używać raczej takich pojęć, jak: «autorealizacja», «samokierowanie», «autoformacja», «kształtowanie charakteru», «samokształcenie», «praca nad sobą».

Zarysowana jest tu aporią, z jaką człowiek musi się uporać osobiście, a jaką jest bycie indywiduum oraz istotą społeczną zarazem. Nauka także staje tutaj przed nierozwiązywalnym problemem, a mianowicie indywidualizmem a kolektywizmem w myśleniu o człowieku. Z drugiej strony, tenże sam M. Nowak przyznaje jednak, że wychowanie samego siebie staje się co raz ważniejsze w pedagogice. „Dobra intuicja pedagogiczna podpowiadała pedagogom już od wielu wieków dogłębniejsze zajęcie się problemem «wychowawcy», ale niestety wysiłek pedagogów czasów nowożytnych poszedł najpierw w kierunku osoby »wychowawcy zewnętrznego«, a więc jedynie pomagającego (wspierającego) w dziele wychowania, natomiast bardzo często zapomniany był ów «wychowawca podstawowy» (o jakim mówił J. M. Sailer), a jakim jest «wychowawca wychowujący samego siebie». Gdy zaś w czasach najnowszych podejmowano także problematykę «wychowawcy samego siebie», zwłaszcza od czasów I. Kanta, zaistniała w myśli filozoficznej idea «autonomii» prowadziła do przyjęcia także w pedagogice idei «absolutnej autonomii wychowanka» w dziele tzw. «samowychowania». Dużą wartość w powrocie do bardzo realistycznej koncepcji «pracy nad

²² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 181.

sobą» i stawania się «wychowawcą samego siebie» stanowiły studia psychologiczne związane z problemem osiągania dojrzałości oraz badaniami nad charakterem człowieka w psychoterapii, które wymagałyby dalszych badań ze strony pedagogów²³. Podobną myśl wyraża Stanisław Palka. Jednak proponuje on szersze pojęcie „samokształtowania”. Samokształtowanie jest wciąż – wedle jego słów – „słabo zaznaczonym elementem dziedziny poznania pedagogicznego”²⁴.

Wracając do klasyfikowania „wychowania psychologicznego”, należy uwzględnić kontekst całego systemu psychologii analitycznej, której przedmiotem zainteresowania jest raczej człowiek dorosły i to w drugiej połowie życia. O ile w pierwszej połowie życia człowiek zaabsorbowany jest celami wyznaczonymi przez biologiczną naturę, o tyle druga połowa niesie przed człowiekiem zadania wykraczające poza uwarunkowania biologiczne. Tak więc myśl Junga może inspirować o wiele bardziej andragogikę niż wychowanie dzieci i młodzieży, mieć wpływ bardziej na samowychowanie niż heteronomiczną edukację nadzorowaną przez instytucje oświatowe. Jest więc „wychowanie psychologiczne” rodzajem samokształtowania. Przedmiotem tego kształtowania jest czyjaś własna psyche, zaś celem – indywidualizacja osobowości.

4. Ontologia „wychowania psychologicznego”

Jak możliwe jest owo samokształtowanie? Jak możliwe jest bycie zarazem podmiotem i przedmiotem zmian? Indywidualność fizyczna rozwija się bez ingerencji podmiotu, nośnika tej fizyczności, gdyż podlega prawom biologicznym. Inaczej jest z indywidualnością psychiczną. Ta stawać się musi w mozole przy zaangażowaniu podmiotu tej psychiczności. *Psyche* osobnicza wyrwana ze stanu pierwotnej nieświadomości przechodzi stadium tożsamości z przedmiotem, aby wreszcie stać się osobowością dojrzałą, dążącą ku pełni. Proces ten wspierany być musi przez wysiłek danej osoby, przez zabiegi wychowawcze środowiska zewnętrznego, jest wciąż jeszcze procesem nie do końca zrozumiałym i nie dającym się kontrolować.

Poza tym człowiek aktualizuje się dwojako. Jako istota społeczna uczy się przede wszystkim swej roli, a jako indywiduum psychiczne zmierza ku indywidualności. Świat zewnętrzny jest łatwiej opisywalny, tak więc wychowanie rozumiane jako adaptacja do świata zewnętrznego nie budzi zastrzeżeń. Świat sam wchodzi niejako w przestrzeń jednostki. Człowiek nie może nie respektować istnienia porządku fizycznego czy prawnego. Inaczej wygląda wychowanie rozumiane jako adaptacja do świata wewnętrznego. Przedmioty mentalne w odróżnieniu od fizycznych podlegają innym prawom, jawią się często jako irracjonalne, czyli dla wielu niegodne uwagi lub budzą fałszywą ekscy-

²³ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999, s. 449.

²⁴ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 88–91.

tację. Samopoznanie, które należy do istotnej części procesu wychowawczego, obejmuje także to, co jest derywatem nieświadomości, a co określić można mianem **fantazmatu**²⁵. U podstaw tego momentu wychowawczego jest w ogóle uznanie istnienia głębi własnej, bardziej poprzez osobiste doświadczenie, niż pośrednio, poprzez poznanie intelektualne. Zaś celem zrównoważonego wychowania jest uwzględnienie faktu, że zarówno my tworzymy życie, jak i to, że ma ono swe ukryte źródła.

„Wychowanie psychologiczne”, rozumiane jako wspomaganie samoistnego procesu wyodrębniania się indywidualności psychicznej, jest o tyle ważne, że jedyną bezpośrednią rzeczywistością daną nam bezpośrednio jest psychiczność. Jung pisze: „Jestem rzeczywiście przekonany, że twórcza siła fantazji jest jedynym dostępnym nam pierwotnym zjawiskiem psychicznym, prawdziwą przyczyną psychiczną, jedyną rzeczywistością bezpośrednią. Dlatego powiadam o *esse in animam*, jedynym bycie, którego możemy bezpośrednio doświadczyć. Nie jestem w stanie ustanowić żadnego bytu, który nie byłby przede wszystkim psychiczny. Wszystkie inne rzeczywistości pochodzą od tego, wszystkie są z tego pośrednio wywiedzione, i to nawet za pomocą pewnej sztuki zwanej przyrodoznawstwem”²⁶.

Ontologię kształtowania *psyche* zsumować można w następujące zasady. Przede wszystkim psychiczność wyprzedza inne sfery bytu. Po drugie, zjawiska psychiczne odznaczają się celowością, nie są kauzalistycznie zdeterminowane²⁷. Dlatego też dynamiczna *psyche*, która w większej swej części jest nieświadoma, zmierza w swych przemianach ku pełni, ku „**Całkowitości**”²⁸. Po trzecie, dużą rolę w przemianach *psyche* odgrywają czynniki irracjonalne²⁹. Tak więc fantazmat, czyli świadome lub nieświadome przedstawienie wyobrażeniowe, przybierające formę snu, marzenia lub wizji, najlepiej ujawnia prawdę o człowieku. I wreszcie, obiektywnym punktem odniesienia dla nieświadomych procesów fantazjotwórczych są mity i symbole. Zawierają one wspólne dla całej ludzkości motywy, zwane archetypami. Poprzez fantazmat, który stał się pojęciem humanistyki, „wychowanie psychologiczne” jest osadzone w wykształceniu ogólnym. Bez tego wykształcenia badanie fantazmatu przeradza się w naiwny irracjonalizm. Jednym z obszarów ujawniania fantazmatów i objęcia ich edukacyjnym działaniem jest sztuka. Innym jest religia. Jung zwraca uwagę, że religia chrześcijańska, szczególnie katolicyzm, niechętnie nastawiona jest do spontanicznego wewnętrznego doświadczenia jednostki, o ile nie jest ono poddana kontroli instytucjonalno-doktrynalnej. Obca jest także kulturze europejskiej idea Boga wewnętrznego. Stąd wypływać mogą trudności w asymilacji nadmiaru treści nieświadomych.

²⁵ M. Janion, *Fantazmat jako pojęcie humanistyki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16.

²⁶ C. G. Jung, *O istocie psychiczności...*, s. 33.

²⁷ Idem, *Symbole przemiany. Analiza preludium do schizofrenii*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1998, s. 11–12.

²⁸ Idem, *Aion. Przyczynki...*, s. 43–44, 157, 167, 190–191, 217, 218, 224, 257, 275, 294, 303–304.

²⁹ Idem, *Symbole przemiany...*, s. 16.

I wreszcie samokształtowanie możliwe jest ze względu na teleologiczną naturę psychiki ludzkiej. Granice wychowania – w potocznym rozumieniu – wyznacza moment osiągnięcia dojrzałości. Psychologia analityczna C. G. Junga zawiera tezę, że wychowanie ma o wiele dalsze granice, wyznaczone momentem osiągnięcia „Całkowitości”. Indywiduacja, jedno z ważniejszych zadań tzw. wychowania psychologicznego, w ujęciu Junga jest drogą do nadświadomości. Człowiek z natury swej doświadcza bycia nie dopełnionym. Świadome ja, choć tak istotne dla funkcjonowania osoby, jest częścią całości psyche, jest tylko jednym z jego kompleksów, reprezentuje określony typ funkcjonalny. Całość, jaką stanowi indywiduum psychiczne, świadome i nieświadome, przebiega w znanym sobie kierunku, często „sprzeciwiając” się naciskom zewnętrznym czy postanowieniom świadomego ego. Tej sile parcia ku celowi, jakim jest „Całkowitość”, jedność lub Jaźń, nadał C. G. Jung nazwę indywiduacji. Człowiek przejęty indywiduacją narażony jest na skrajny indywidualizm, natomiast gdy ją ignoruje zatracić się może w nierefleksyjnej świadomości zbiorowej.

5. Dynamika psyche a zadania pedagogiczne

Czytając dzieła C. G. Junga, znaleźć można wiele myśli, które zawierają w sobie zadania pedagogiczne. I tak zadaniem wieku młodzieńczego jest przystosowanie się do rzeczywistości zewnętrznej. Stąd wychowanie młodych nastawione jest na socjalizację, czyli trening ról społecznych. Od strony psychicznej w tym okresie ważne jest wyodrębnienie właściwej i charakterystycznej funkcji psychicznej dla danej osoby³⁰. Jak również ważne jest poznanie własnej postawy; czy jest ona ekstrawertyczna czy introwertyczna? Jung wyróżnia cztery funkcje: myślenie, czucie, percepcję i intuicję. Dwie z nich nazywa racjonalnymi, tzn. myślenie i czucie. Są przez to w opozycji do dwóch pozostałych. Niedolą człowieka jest umiejętność wyodrębnienia i posługiwania się jedną główną funkcją, a czasami jedną lub dwoma pomocniczymi. Stąd w wychowaniu młodego człowieka można mówić o wydobywaniu predyspozycji do bycia np. dobrym organizatorem, wnikliwym myślicielem, wrażliwym poetą itd.

Problem samopoznania w aspekcie typu postawy jest niedostatecznie docenianym zagadnieniem ze względu na współczesny paradygmat kulturowy promujący postawę ekstrawertyczną. Człowiek zaabsorbowany psychicznym obrazem przedmiotu, nie zaś przedmiotem samym w sobie, czyli introwertyk, może stać się – w odbiorze społecznym – marzycielem, kimś niedostosowanym do rzeczywistości. Ideałem wychowania byłoby przygotowanie do funkcjonowania człowieka w dwóch światach: zewnętrznym i wewnętrznym. Uczennica Junga, Jolande Jacobi, przestrzega przed konfrontacją z nieświadomością u człowieka młodego, zanim nastąpi dobre zakorzenienie w rzeczy-

³⁰ Idem, *Typy psychologiczne...*, s. 369–453.

wistości zewnętrznej³¹. Ukazuje za to szereg zadań samokształtowania, które wynikają z działania mechanizmów *psyche*, zwanych archetypami.

I tak kolejnymi zadaniami samowychowania jest konfrontowanie się z takimi istnościami psychicznymi, jak: **Cień** (doświadczenie własnej ciemnej strony), **Anima** lub **Animus** (spotkanie z odmiennopłciową stroną *psyche*), archetyp „Starego Mędrca” lub „Wielkiej Matki” (dotknięcie duchowego pierwiastka) i wreszcie archetyp **Jaźni** (doświadczenie pełni).

Zadaniem wychowawczym i samowychowawczym wynikającym z natury „wychowania psychologicznego” jest przede wszystkim przyswojenie sobie świata wartości humanistycznych. Odwołanie się do znajomości mitu i symboli pełni tu ważną rolę. W przypadku kultury europejskiej jest to mit grecki i mit biblijny przede wszystkim oraz mit germański, romański czy słowiański. Mimo że motywy mityczne są ciągle przetwarzane w sztuce, tj.: w literaturze, w malarstwie, w filmie, zrozumienie siebie, jako coś więcej niż bycie rolą społeczną, wymaga dogłębnego wykształcenia i wychowania humanistycznego. Powyższe zadania nakładają na człowieka konieczność wniknięcia w świat humanistyczny, którego piewą szczególnym był B. Suchodolski³². Jest on jak arkadyjska kraina, z pozoru ułudna i nieprzydatna, nieodzowna jednak dla pełnego życia. Cała druga strona człowieka – jego wewnętrzność – o ile nie jest redukcjonistycznie rozumiana, nie daje się pojąć, przeżyć i wyrazić bez symboli, obrazów, wątków zawartych w micie. Fantazmat sam formułuje się na kształt mitu (prywatna mitologia), tak że poszczególny człowiek może osobiście doznać objawienia tego, co boskie.

6. Podsumowanie

Od czasów Junga pedagogika wyrosła poza sztywne ramy autorytetu i tradycyjnej oświaty. Czerpie obficie swe inspiracje z wielu dziedzin. W międzyczasie rozrosła się na wiele różnych obszarów do tego stopnia, że sami pedagodzy uznali za najbardziej pedagogiczne akt sprzeciwu wobec wszędobylskiej pedagogizacji. Zaś samo wychowanie ulega ciągłej erozji na rzecz psychoterapii czy wspomagania samorozwoju. Teoria i praktyka psychoterapeutyczna Junga, choć zawiera holistyczną wizję człowieka, zdominowana jest przez badanie nieświadomości. Z początkiem XX wieku nieświadomość to nowo odkryty łąd, wciąż do końca nie poznany.

³¹ J. Jacobi, op.cit., s. 39.

³² B. Suchodolski, *Świat humanistyczny*, materiały konferencji naukowej (broszura) nt.: „Alternatywna Pedagogika Humanistyczna”, Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”, Komisja Kultury, Kształcenia i Wychowania, Jabłonna, 29 listopada – 1 grudnia 1984.

A zatem, czy można szukać źródeł pedagogicznych w Jungowskiej psychologii analitycznej? Uważam, że jak najbardziej. Mimo chaosu kierunków i szkół pedagogicznych proces przenikania się i zbliżania się wychowania, psychoterapii i duchowości wciąż postępuje. Synteza ta jeszcze nie może dokonać się na Zachodzie, więc tak jak pokawałkowana jest tożsamość człowieka cywilizowanego, tak skazany jest on na nauczycieli, wychowawców, rodziców, opiekunów oraz terapeutów i duchownych. A zatem wychowanie pozwala stawać się, psychoterapia naprawia to, co w procesie kierowanego stawania się zostało wypaczone, zaś duchowość umożliwia przekraczanie tego, co normalne³³, i odnosi do głębszych znaczeń, do przeżyć numinalnych.

LITERATURA:

- Feyerabend P. K., *Filozofia: świat oficjalny i podziemie* [w:] *Encyklopedia Filozofii*, (red.) T. Honderich, przeł. J. Łoziński, Poznań 1998, t. I.
- Homans P., *Jung in Contex 1979 za McLynn Frank, Carl Gustav*, przeł. R. Bartołod, Poznań 2000.
- Jacobi J., *Psychologia C. G. Junga*, przeł. S. Łypaciewicz, Warszawa 2001.
- Janion M., *Fantazmat jako pojęcie humanistyki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16.
- Jung C. G., *Aion. Przyczyunki do symboliki Jaźni*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1997.
- Jung C. G., *O istocie psychiczności. Listy 1906–1961*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1996.
- Jung C. G., *Symbole przemiany. Analiza preludeum do schizofrenii*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1998.
- Jung C. G., *Typy psychologiczne*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1997.
- Kobierzycki T., *Filozofia osobowości. Od antycznej teorii duszy do współczesnej teorii osoby*, Warszawa 2001.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Muszyński H., *Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój jednostki* [w:] *Wspomaganie rozwoju psychostymulacji i psychokorekcji*, (red.) B. Kaja, Bydgoszcz 2000, t. 2.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.

³³ Normalność stała się obsesją czasów współczesnych utrudniającą głębszy rozwój (samowychowanie). Jest zaporą mentalną człowieka Zachodu, który przedkłada adaptację nad przekraczanie granic. Jacques Vigne ironicznie proponuje zaliczyć „normozę” do klasyfikacji chorób psychicznych. (Patrz: J. Vigne, *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, przeł. D. Orlewicz, Warszawa 1995, s. 19–31).

- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1977.
- Suchodolski B., *Świat humanistyczny*, materiały konferencji naukowej (broszura) nt.: „Alternatywna Pedagogika Humanistyczna”, Komitet Prognozowania Perspektywicznego Rozwoju Kraju „Polska 2000”, Komisja Kultury, Kształcenia i Wychowania, Jabłonna, 29 listopada – 1 grudnia 1984.
- Szmyd J., *Filozofowanie użyteczne. Studia z filozofii praktycznej*, Bydgoszcz–Kraków 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
- Vigne J., *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, przeł. D. Orlewicz, Warszawa 1995.



Ewelina Konieczna, Bogusław Dziadzia

FILM JAKO WEHIKUŁ KULTURY. UWARUNKOWANIA UCZESTNICTWA W KULTURZE FILMOWEJ

„Kultura jest rodzajem wehikułu, którym ludzie podróżują i dzięki temu są zdolni pojąć, czym jest świat i kim jest homo sapiens”.
E.E. Sampson

Badania nad kulturą stały się jednym z najważniejszych problemów współczesnej humanistyki. Istnieje około 160 definicji kultury, które można podzielić na określenia opisowe, normatywne, historyczne, psychologiczne, strukturalne i genetyczne. Jednakże większość teoretyków i badaczy kultury sceptycznie odnosi się do ich analizy – zdaniem Józefa Kozieleckiego – dosyć niesłusznie, bowiem jak zauważa autor: „analiza wielu definicji i koncepcji kultury wzbogaca wiedzę ludzką o jej ukryte wymiary, pozwala spojrzeć na nią z różnych perspektyw, a przede wszystkim ułatwia badaczowi dokonanie wyboru koncepcji i tej definicji, którą uważa za najlepszą”¹. Z innej perspektywy będzie patrzył na zagadnienia kultury socjolog, psycholog, filozof, religioznawca czy kulturoznawca – w zależności od dyscypliny naukowej i zainteresowań badawczych naukowcy zajmują się opisywaniem kultury materialnej, symbolicznej lub społecznej.

Interesując się uwarunkowaniami aktywności kulturalnej oraz problemami kultury filmowej przyjmujemy definicję kultury proponowaną przez wspomnianego już Józefa Kozieleckiego, według którego „kultura to historycznie ukształtowany system wytworów materialnych, symbolicznych i socjetalnych, które są nośnikami wartości i znaczeń dla ludzkości, narodu, plemienia, wspólnoty lokalnej lub innej zbiorowości. Te wytwory działalności wpływają na naturę ludzką, osobowość i style zachowania człowieka. W dużej mierze decydują o jego dobrobycie i dobrostanie. Odgrywają rolę w przystosowaniu się do świata i w rozwoju jednostki oraz społeczeństwa. (...)Wytwo-

¹ J. Kozielecki, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002, s. 180.

ry materialne, symboliczne i socjentalne stają się składnikami kultury wtedy i tylko wtedy, gdy są nośnikami ponadindywidualnych, zbiorowych wartości i znaczeń, które są społecznie akceptowane². Kultura będąca zjawiskiem społecznym nie istnieje poza zbiorowością, jest zjawiskiem dynamicznym, ulega dyfuzji, dzięki której zmniejszają się różnice międzykulturowe³.

Każdy człowiek uczestniczy w procesie przyswajania specyficznych cech i zdolności właściwych dla kultury społeczeństwa, do którego należy, zdobywa pewien zasób doświadczeń oraz narzędzia do ich opracowania i symbolizacji, a także zostaje poddany edukacji kulturowej. Umiejętność posługiwania się mową, opanowanie systemu znaków i symboli kulturowych w trakcie rozwoju psychicznego, wzrasta w miarę nabywania doświadczenia i rozwoju człowieka, prowadzi do ukształtowania kategorii czynności symbolicznych jednostki, czyli jej własnej aktywności, w której przedmiotem odbioru, opracowania i przekazywania są znaki i przenoszone przez nie znaczenia⁴. Bowiem – jak to określił Jurij Łotman – „istniejemy w przestrzeni języka”⁵.

1. Kulturowe uwarunkowania komunikacji filmowej

Zdaniem Maryli Hopfinger, posługiwanie się określonymi praktykami komunikacyjnymi kształtuje i wyznacza typ kultury, zatem kulturę warunkują również społeczne sposoby komunikowania się ludzi. Ukształtowanie się w XX wieku kultury audiowizualnej i powstałej w wyniku zmian ogólnocywilizacyjnych kultury multimedialnej ukierunkowało postrzeganie świata, konstruowanie wartości i znaczeń⁶.

W historii myśli filmowej (szczególnie w tekstach Riccotto Canudo, Jeana Epsteina, Kazimierza Wyki, Edgara Morina) można odnaleźć przekonanie, że kino jest najbardziej uniwersalnym językiem, który opanowała ludzkość i jakim włada niezależnie od różnicy ras, wieku, płci oraz wykształcenia pod wszystkimi szerokościami geograficznymi globu⁷. Według socjologa i antropologa Edgara Morina jednak nie wszystko w filmie może być uniwersalne, „każdy film jest w różnym stopniu czytelny, czy raczej: niekompletnie czytelny” – ponieważ film jest wytworem określonego społeczeństwa i „wartości, obyczaje, przedmioty nie znane w jakimś społeczeństwie, będą wyglądać obco na ekranie”⁸. Uniwersalizm i relatywizm wysuwanych przez antropologów tez

² Ibidem, s. 181–182.

³ Ibidem, s. 187–189.

⁴ Ibidem, s. 105–123.

⁵ J. Łotman, *Kultura i eksplozja*, Warszawa 1999, s. 161.

⁶ M. Hopfinger, *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości [w:] Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, (red.) M. Hopfinger, Warszawa 1997, s. 7.

⁷ A. Helman, *Przedmiot i metody filmoznawstwa*, Łódź 1985.

⁸ E. Morin, *Kino i wyobraźnia*, Warszawa 1975, s. 250.

i argumentów, dotyczących powszechnej zrozumiałości przekazów filmowych ukazuje dwa aspekty problemu – z jednej strony wskazuje na wrodzone genetyczne fenomeny komunikacji filmowej, z drugiej na jej społeczne i kulturowe uwarunkowania⁹.

W początkach swego istnienia kino pełniło, podobnie jak dzisiaj, głównie funkcję rozrywkową. Ówczesna publiczność kinowa – „bez wykształcenia, nie nawykła do wzorców kultury wysokiej – tworzyła odmienny od tradycyjnego typ uczestnika kultury”¹⁰. Nowy typ odbiorcy i uczestnika kultury – odbiorca kinowy – brał początkowo udział w jarmarcznym widowisku, jakie stanowiły nieme ruchome obrazy, często o prymitywnej artystycznie i myślowo zawartości tekstowej.

U schyłku XIX i na początku XX wieku kino postrzegano raczej jako zjawisko społeczne niż artystyczne, a powstające mechanicznie twory filmowe – zbyt dosłownie odzwierciedlające rzeczywistość – z powodów estetycznych nie były zaliczane do sfery sztuki. Program artystycznego i kulturowego awansu stworzyły kinu wzory zaczerpnięte z literatury i teatru; film, zapożyczając schematy, wzory fabularne i rozwiązania narracyjne z dziewiętnastowiecznej powieści i dramatu, uczył widzów odbioru filmowego opowiadania. Tradycja kultury literackiej jednakże hamowała rozwój środków wyrazowych właściwych dla kina, zacierała jego specyfikę, wstrzymywała poszukiwania własnej estetyki¹¹.

Kino było przede wszystkim fantastycznym widowiskiem, dawało widzom przyjemność oglądania i radość z uczestnictwa w egzotycznym spektaklu. Burleska, fantastyka, historia, pikantny żart, jarmarczna makabra istniały na ekranach kin obok uwiecznianych ceremonii, koronacji i bitew wojennych oraz obrazu codziennego i znanego, prozaicznego świata. Odbiorca kinowy z zainteresowaniem oglądał zarówno fikcyjne, nierealne obrazy, jak i te będące odbiciem rzeczywistości. Ludzi zadziwiała „zobaczenie tego, co wcale nie jest zadziwiające: domów, własnych twarzy, zwykłych rzeczy, pośród których toczy się codzienne życie”¹². Kino jako zjawisko magiczne i nierealne zachwycało publiczność cudownością, jak również obrazem rzeczywistości oraz zamianą rzeczywistości w magię. Specyfiką odbioru zjawiska ekranowego, zdaniem Edgar Morina, jest uczestnictwo uczuciowe oraz projekcja – identyfikacja, będące podstawowymi warunkami uczestnictwa filmowego, warunkami odgrywającymi, zarówno sto lat temu, jak i obecnie, najistotniejszą rolę w procesie odbioru utworu filmowego. Oglądając sceny pędzącego pociągu, widzowie kinematografu braci Lumiere odczuwali strach – mężczyźni uciekali, kobiety mdlały. Wiara widzów w realność filmowego obrazu z czasem jednak malała i w świadomości odbiorców ukształtowało się

⁹ Alicja Helman omawia ten problem w kontekście antropologii filmu w pracy *Przedmiot i metody filmoznaństwa*, Łódź 1985.

¹⁰ M. Hopfinger, *Komunikacja filmowa a wzory kultury literackiej* [w:] *Z badań porównawczych nad filmem*, (red.) A. Helman, A. Gwóźdź, Warszawa–Katowice–Kraków 1980, s. 169.

¹¹ *Ibidem*.

¹² E. Morin, *Kino i wyobraźnia*, Warszawa 1975, s. 28.

przekonanie o nierealności wizji ekranowej. „Kinematograf jest więc tylko spektaklem (i niczym więcej), ale jednak jest spektaklem (...), wykorzystuje czar obrazu, to znaczy odnawia lub uwniośla widok rzeczy banalnych i codziennych” – pisze Morin¹³.

Pierwsza połowa XX wieku w dziedzinie komunikacji audiowizualnej zdominowana była przez kino, jednakże sytuacja zaczęła się zmieniać wraz z pojawieniem się telewizji. Przez 30 lat, do lat osiemdziesiątych XX wieku, współistniejące media – kino i telewizja konkurowały ze sobą, walcząc o widza. Ostatnie dwudziestolecie ubiegłego wieku rozpowszechniło natomiast tzw. nowe media – wideo, telewizję satelitarną i kablową, pojawiły się multimedialne komputery. Rozwój technologii, chęć szerszego widzenia spowodowały powstanie stereoskopów, stereogramów holograficznych, filmów trójwymiarowych i systemów projekcyjnych IMAX i OMNIMAX. Nastąpiła zmiana stylu odbioru – wszystkie tradycyjne media, biorące udział w kulturowych przemianach rzeczywistości, są zastępowane przez multimedia albo same się nimi stają – zauważa Tadeusz Miczka. Multimedia projektują zachowania odbiorcze według modelu „poszukiwacza i kolekcjonera wrażeń i doświadczeń”, ułatwiają życie odbiorcy, ale prowadzą do kształtowania określonych stereotypów myślowych, przekonań o wartościach i postaw.

Przemiana widza filmowego w odbiorcę komunikowania audiowizualnego (typu elektronicznego) na obszarze współczesnej kultury audiowizualnej omawiana w kontekście kategorii przyjemności stanowi centrum zainteresowania autora pracy *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*. Analiza zjawisk komunikowania audiowizualnego doprowadziła Wiesława Godzica do wyodrębnienia trzech głównych cech charakteryzujących współczesnego widza – „widza społecznego” – nastawionego na społeczną konsumpcję, taką, jaką kino wytworzyło na początku swego istnienia; widza związanego z interaktywnością jako przyjemnością, korzystającego z interaktywnych materiałów w sieciach komputerowych; wreszcie widza kontrolującego znaczenia nadawane zjawiskom przez dominującą kulturę i ideologię oraz tworzącego własne znaczenia, będące wyrazem oporu wobec hegemonii (np. interpretacje zjawisk kultury dokonywane przez grupy i subkultury ilustrujące ich obcość wobec społeczeństwa i zaświadczające o tożsamości grupowej)¹⁴.

2. Zadania edukacji filmowej w kulturze zdominowanej przez multimedia

Audiowizualny charakter współczesnej kultury wymaga opracowania nowej koncepcji edukacji filmowej. Konieczne wydaje się włączenie wychowania filmowego w ramy edukacji o nowych środkach komunikowania, czyli edukacji medialnej, jak również w zakres współczesnej edukacji kulturalnej, prowadzącej do poznawania „określonych

¹³ Ibidem, s. 127.

¹⁴ W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996.

wzorów, wytworów, sposobów myślenia, wynikających z określonego poziomu wiedzy, tradycji i dóbr własnej kultury oraz do podnoszenia poziomu kultury poszczególnych ludzi¹⁵. W momencie, kiedy w życie wchodzi pokolenie urodzone w końcu XX wieku, pokolenie kształtowane przez kulturę mediów elektronicznych, to właśnie film ma szansę stać się łącznikiem pomiędzy tradycją kultury a współczesną kulturą medialną. Dzięki zagłębieniu się w materię kina młody odbiorca ma możliwość poznać mechanizm rozwoju kultury, który – jak pisze Maryla Hopfinger – „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”¹⁶.

Odbiorcy kultury medialnej, zanurzeni w rzeczywistość wytwarzaną przez maszyny, są bombardowani kulturą obrazkową, elektroniczną intertekstualnością obecną w reklamach, wideoklipach, grach komputerowych oraz telewizji, istnieje więc realne zagrożenie „narkotyzacją elektroniczną”. Maria Gołaszewska zauważyła, że media będące swoistą sztuką, sztuką maksymalnego natężenia i maksymalnych napięć, niosą wolność od stereotypów, przyzwyczajzeń, tradycji, historii¹⁷. 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.

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. Edukacja filmowa jako integralny składnik edukacji medialnej i kulturalnej poszerza wiedzę o świecie, kształci procesy postrzegania, myślenia, rozwija wyobraźnię. 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. Wprowadzając młodego odbiorcę w świat sztuki filmowej, pogłębiając jego wiedzę, mamy szansę wychować człowieka dążącego do kontaktu z wartościowymi dziełami filmowymi i umiającego czerpać satysfakcję z obcowania z nimi. Podsumowując rozważania o zadaniach edukacji filmowej, rozumianej jako „zorganizowany system zabiegów dydaktyczno-wychowawczych, mających na celu dostarczenie wiadomości o sztuce filmowej oraz przygotowanie widza do pełnego i bogatego odbioru filmu, polegającego na odczytaniu jego wartości poznawczych, filozoficznych, przeżywczych i moralnych”¹⁸, nie można mieć wątpliwości, iż przygotowanie do odbioru

¹⁵ Por. K. Olbrycht, *Dziecko jako przyszły uczestnik kultury* [w:] *Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej*, t. 8, Katowice 1987, s. 66.

¹⁶ M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985.

¹⁷ Por. M. Gołaszewska, *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów* [w:] *Estetyka a nowe media*, (red.) K. Wilkoszewska, Kraków 1999.

¹⁸ M. Kielar, *Rola filmu animowanego w pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola*, Warszawa 1978, s. 203.

działa filmowego jest długofalowym i złożonym procesem, mającym na celu rozbudzenie i wykształcenie wrażliwości widza na wartości wizualne i znaczeniowe utworu filmowego oraz wyposażenie go w odpowiednią wiedzę o środkach filmowego wyrazu. Tak rozumiane przygotowanie do odbioru filmu stanowi integralną część działań edukacyjnych przygotowujących do uczestnictwa w kulturze filmowej.

3. Edukacyjna rola festiwalu filmowego

Punktem wyjścia naszych rozważań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu i zakresie film kształtuje kulturę, a także na jakich zjawiskach opiera się edukacja do uczestnictwa w kulturze. Pragnąc przedstawić kulturę filmową jako zespół zjawisk społeczno-kulturowych, podjęliśmy badania nad uwarunkowaniami uczestnictwa w kulturze filmowej, badania, które, mamy nadzieję, przyczynią się do poszerzenia wiedzy w obrębie zjawisk związanych z kulturą filmową, a wnioski z tychże badań będą mogły zostać wykorzystane w edukacji do uczestnictwa w kulturze filmowej oraz innych działaniach praktycznych, przyczyniających się do wzrostu aktywnego udziału społeczeństwa w kulturze.

Wybór przedmiotu badań nie był przypadkowy. Odbywający się w 2003 roku w Cieszynie 3. Festiwal Filmowy ERA NOWE HORYZONTY jest zjawiskiem specyficznym pod wieloma względami. Przede wszystkim stanowi przyciągające młodą publiczność interesujące wydarzenie kulturalne. Jest również, można powiedzieć, festiwalem autorskim, „subiektywną wypowiedzią” jego twórców, selekcjonerów prezentowanych filmów oraz „wymianą myśli” i „podróżą w głąb siebie” – jak wyraził się dyrektor artystyczny festiwalu – Jakub Duszyński. Działania organizatorów, Romana Gutka, inicjatora i dyrektora festiwalu, i firmy Gutek Film – są niewątpliwie działaniami edukacyjnymi skierowanymi na uświadamianie ludziom bogactwa i oryginalności kultury filmowej, na budzenie i zaspokajanie potrzeb kulturalnych przez zainteresowanie odbiorców nowymi, nieodkrytymi, często kontrowersyjnymi zjawiskami współczesnego kina. To poszerzanie horyzontów nie ogranicza się tylko do sfery kina, ale zahacza również o inne wydarzenia kulturalne – koncerty i wystawy – dopełniające kontekst kulturowy pokazywanych na festiwalu filmów. Zaproponowana formuła festiwalu, przyjęta i zaakceptowana przez publiczność (czego wyraz stanowi duże zainteresowanie festiwalem), stwarza warunki do rozszerzania aktywności kulturalnej, zarówno w skali jednostkowej, jak i społecznej, wzbogaca duchowo, pozwala poznawać nowe wartości i zjawiska kultury, uczy szacunku i tolerancji dla Innych, czyli kształtuje horyzonty współczesnej kultury filmowej.

Przedmiotem badań prowadzonych wśród publiczności festiwalu filmowego były opinie, postawy, zachowania i wartości składające się na kulturę filmową badanej grupy. Planując badania, zależało nam przede wszystkim na poznaniu warunków koniecznych do uczestnictwa w kulturze filmowej, nie zakładaliśmy zatem statystycznej

reprezentatywności grupy, a uzyskane wyniki i wyciągnięte wnioski odnieśliśmy jedynie do badanej grupy.

Głównym przedmiotem podjętych przez nas badań, w których uczestniczyły 524 osoby, było sprawdzenie stopnia i zakresu kontaktu z kulturą filmową wybranej do badań grupy odbiorców oraz ich przygotowania do uczestnictwa w kulturze filmowej. Dzięki odpowiedziom na pytania zawarte w kwestionariuszu opracowanej przez nas ankiety pragnęliśmy poznać przyczyny zainteresowania się sztuką filmową, kategorie warunkujące dobór repertuaru filmowego, źródła wiedzy o filmie oraz preferencje odbiorcze badanych. Interesował nas również zakres uczestnictwa w różnorodnych zajęciach edukacji filmowej oraz motywacja i częstotliwość udziału w festiwalach filmowych. Ankieta zawierała ponadto pytania o powody i motywy oglądania filmów, preferowane nośniki, częstotliwość i miejsce odbioru filmów, a także przyczyny odwiedzania kina. Chcąc sprawdzić sposób rozumienia pojęcia *kultura filmowa*, prosiliśmy uczestników Festiwalu Filmowego ERA NOWE HORYZONTY o jego wyjaśnienie.

Wnioski wyciągnięte z analizy materiałów uzyskanych w trakcie badań skłaniają do próby naszkicowania sylwetki modelowego uczestnika festiwalu. Oczywiście, dokonana prezentacja modelu widza jako podsumowanie prowadzonych badań jest jedynie obrazowym uogólnieniem, mającym na celu przybliżenie postaci uczestnika kultury filmowej, dokonany ze względu na niemożność przedstawienia w tym miejscu szczegółowych wyników.

W opinii Alicji Helman „modelowy widz kinowy to ktoś, kto w celu uzyskania specyficznej filmowej przyjemności podporządkowuje się dobrowolnie określonym regułom gry. Reżyser bądź producent reguły te proponuje, widz akceptuje lub inaczej reżyser proponuje to, co w jego przekonaniu zaakceptuje widz”¹⁹. W kontekście naszych rozważań do zaproponowanego przez A. Helman określenia modelowego widza, należałoby obok reżysera i producenta filmu dodać instytucję organizatora festiwalu jako trzeciego czynnika, proponującego odbiorcy pewne reguły gry, kształtujące jego gust i upodobania odbiorcze.

Modelowy widz festiwalowy ma przeciętnie od 20–25 lat, ukończoną szkołę średnią (najczęściej liceum ogólnokształcące, czasem liceum plastyczne, rzadko technikum), studiuje na uniwersytecie (socjologię, kulturoznawstwo, filologię polską lub angielską, psychologię, historię sztuki, dziennikarstwo, prawo, zarządzanie i marketing), mieszka w mieście liczącym powyżej 100 tys. mieszkańców i nie należy do żadnych stowarzyszeń i organizacji. W festiwalach filmowych uczestniczy przeciętnie raz w roku, przede wszystkim po to, by obejrzeć filmy gdzie indziej niedostępne. W trakcie trwania festiwalu czas wolny od projekcji filmowych najchętniej spędza na rozmowach w gronie przyjaciół i znajomych.

¹⁹ A. Helman, *Sposoby uprawiania teorii filmu* [w:] *Prędkość i przyjemność. Kino i telewizja w dobie symulacji elektronicznej*, (red.) A. Gwóźdź, Kielce 1994, s. 18.

Swoje zainteresowanie filmem widz modelowy zawdzięcza grupie towarzyskiej lub rówieśniczej, zazwyczaj nigdy nie uczestniczył w zajęciach edukacji filmowej, a z wiedzą o filmie zapoznał się dopiero na studiach lub w dyskusyjnym klubie filmowym (rzadko w szkole średniej). Interesującą go wiedzę o filmie czerpie z mediów, przede wszystkim z prasy oraz Internetu, czyta miesięcznik „KINO” i „FILM”, tygodnik „Przekrój” i dziennik „Gazeta Wyborcza”, czasem sięga po „Kwartalnik Filmowy”, słucha audycji 3. Programu Polskiego Radia pt. „Trójkowo-filmowo”.

Modelowy uczestnik festiwalu ERA NOWE HORYZONTY najchętniej ogląda filmy w kinie, które odwiedza przynajmniej raz w miesiącu (czasem udaje mu się nawet raz w tygodniu), a za pośrednictwem innych nośników (zwykle jest to telewizja lub komputer) kilka razy w tygodniu. Wybierając interesujący go repertuar filmowy, zwykle kieruje się nazwiskiem reżysera, rzadziej pozostałymi twórcami oraz fabułą filmu.

Miłośnik kina ceni reżyserów współczesnych, jak również klasyków kina (Fellinięgo, Antonioniego, Viscontiego, Bergmana, Formana, Menzla, Tarkowskiego, Hasa). Jednak zdecydowanie preferuje twórczość Larsa von Triera, Pedro Almodovara oraz Krzysztofa Kieślowskiego. Chętnie ogląda także filmy takich twórców, jak: David Lynch, Jim Jarmusch, Wong Kar-Wai, Quentin Tarantino, Stanley Kubrick, Carlos Saura, Darren Aronofski, Wim Wenders czy Peter Weir. Natomiast jego ulubione filmy to *Requiem dla snu* Aronofskiego, *Tańcząc w ciemnościach* von Triera i *Trzy kolory – niebieski* Kieślowskiego.

Dzięki kontaktom z twórczością filmową nasz modelowy widz ma możliwość pogłębienia osobowości, poszerzenia kultury osobistej, a także spotkania ze sztuką. Dla przeciętnego uczestnika festiwalu film stanowi również źródło rozrywki i odprężenia, wędrówkę w świat marzeń i „okno” na świat. Natomiast pojęcie kultury filmowej wykreowany na podstawie analizy wyników naszych badań, modelowy widz festiwalowy rozumie jako „zjawiska i środki związane z filmem i kinematografią (reżyserzy, prasa, festiwale, widzowie, instytucje itp.), tym samym zdając sobie sprawę, bardziej lub mniej świadomie, z wpływu, jaki wymienione zjawiska kultury filmowej wywierają na jej modelowanie.

Analizując uzyskane wyniki, można zauważyć marginalną wręcz rolę szkolnej edukacji filmowej jako czynnika warunkującego uczestnictwo w kulturze filmowej. Rolę edukacyjną przejęły media, za pośrednictwem których określona grupa zainteresowanych filmem osób zdobywa i poszerza swą wiedzę. Należy zatem zastanowić się, czy jest możliwe stworzenie odpowiednich warunków koniecznych do zaistnienia powszechnej edukacji filmowej, dostępnej na każdym etapie nauczania. Ale czy taka edukacja jest komukolwiek jeszcze potrzebna, jeśli media potrafiły wykorzystać jej nieobecność w programach nauczania, dostarczając informacji zainteresowanym odbiorcom? W tym wypadku rola mediów jest przede wszystkim informacyjna i perswazyjna, media nie uczą krytycyzmu, selekcjonowania i wartościowania treści przekazów, nie dostarczają narzędzi do analizowania filmów jako zjawisk estetycznych, zasypując ogromem wiadomości – nie uczą, w jaki sposób je porządkować i wykorzystywać – za-

daniam te musi przejąć szkoła, kształtując jakże ważne we współczesnym świecie medialnym umiejętności.

W obrębie kultury audiowizualnej kino na równi z innymi mediami współtworzy obszar życia społecznego i kulturalnego. Kultura filmowa to nie tylko część rzeczywistości w sferze tzw. kultury wysokiej, ale również kultura popularna. Konteksty obecności filmu: w salach kinowych, podczas trwania festiwali filmowych, w telewizji, na monitorach komputerów osobistych, na wyświetlaczach telefonów, w witrynach sklepowych – są prezentacją możliwości komunikacyjnych tego medium. Bez względu na to z jakim rodzajem audiowizualności mamy do czynienia, człowiek zawsze przyjmuje jedną z proponowanych mu ról: rolę widza, twórcy bądź uczestnika spektaklu. Aktywny udział w kulturze filmowej tworzy konstytucję My, to jest, w ujęciu Husserla, swoistą wspólnotę świata przeżywanego, świat społeczny, będący wspólnotą znaczeń, dający poczucie tożsamości grupowej, o trwałym miejscu w geografii społecznej i kulturowej²⁰. Przekaz kulturowy, jakim jest niewątpliwie film, wywiera niebagatelny wpływ na człowieka, bowiem jak pisze Józef Kozielecki: „Dziedzictwo kulturowe, które człowiek przyswoił sobie w czasie życia w decydującym stopniu – z pewnymi wyjątkami – wpływa na kształtowanie się jego osobowości, zachowanie społeczne i życie duchowe”²¹.

LITERATURA:

- Gołębiewska M., *Konstytucja My w fenomenologii i poststrukturalizmie* „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 3.
- Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996.
- Gołaszewska M., *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów* [w:] *Estetyka a nowe media*, (red.) K. Wilkoszewska, Kraków 1999.
- Helman A., *Przedmiot i metody filmoznawstwa*, Łódź 1985.
- Helman A., *Sposoby uprawiania teorii filmu* [w:] *Prędkość i przyjemność. Kino i telewizja w dobie symulacji elektronicznej*, (red.) A. Gwóźdź, Kielce 1994.
- Hopfinger M., *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985.
- Hopfinger M., *Komunikacja filmowa a wzory kultury literackiej* [w:] *Z badań porównawczych nad filmem*, (red.) A. Helman, A. Gwóźdź, Warszawa–Katowice–Kraków 1980.

²⁰ Zob. M. Gołębiewska, *Konstytucja My w fenomenologii i poststrukturalizmie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 3.

²¹ J. Kozielecki, *Transgresja...*, s. 19.

- Hopfinger M., *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości* [w:] *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, (red.) M. Hopfinger, Warszawa 1997.
- Kielar M., *Rola filmu animowanego w pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola*, Warszawa 1978.
- Koziński J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.
- Łotman J., *Kultura i eksplozja*, Warszawa 1999.
- Morin E., *Kino i wyobrażenia*, Warszawa 1975.
- Olbrycht K., *Dziecko jako przyszły uczestnik kultury* [w:] *Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej*, t. 8, Katowice 1987.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Martyna Pryszynt

NIKTÓRE PROBLEMY EDUKACJI AKTORSKIEJ STUDENTÓW PWST WE WROCŁAWIU

„Nauka w szkole teatralnej, to jak chodzenie po okręgu. Kończąc szkołę, dociera się do tego samego miejsca, w którym się ją zaczynało. Ważne, aby mając w pamięci wszystko to, co zdarzyło się, odzyskać pierwotną wrażliwość, poczuć w sobie siłę, cudowny pęd”.

Krystian Lupa¹

1. Wprowadzenie

Szkolnictwo teatralne w Polsce nie stanowi obszaru częstych poszukiwań badawczych. Wydaje się jednak, że zasługuje na szczególne zainteresowanie badaczy społecznych. Spotkanie ze szkołą teatralną stanowi niezwykle wartościową i oryginalną perspektywę oglądu zjawisk społecznych. Atrakcyjność tej perspektywy wyznaczają następujące elementy: niecodzienne miejsce spotkań, jakim jest PWST; intensywne interakcje pomiędzy uczestnikami życia szkolnego; specyficzne cechy edukacji i treningu zawodowego studentów szkoły teatralnej.

W swojej pracy badawczej zajęłam się problemem treningu zawodowego małej grupy studentów Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej wydziału aktorskiego we Wrocławiu. Od dawna już duże zainteresowanie i ciekawość budziło we mnie środowisko szkoły teatralnej oraz skupiona wokół niej społeczność aktorska. Jednak największą ciekawość poznawczą budziła we mnie edukacja studenta szkoły teatralnej. Zauważyłam, iż ów proces edukacyjny wyznaczają nie tylko oficjalne pogramy nauczania założone i realizowane przez pedagogów – wykładowców PWST. W dużej mierze wpływają na niego także interakcje między uczestnikami życia szkolnego. I właśnie te interakcje uczyniłam szczególnym obszarem moich zainteresowań badawczych. Przy-

¹ K. Lupa, *Labirynt*, Warszawa 2001, s. 95.

glądając się edukacji studentów szkoły teatralnej, szczególną uwagę zwróciłam na przebieg ich treningu zawodowego. Tłem moich rozważań stało się środowisko szkoły teatralnej. Niemniej swoją uwagę skupiłam na małej grupie społecznej studentów II roku PWST wydziału aktorskiego we Wrocławiu. Wybrana przeze mnie grupa liczyła osiem osób.

Planując oraz przeprowadzając badania, baczna uwagę zwróciłam na charakter moich spotkań z rzeczywistością szkoły teatralnej; spotkań prowadzonych zarówno w wymiarze realnych kontaktów z indywidualnymi osobami, jak i w wymiarze meta-refleksji nad badanym zjawiskiem. Badania przyjęły charakter jakościowych, bowiem dzięki nim możliwe było odkrycie specyfiki wybranego problemu. W celu realizacji badań posłużyłam się metodą etnograficzną, której zadaniem jest dokładny, wierny opis kultury i stylu życia grupy ludzkiej, będącej przedmiotem poszukiwań dokonywanych z własnego punktu widzenia². Na tle metody etnograficznej umieściłam model badań poprzez wspólne doświadczenie autorstwa Shulamita i Reinharza³ zintegrowany z trajektorią „ja” badacza⁴ oraz badaniem jako „narracji” autorstwa P. Atkinsona⁵. Równie istotnymi dla przebiegu badań były elementy metody fenomenologicznej⁶ oraz wywiadu narracyjnego⁷, które uzupełniały zaprojektowany model. Prezentowane poniżej wnioski pochodzą z badań przeprowadzonych przeze mnie w okresie od stycznia do kwietnia zeszłego roku.

2. Zadania i cechy PWST w Polsce

Podstawowym założeniem uczelni teatralnej jest to, iż ma ona uczyć grania na scenie⁸. Natomiast naczelną funkcją PWST jest – zdaniem J. Różewicza – uczynić ze studenta profesjonalistę, nauczać go form i stylów sztuki aktorskiej. Szkoła teatralna powinna przygotować do działalności w teatrze narodowym, rozumianym przez autora jako teatr reprezentujący najwyższe kwalifikacje artystyczne. Poza tym akademia artystyczna ma za zadanie przygotować artystę, który ma na celu nie tylko swoją karierę, lecz przede wszystkim dobro kultury polskiej. Głównym zadaniem szkoły wedle Stanisławskiego jest „nauczanie młodego człowieka miłości do teatru w sobie a nie siebie w te-

² I. Kaweckiej, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994, s. 7.

³ A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wrocław 1993, s. 55–59.

⁴ R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa post-modernistyczna)*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2001, nr 2 (14), s. 14–17.

⁵ Ibidem, s. 18–22.

⁶ C. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok 2001, s. 64.

⁷ P. Alheit, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2002, nr 2(18), s. 108.

⁸ A. Łapicki, *Czy aktorstwa można się nauczyć? Wykład inauguracyjny w Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie*, „Teatr” 1998, nr 12, s. 12.

atrze”⁹. Andrzej Wajda uważa, że najpiękniejszą rzeczą, jaką szkoła może dać studentowi, jest poczucie godności i przekonanie, że teatr jest czymś istotnym¹⁰.

Powyższe uwagi autorów sugerują, iż teatr oraz kultura polska powinny być najważniejszymi wartościami w szkole teatralnej. Miłość do teatru powinna górować nad potrzebą odnoszenia sukcesów, kariery i finansowego bogacenia się.

Myślę, iż z dumą odnotowane przez autorów zadania (funkcje) szkoły teatralnej nie pokrywają się z rzeczywistym stanem rzeczy. Sądzę, iż w szkole teatralnej silny jest duch komercji i konsumpcji, który pcha studentów w kierunku przede wszystkim własnej kariery i zysków, jakie można z niej osiągnąć.

W tym kontekście nie budzi zdziwienia nieco odmienna opinia J. Englerta na temat zadań szkoły teatralnej. Studia aktorskie muszą dawać coś więcej niż rzemiosło, powinny uczyć propedeutyki liderowania. Mijają już czasy, w których teatr bez reszty wypełniał aktora, był treścią jego życia i jedyną perspektywą integrującą ludzi teatru. Coraz mniej jest aktorów, którzy cały dzień spędzają w teatrze. J. Englert podkreśla, iż nie ma już zespołów teatralnych, lecz są etaty. Dla większości aktorów granie w teatrze stało się po prostu zawodem¹¹. Myślę, iż wypowiedź J. Englerta bliższa jest obecnej sytuacji szkolnictwa i aktorstwa teatralnego w Polsce. Autor w swoich rozważaniach nie pomija kontekstu przemian współczesnej rzeczywistości, zdominowanej przez konsumpcjonizm i upadek tradycji. Obecna sytuacja nie pozostaje bez wpływu na aktorów i edukację studentów szkół teatralnych. W tym sensie aktorstwo, nie tylko teatralne, przestaje być sposobem na życie, lecz staje się sposobem na przeżycie. Traci swoją niepowtarzalną wartość i sens, jaki nadawało życiu człowieka czy całym zespołom współpracujących ze sobą ludzi. Aktorstwo zyskało wymiar ekonomiczno-przedsiębiorczy, warunkujący opłacalne zatrudnienie i karierę zawodową oraz sławę. J. Englert akcentuje nową wizję aktorstwa, która zaczyna dominować nad wyróżnianymi przez Różewicza, Stanisławskiego i Wajdę wartościami określającymi ten zawód. Miłość do teatru, o której tak pięknie pisał Stanisławski, zostaje zastąpiona etatem w teatrze i karierą zawodową.

J. Stuhr, który przez sześć lat pełnił funkcję rektora PWST im. Ludwika Solskiego w Krakowie, za szczególną cechę szkoły i środowiska aktorskiego uznał zespołowość, współpracę i integrację aktorów¹². Autor zauważa, iż w środowisku młodych aktorów, które jest niezwykle rozproszone, zniknęła zespołowość. Dlatego podjął działania na rzecz uświadomienia studentom, że wszyscy aktorzy wyrastają z jednej tradycji. Za przykład mogą tutaj posłużyć organizowane przez Stuhra jubileuszowe spotkania ze znanymi absolwentami dla studentów szkół teatralnych bądź „dni otwarte – warsz-

⁹ J. Różewicz, „*Tego nie da się nauczyć*”: gorzko o szkołach teatralnych, „Śląsk” 1997, nr 4, s. 51.

¹⁰ K. Janowska, *Jak wam się podoba*, „Polityka” 2001, nr 31, s. 97.

¹¹ J. Sieradzki, J. Englert, Z. Pietrasik, *Doktryna Zelwerowicza*, „Dialog” 1996, nr 8, s. 99.

¹² A. Fryz-Więceć, *Kocham młody teatr: 50-lecie krakowskiej PWST/Jerzy Stuhr*, „Rzeczpospolita” 1996, s. 14.

taty szkół teatralnych”, na które zjeżdżała się młodzież ze wszystkich polskich szkół teatralnych. Celem takich spotkań jest, zdaniem Stuhra, uczynienie z „gmachu szkoły teatralnej” ośrodka życia teatralnego, w którym młodzież ze środowisk teatralnych może się integrować i współdziałać. Dzięki temu studenci mogą również obserwować efekty swojej pracy i dyskutować nad przedmiotem aktorstwa¹³.

J. Stuhr swoją wypowiedzią o szkole teatralnej nawiązuje do tej wizji aktorstwa, która – zdaniem J. Englerta – przemija, a zastępuje ją komercyjne podejście do tego zawodu. Teatr, rozumiany jako perspektywa integrująca aktorów, odchodzi w niepamięć, a z nią wartość zespołowości i współpracy ludzi należących do tego środowiska. Ów problem został zauważony przez J. Stuhra, który starał się przeciwdziałać tym tendencjom i utrzymać dawne tradycje aktorstwa w szkole teatralnej. Jednak czy można oprzeć się globalnej tendencji współczesnej rzeczywistości zdominowanej przez atomizację życia społecznego i konsumpcjonizm?

Również J. Różewicz uznaje zespołowość, współpracę studentów i aktorów za istotną cechę szkół teatralnych. Myślę, że zobrazuje to następujący cytat: „widzę szkołę teatralną organizowaną na zasadzie Akademii Platońskiej, jako miejsce, w którym ludzie działają w specyficznej atmosferze intensywności, gdzie studenci różnych wydziałów i lat nawiązują ścisłe kontakty, a temperatura tych kontaktów nie wynika z zaprogramowania czy wymagań pedagogów, lecz tworzy się w sposób spontaniczny”¹⁴. Uważam, że powyższa wypowiedź dobrze ilustruje specyfikę szkoły teatralnej, którą określa intensywne życie i współdziałanie studentów.

Podczas moich spotkań ze szkołą teatralną przekonałam się, że panuje w niej specyficzna atmosfera wzajemnych kontaktów. Ze względu na małą liczbę studiujących, wszyscy znają się z imienia i nazwiska, w rezultacie relacje są bezpośrednie. Niemniej szkoła nie promuje spotkań, które stawiałyby sobie za cel integrowanie społeczności studenckiej i aktorskiej z różnych szkół oraz ośrodków teatralnych w Polsce.

A. Janowska w swoich rozważaniach o PWST nie podejmuje refleksji na temat wartości, jak poprzednio cytowani i omawiani autorzy, które powinny stanowić fundament aktorstwa i edukacji w szkole teatralnej. Wypowiedź dotyczy studiowania i pracy w szkole, które odbywają się w niecodziennych warunkach i specyficznej atmosferze „żywiowości”. A. Janowska uważa, że charakterystyczną cechą szkoły teatralnej jest bardzo intensywne i zajmujące życie szkolne. Zajęć jest wiele i mało czasu na samodzielne ćwiczenia oraz pracę. Wszystko to sprawia, iż w odczuciu studentów szkoła staje się „klasztorem”, w którym spędza się całe dnie, od rana do nocy. Studenci deklarują, że wcale nie wychodzą poza mury uczelni, rzadko można ich spotkać w mieście. Każdą wolną od zajęć z wykładowcami chwilę przeznaczają na samodzielne próby i ćwiczenia¹⁵. Moje doświadczenia badawcze potwierdzają wypowiedź autorki.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. Różewicz, op.cit., s. 51.

¹⁵ K. Janowska, op.cit., s. 93.

Studenci poświęcają bardzo dużą część swojego czasu na pracę w szkole. W rezultacie skutkuje to postępowaniem w wykonywanej przez nich profesji. Niemniej za kilkunastogodzinnym (w ciągu dnia) pobytom studenta w szkole nie zawsze stoi ciężka praca. Niektórzy spędzają czas na rozmowach w palarni lub kawiarence, czekając aż zwolnią się zajęte sale do ćwiczeń. Osoby z badanej grupy zauważyły, że czas oczekiwania na pomieszczenie lepiej jest przeczekać w szkole. W sytuacjach, kiedy taką przerwę spędzają poza szkołą teatralną, odczuwają stres, gdyż są przekonani, że w trakcie ich nieobecności wydarzy się coś ważnego i istotnego. Myślę, że takie poczucie związane jest z tym, iż życie szkolne bardzo absorbuje młodych studentów, odrywając ich od pozaszkolnych zajęć i obowiązków. Studenci bardzo angażują się nie tylko w swoje zajęcia, lecz także w równie żywiołowe szkolne życie towarzyskie.

Mimo tak intensywnego życia w szkole teatralnej pozostają oni w stałej łączności ze światem – mówi A. Janowska. Każdy młody student-aktor posiada komórkę, która staje się ważnym narzędziem pracy. Gdy tylko nadchodzi początek przerwy między zajęciami, studenci szybko odsłuchują wiadomości, umawiają się na castingi, dzwonią do teatrów¹⁶. Starają się zaistnieć na rynku pracy jeszcze jako studenci szkoły teatralnej. Niektórym udaje się przebić przez konkurencję i osiągnąć sukces aktorski. Dlatego – ich zdaniem – warto podejmować takie próby i szukać zatrudnienia jak najszybciej. Niemniej na rzecz szkoły młodzi studenci porzucają swoje dotychczasowe zajęcia i sprawy. Niejednokrotnie odbywa się to kosztem ich zainteresowań, przyjaźni, rodziny lub zdrowia. Studenci mają świadomość takich konsekwencji, lecz jednocześnie przekonani są, że poświęcenie się ciężkiej pracy w szkole zostanie nagrodzone sukcesem zawodowym oraz popularnością.

Edukacja w PWST trwa cztery lata, kończy się uzyskaniem dyplomu (grupowe przedstawienie) oraz tytułu magistra sztuki. We wszystkich szkołach z Polsce zaobserwować można te same przedmioty nauczania proponowane studentom¹⁷. Na drugim roku należą do nich: wiersz, piosenka, opracowanie scen ze sztuk klasycznych, opracowanie scen ze sztuk współczesnych, język angielski, teatr i dramat polski, teatr i dramat powszechny, technika i wyrazistość mowy, impostacja głosu, małe formy teatralne, gimnastyka artystyczna, taniec, pantomima, ruch sceniczny, taniec nowoczesny – specjalizacja. Niektóre przedmioty nauczania należą do tzw. przedmiotów kształcenia kierunkowego, są nimi: opracowanie scen ze sztuk klasycznych, opracowanie scen ze sztuk współczesnych, małe formy teatralne, wiersz, technika i wyrazistość mowy, impostacja głosu. Badane osoby wyrażały różną opinię na temat do przedmiotów zajęć realizowanych w szkole. Jedna grupa studentów akcentowała potrzebę większego intelektualizowania przedmiotów nauczania, co umożliwiłoby im zdobywanie świadomości zawodowej oraz skuteczne artykułowanie stanów ich umysłu i ducha. Natomiast

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ T. Talerzak, *Dwa słowa: tak lub nie*, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 40, s. 17.

druga grupa, bardziej liczna, chciałaby więcej zajęć praktycznych, uczących konkretnych umiejętności aktorstwa teatralnego.

Różnice w oczekiwaniach wobec edukacji w PWST prezentują zaangażowani w sprawy szkół teatralnych aktorzy i pedagodzy. J. Englert, były rektor Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie, akcentuje znaczenie akademizacji szkoły teatralnej i intelektualizowania zawodu aktora¹⁸. Podobną opinię wyraża J. Stuhr, który piastował stanowisko rektora w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej im. Ludwika Solskiego w Krakowie. Szkoła teatralna powinna spełniać dwa zadania: nie tylko nauczać zawodu, rzemiosła, ale także wychowywać młodego inteligenta¹⁹. Pojawiają się również opinie, iż nauczanie w szkole teatralnej powinno przede wszystkim bazować na nauczaniu praktycznych umiejętności aktorskich. Jedną z takich refleksji wyraża J. Machulski. Aktor deklaruje, iż w nauczaniu aktorstwa preferuje więcej praktyki (z myślą o filmie i telewizji), a mniej teorii²⁰.

Niestety pojawiają się również głosy, iż status wyższej uczelni jest obciążeniem dla szkół aktorskich. Dużym utrudnieniem jest również fakt, iż pedagodzy szkół teatralnych muszą zdobywać stopnie naukowe, a studenci pisać prace magisterskie²¹. Toteż w Polsce z roku na rok powstaje coraz więcej prywatnych warsztatów i szkół aktorskich. Tworzone są przez znane osobowości teatru i filmu, przyciągają bardzo dużą rzeszę młodych ludzi. Posiadają bardzo atrakcyjny i urozmaicony program nauczania, w którym niejednokrotnie akcentuje się umiejętności aktorskie ponad wiedzę aktora. W kształceniu studentów wykorzystuje się praktykę teatralną, telewizyjną, filmową, przygotowując młodego aktora nie tylko do pracy w teatrze, lecz przede wszystkim w konkurencyjnych mediach oraz w filmie. Być może z tego powodu cieszą się one tak dużą popularnością i powodzeniem.

Ważną kwestią związaną z funkcjonowaniem szkół teatralnych jest sytuacja na rynku pracy aktora. Niegdyś, mówi J. Englert, po warszawskiej szkole dziewięćdziesiąt procent absolwentów zostawało w Warszawie. Jednak dziś zespoły są pełne. Młodzi aktorzy lękają się prowincji, ponieważ jeśli nawet tam w słabych zespołach grywa się poważne role, to niewiele z tego wynika. Co roku kończy szkołę od piętnastu do dwudziestu osób, lecz realia są następujące: całkowicie się marnuje pięć osób, o których zresztą w szkole się wiedziało, iż nie mają oni większych szans. Druga piątka zmienia zawód, trzecia tworzy grupę aktorów użytkowych, a dopiero z czwartej piątki czasami dwie osoby przebijają się do czołówki zawodowej²². Realia rynku pracy aktora nie wyglądają optymistycznie, lecz szkoły teatralne cieszą się wciąż dużym powodzeniem

¹⁸ J. Sieradzki, J. Englert, Z. Pietrasik, op.cit., s. 98.

¹⁹ A. Fryz-Więcek, op.cit., s. 14.

²⁰ J. Machulski, *Zawód – Aktor. Rozmyślenia i projekty*, Warszawa 2000, s. 11–25.

²¹ R. Pawłowski, *Szukamy Ofelii: festwal szkół teatralnych w Łodzi (14–18 IV)*, „Gazeta Wyborcza” 2000, nr 95, s.12.

²² J. Sieradzki, J. Englert, Z. Pietrasik, op.cit., s. 98.

wśród młodych ludzi. Co roku swoich sił na egzaminach próbują setki osób, a tylko kilkadziesiąt z nich otrzymuje szansę studiowania w którejś z polskich szkół teatralnych. Niemniej jest to „walka” warta poświęceń, ponieważ szansą jest tu aktorski sukces i popularność.

Na koniec swoich rozważań o szkołach teatralnych zacytuje wypowiedź J. Różewicza, który od wielu lat śledzi losy PWST w Polsce. Myślę, że oddaje ona specyfikę i niepowtarzalność tej instytucji: „szkoła teatralna to miejsce trochę niebezpieczne, ale i piękne, jak tropikalna dżungla. Trzeba tu mieć wyostrzony wzrok i słuch, węch, mocne zęby i pazury, grubą skórę – prócz tego nie zaszkodzi poczucie humoru i talent. Ponieważ nie zdarzają się istoty, mające te wszystkie cechy naraz, więc każdy inaczej przeżywa konfrontację z tą uczelnią. Niektórzy nie przeżywają, ale spróbować warto. Dlatego Panie i Panowie, jeśli macie odwagę i jakieś pojęcie o tym, co chcielibyście zrobić w teatrze, zdawajcie do PWST”²³.

3. Fotografia grupowa, czyli o małej grupie studentów PWST

W środowisku PWST wydziału aktorskiego we Wrocławiu szczególnie zainteresowała mnie życie małej grupy studentów. Szeroka obserwacja, analiza i uczestnictwo w życiu tej grupy pozwoliły mi na refleksję wokół problemu treningu zawodowego studentów szkoły teatralnej.

Wybrana przeze mnie grupa studentów II roku jest jedną z kilku w obrębie wydziału aktorskiego wrocławskiej szkoły teatralnej. Grupy te tworzone są odgórnie przez kadrę pedagogiczną, w obrębie poszczególnych lat. Celem ich jest intensywna praca nad zróżnicowanymi zadaniami teatralno-aktorskimi. Badana grupa studentów posiada cechy małej grupy społecznej, co nie pozostaje bez wpływu na przebieg treningu zawodowego, którego doświadcza. W obrębie grupy występują bezpośrednie i bliskie interakcje pomiędzy jej uczestnikami²⁴, które ukierunkowane są na utrzymanie wzajemnych relacji. Kolejną cechą jest posiadanie wspólnych norm²⁵, jak na przykład wzajemny szacunek do własnych opinii wyrażanych na temat indywidualnej i grupowej pracy. Inną cechą konstytutywną grupy społecznej są wspólne cele²⁶. W przypadku grupy studentów szkoły teatralnej dotyczyły one: samorozwoju, poszerzania umiejętności aktorskich – cele indywidualne; uzyskania satysfakcjonującej oceny komisji i publiczności – cele grupowe. Ostatnią, choć niemniej ważną, cechą charakteryzującą

²³ J. Różewicz, op.cit., s. 53.

²⁴ J. Szmagałski, *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Warszawa 1998, s. 17.

²⁵ J. Łucwicz, *Socjologia. Zagadnienia podstawowe*, Wrocław 2000, s. 36–37.

²⁶ W. Jakubowski, *Spoleczna natura człowieka*, Warszawa 1999, s. 85.

grupę społeczną jest jej struktura²⁷ oraz poczucie odrębności²⁸. Układ pozycji w wybranej grupie wyznaczają następujące kryteria: wiek, określony poziom zdolności i umiejętności, ogólna wiedza o świecie oraz sposób pracy i bycia w grupie. Pozycje te nabierają wyrazistości w pełnionych przez poszczególne osoby rolach, budujących wzajemne stosunki i relacje grupowe. Według członków grupy jest ona wyjątkowa z uwagi na wiek należących do niej osób (najmłodszy uczestnik miał 24 lata, a najstarszy 27 lat).

W wypowiedziach badanych studentów dominuje pozytywny stosunek do grupy. Członkowie wyrażają swoją sympatię i akceptację dla pozostałych osób z grupy. Osoby te lubią ze sobą przebywać i współpracować. Źródłem bogatych i bliskich relacji jest zarówno doświadczanie wspólnej pracy, jak i prywatne poznanie. Niemniej wspólna praca nad przyszłym zawodem jest silnym bodźcem, który „popycha” ich ku takim relacjom. W większości wypowiedzi osób z grupy na pierwszym planie dominuje opis wspólnej pracy. Dopiero na tym tle wyłaniają się bliskie stosunki między uczestnikami życia grupowego. Oto wypowiedź jednej ze studentek, która opowiada o relacjach w grupie: „Łączy nas przede wszystkim praca, ale czasami pojawiają się momenty, w których odczuwa się bardzo prywatną i głęboką więź z innymi. Szczególnie w sytuacjach, kiedy odgrywa się trudne sprawy, np. gwałt. Wtedy potrzebna jest specjalna więź między osobami, która pozwala pracować ze sobą bez żadnych obciążeń... Poznajemy się właśnie, będąc razem, na takim wspólnym robieniu czegoś. Ta chęć zrobienia czegoś, wspólny cel, np.: egzamin... w tym jest duży «power». Przy okazji wspólnej pracy poznajemy się wzajemnie na różne sposoby: z czym mamy trudności, w jaki sposób reagujemy, jakimi jesteśmy ludźmi – wszystko to staje się widoczne”. Myślę, że wspólna aktywność studentów stymuluje ich do nawiązywania bliskich relacji. Dzięki nim członkowie grupy intensywniej doświadczają i poznają siebie nawzajem. Z pewnością pozytywny przebieg interakcji i dobre relacje warunkują skuteczną i efektywną pracę grupową, czego świadomość mają wszyscy członkowie grupy oraz ich pedagodzy.

4. Trening zawodowy studentów PWST istotnym wyznacznikiem ich przygotowania profesjonalnego

Trening zawodowy studentów PWST wydziału aktorskiego we Wrocławiu zbadałam i opisałam, wyszczególniając wybrane aspekty edukacji prowadzonej w tej instytucji.

Po pierwsze, zainteresowałam się stosunkiem studentów do przedmiotów nauczania realizowanych w szkole. Koncentrują się one przede wszystkim na nauczaniu umiejętności aktorskich. Natomiast zdaniem studentów szkoła nie uczy pracy ze swo-

²⁷ J. H. Turner, *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Poznań 1994, s. 50.

²⁸ R. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998, s. 183–184.

ją psychiką, nie uczy dystansu do własnej osoby, większej odporności na krytykę oraz świadomości zawodowej. Zacytuję wypowiedź dwudziestoczteroletniej studentki, która przerwała 4 rok studiów uniwersyteckich: „W tej szkole jest tyle pracy, tyle różnych rzeczy, z tyloma sprawami człowiek nie może sobie poradzić... i ma się w głowie totalny bałagan, i przydałyby się takie zajęcia, które by jakoś porządkowały to, co dzieje się w naszych głowach”. Inna dwudziestotrzyletnia studentka, która przed rozpoczęciem PWST ukończyła prywatne studium aktorskie, opisuje wizję zajęć, które jej zdaniem nawiązywałyby do pracy z własną psychiką: „Taki przedmiot mógłby nazywać się plastyką wyobraźni ... Zajęcia pomogłyby w akceptacji samego siebie... Bo przecież w tym zawodzie pracuje się właśnie z samym sobą i jeśli nie akceptuje się siebie, to będzie to widoczne na scenie podczas pracy...”. W tej sytuacji istotne wydaje się wprowadzenie przedmiotów, które nawiązywałyby do wymienianych przez studentów elementów pracy aktora. Z pewnością byłyby one pomocne w trakcie studiowania oraz w przyszłej pracy zawodowej.

Kolejnym wyszczególnionym przeze mnie aspektem edukacji studentów PWST jest forma ich aktywności na zajęciach. Najczęstszą formą tej aktywności jest wspólna praca w grupie. Tak zaplanowane zajęcia promują zespołowość, która jest bardzo ważną cechą w zawodzie aktora. Aktor rzadko pracuje na scenie sam, wobec tego istotne staje się przygotowanie studenta do pracy zespołowej w grupach. Dwudziestoczteroletni student, który przed rozpoczęciem szkoły teatralnej przez dwa lata studiował na uniwersytecie, wypowiada się na temat grupowej formy pracy: „No, ja lubię zajęcia w grupie, są zupełnie inne niż indywidualne, bo wiadomo, że trzeba zarzucić jakiś tam wstyd i niejednokrotnie bardzo się otworzyć i nie jest się tylko przed samym pedagogiem”. W wyniku wspólnej pracy powstaje sieć interakcji między członkami grupy. Studenci spędzają ze sobą największą część swojego dnia, w rezultacie poznają się bliżej, mają wspólne doświadczenia. Są przy tym świadomi, iż pozytywny przebieg wewnętrznych procesów grupowych warunkuje skuteczną i efektywną pracę nad realizowanymi zadaniami. Inna studentka z badanej grupy, dwudziestoczteroletnia absolwentka studium teatralnego, mówi: „Przez to, że znam prywatnie tych ludzi, wiem, czego mogę się po nich spodziewać i na ile mogę sobie względem nich pozwolić. Takie relacje są szczególnie korzystne w sytuacji, kiedy wspólnie prowadzimy próby bez profesora. Na przykład, jak daję komuś uwagi (zazwyczaj tak jest, że dajemy sobie nawzajem uwagi, słuchamy), to ja wiem, na ile mogę sobie pozwolić w stosunku do tej osoby. Jeśli jej coś powiem, to ani jej nie skrzywdzę, ani jej nie zranię. Jednej osobie można powiedzieć więcej, lecz innej niekoniecznie... Jeżeli grupa się rozumie, to efekty jej pracy są po prostu lepsze”.

Istotnym aspektem edukacji w szkole teatralnej jest rola zespołu pedagogów – z reguły aktorów, którzy prowadzą przewidziane programem zajęcia. Jak przedstawia się stosunek studentów do kadry pedagogicznej? Z pewnością jest on pozytywny. Relacje z pedagogami cechuje życzliwość oraz wysoki stopień wzajemnego poznania. Najczęstszymi kryteriami stosowanymi przez studentów w ocenianiu pedagogów są dorobek

artystyczny oraz doświadczenie życiowe wykładowców szkoły. Sądzę, iż wiedza na temat zawodu, którą przekazują pedagodzy w szkole teatralnej współgra z ich autentycznymi doświadczeniami wyniesionymi z prywatnej praktyki zawodowej. Oto jak mówi o swoich pedagogach dwudziestopięcioletni student: „Oni są praktykami i uczą nas tego, z czego sami korzystają na co dzień. Po prostu są to praktyczne rzeczy. W przyszłym życiu, i jeżeli będziemy ten zawód uprawiać, na pewno się przydadzą”. Swoim studentom przekazują nie tylko wiedzę, prywatne doświadczenie, ale i pewną filozofię bycia w zawodzie. Myślę, iż nie pozostaje to bez wpływu na studentów i ich stosunek do zawodu aktora.

Mimo iż studenci cenią i szanują swoich nauczycieli, to jednak wyrażają żal z powodu braku takiego kontaktu z „mistrzem”, który prawdziwie zapaliłby ich do tego zawodu. Zacytuję wypowiedź kolejnej dwudziestoczworoletniej studentki, która występowała już na deskach profesjonalnego teatru oraz zagrała kilka ról w filmie: „A ci ludzie, którzy prowadzą z nami zajęcia, nie są dla nas kimś, kogo chcielibyśmy naśladować. Nie mają tego zapału w sobie, pasji do teatru. Czasami wyglądają, jakby uleciała z nich miłość do teatru, przez co stają się zwyczajni”. Podobny problem rozważa J. Stuhr, który stwierdza, że przy obecnym stanie edukacji teatralnej nie dostrzega on zbyt wielu ludzi, którzy zdolni byłiby „porwać” i zachwycić studentów siłą i bogactwem swojej osobowości²⁹. Myślę, że poważnym problemem PWST w Polsce jest to, iż naprawdę niewiele wybitnych osobowości teatru decyduje się na współpracę z tą instytucją. Konsekwencje tej sytuacji odczuwają studenci, którzy wśród kadry pedagogicznej nie odnajdują poszukiwanego przez nich „mistrza”.

Kolejnym wybranym przeze mnie aspektem edukacji studentów PWST wydziału aktorskiego we Wrocławiu jest stosunek studentów do zawodu aktora. Czym jest zawód aktora? Zdaniem Maji Komorowskiej, długoletniej i wspaniałej aktorki teatralnej i filmowej, związanej z Teatrem Laboratorium Jerzego Grotowskiego, zawód ten jest egoistyczny. Zadaniem aktora jest mówić to, co człowiek widzi, czuje, dlatego płacze, czego pragnie. Jest to zawód, który wymaga całkowitego zaangażowania się w kreowaną postać, jej życie i światopogląd. Jeszcze mocniej ujmuje to A. Holland, która podkreśla, iż jest to zawód, w którym rzuca się światu na pożarcie swoje ciało i duszę. Autorka określa aktorstwo jako pewien rodzaj „body art”, ponieważ aktor pracuje i tworzy na sobie samym. Istotą aktorstwa jest nie tylko wejście w cudzą skórę, lecz empatia, wyobraźnia i ciekawość drugiego³⁰. W tym zawodzie konieczna staje się praca nad swoim ciałem, psychiką, wyobraźnią, emocjonalnością. Bowiem są to podstawowe narzędzia skutecznego kreowania postaci scenicznych oraz oddziaływania na widza. Inną opinię przedstawia Zbigniew Zapasiewicz. Według tego wybitnego aktora i długoletniego pedagoga w szkole teatralnej i filmowej zawód ten należy spełniać

²⁹ A. Fryz-Więcek, op.cit., s. 14.

³⁰ A. Holland, *Odważa aktora*, „Dialog” 2002, nr 11, s. 150.

z poświęceniem wszystkich innych spraw w życiu. Jest to zawód tak zazdrosny, że pochłania on całą osobowość człowieka i całe jego życie. Niestety, zdaniem Z. Zapasiewicza, w obecnej chwili zawód aktora w ogóle przestaje istnieć, ponieważ wartości stanowiące o godności etycznej tego zawodu stają się nieważne. Wizja aktorstwa uległa przeobrażeniom, ulegając niektórym tendencjom obserwowanym w obecnych czasach (np. komercjalizacja życia). W konsekwencji poważnym zmianom uległy również wartości stanowiące fundament tego zawodu. Niestety, stają się one bliższe dobrom materialnym, wypierając wartości duchowe, stanowiące o godności etycznej aktora.

Wśród wypowiedzi studentów badanej przeze mnie grupy dominują dwa rodzaje ustosunkowania się do aktorstwa: pierwszy sprowadza się do sądu, iż aktorstwo daje szansę głębszego oraz bogatszego przeżywania swojego życia poprzez doświadczanie przeróżnych emocji towarzyszących postaciom kreowanym na scenie. Przedstawię teraz wypowiedź jednej ze studentek: „Bycie aktorem to możliwość próbowania siebie w różnych sytuacjach, zrobienia czegoś, czego bym normalnie nie mogła zrobić, na co nie pozwalałby mi czas, w którym żyję, oraz jakieś tam ramy, dobre wychowanie. Możliwość wcielania się w różne postacie i szukania tam siebie”. Drugi zakłada, iż bycie aktorem to możliwość ciągłego poznawania siebie, odkrywania różnych barw swojej osobowości oraz kreowania własnej tożsamości. Oto jedna z wypowiedzi innej studentki: „Tak, dla mnie przede wszystkim jest to poznawanie siebie, rozwijanie siebie, docieranie do takich warstw swojej osobowości, do których normalnie ja nigdy bym nie dotarła. Co mnie ciekawi, co we mnie siedzi, te wszystkie właśnie barwy, które są w środku aktora, ile ich jest, a jest ich naprawdę bardzo dużo, i trzeba to odkryć, są bardzo głęboko ukryte”. Myślę, że oba podejścia do zawodu aktora mogą ze sobą współwystępować i wzajemnie się uzupełniać.

Sądzę, że wizja zawodu aktora przedstawiana przez studentów w istotny sposób kreuje trening zawodowy, jakiego doświadczają. Bowiem precyzując prywatną wizję aktorstwa, zwracają szczególną uwagę na te treści spośród proponowanych w szkole, które dopełniają tę ich indywidualną ideę studiowanego zawodu. Następnie w swoich działaniach scenicznych starają się kierować określonym przez siebie wizerunkiem aktorstwa.

Wreszcie ostatnim elementem wpisanym w trening zawodowy studentów jest odbycie tzw. „fuksówki”. Jest ona inicjacją towarzyszącą przyjmowaniu studentów do grona społeczności studenckiej szkoły teatralnej. Fuks jest studentem pierwszego roku i nosi na szyi tabliczkę z imieniem i numerem. Przez kilka tygodni roku akademickiego studenci starszych lat zadają najmłodszym ćwiczenia aktorskie, którymi jest na przykład odegranie etiud na szkolnych korytarzach. Po kilku tygodniach „trenowania” studentów nastaje dzień „fuksówki”, na którą przychodzą zaprzyjaźnieni z fuksami, rodzice i opiekunowie artystyczni – profesorowie. Cała publiczność kibicuje młodemu fuksom, którzy prezentują wybrane etiudy³¹.

³¹ I. Niebał, *Fuksy i fuksie*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 262, s. 17.

Z badań wynika, iż zainteresowani, obserwatorzy i badacze inicjacji fuksowania, dzielą się na dwie grupy. Jedni traktują ten zwyczaj z dużą aprobatą, podkreślając, iż ma on na celu zintegrowanie studentów pierwszego roku z kolegami i koleżankami ze starszych lat. Druga grupa wyraża opinię negującą ten rytuał szkół teatralnych i filmowych. Argumentują to m.in. upokarzającym traktowaniem młodego studenta. W przypadku wybranej przez mnie grupy studentów PWST wydziału aktorskiego we Wrocławiu na udział w fuksówce zdecydowało się 11 osób spośród 21 studentów na roku. Osoby, które brały udział w fuksówce, pochwały ten zwyczaj i wyrażały zadowolenie z powodu uczestniczenia w fuksówce. Natomiast osoby, które nie brały udziału, nie chciały podać przyczyny, która zdecydowała o ich nieuczestniczeniu w fuksówce.

Sądzę, iż zwyczaj fuksowania jest ważnym elementem treningu zawodowego studentów PWST. Przede wszystkim jest to pierwsze i oficjalne wystąpienie studentów przed publicznością. Stanowi również pierwszą próbę wspólnej, zespołowej pracy nad powierzonymi zadaniami aktorskimi. Studenci po raz pierwszy zmagają się z samymi sobą i ze swoimi kolegami, koleżankami, wykonując ćwiczenia aktorskie. Niemniej nie wszystkie elementy fuksówki są kształjące dla studentów. Niektóre z nich zbliżone są w swym charakterze do tzw. „fali” występującej w instytucjach wojskowych. Bywa, że pod przykrywką powierzanych zadań aktorskich, w sposób ukryty dokonuje się gwałtu na psychice młodego aktora.

Zbierając rezultaty przeprowadzonych badań, sądzę, iż PWST jest szczególnie ciekawym obszarem zainteresowań i poszukiwań badawczych. Przyglądając się tej instytucji, przyjąć można naprawdę wiele perspektyw poznawczych. W centrum moich zainteresowań była edukacja, w której uczestniczą studenci PWST wydziału aktorskiego we Wrocławiu.

Realizacja badań w środowisku szkoły teatralnej umożliwiła mi skonfrontowanie własnych przemyśleń, stereotypów myślowych i doświadczeń z realną rzeczywistością, w której przebywa wybrana przez mnie grupa studentów. Tak więc spotkanie ze szkołą teatralną było prawdziwie interesującą przygodą badawczą.

Kultura w Polsce przeżywa obecnie trudny okres odnajdywania się w odmiennych realiach ustrojowych. Od trudności tych nie jest wolny teatr, film oraz sztuka aktorska. Tę sytuację w sposób bezpośredni odczuwają PWST, których kadre pedagogiczną aż w 90% tworzą ludzie tej kultury. Zdaniem A. Holland, źródłem tej niewątpliwie kłopotliwej sytuacji są powody nie tylko ekonomiczne, lecz duchowe i moralne. W dniu dzisiejszym uprawianie sztuki oraz praca w kulturze wiąże się z poważnymi problemami i barierami. Nawet w czasach politycznego zniewolenia i zagrożonej tożsamości narodowej nie stanowiło to aż tak poważnych trudności jak obecnie³². Stan i sytuacja kultury w Polsce bezpośrednio związana jest z przemianami współczesnej rzeczywi-

³² A. Holland, op.cit., s. 150.

stości. Wśród nich wyróżnić można: globalizację, konsumpcjonizm, upadek tradycji, atomizację społeczeństwa. Tendencje te w zasadniczy sposób odbijają się na sytuacji współczesnego teatru oraz aktorstwa. Nie bez znaczenia dla sztuki aktorskiej w Polsce jest fakt, iż coraz więcej aktorów poszukuje zatrudnienia w telewizji oraz filmie, rezygnując i porzucając teatr. Niezastąpione kiedyś ośrodki teatralne milkną i odchodzą w niepamięć. Trudności przeżywa również rola, jaką pełni aktor w Polsce. Obecnie za „dobrego” aktora uchodzi ten, kto występuje w telewizyjnych nowelach oraz serialach. Sukces oraz dorobek artystyczny aktora mierzony jest popularnością i zainteresowaniem, jakie wzbudza we wszechobecnych mediach. Niegdyś motywem ciężkiej pracy aktora teatralnego była prawdziwa pasja, obecnie jest nim sukces zawodowy i sława, jaką można osiągnąć. A. Holland opisuje jedną z niebezpiecznych pokus czyhających na współczesnego aktora. Jest nią potrzeba „natychmiastowej miłości” charakterystycznej dla tych, którzy z miejsca chcą być kochani i podziwiani³³. Niestety, bardzo wielu młodych aktorów, studentów szkół teatralnych wpada w tę pułapkę, oddając się bez reszty pogoni za pieniądzem, sukcesem i popularnością.

Na koniec swoich rozważań przedstawię wypowiedź A. Seweryna, wspaniałego i długoletniego aktora oraz pedagoga: „Teatr nie może istnieć bez przeciwnika. Czy naprawdę nam go brak? A pieniądź i jego rola? Dlaczego staramy się uwieść pieniądź, a nie atakować go? Ja mówię też o sobie, ja mówię też o „tam”. A mondializacja-globalizacja? A posunięta tak daleko ekonomia liberalna, a kult przyjemności, a nienawiść, a my sami – lista jest długa. Teatr powinien i może stać się ponownie miejscem oporu”³⁴.

LITERATURA:

- Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2002, nr 2(18).
Fryz-Więcek A., *Kocham młody teatr: 50-lecie krakowskiej PWST/Jerzy Stuhr*. „Rzeczpospolita” 1996.
Holland A., *Odwaga aktora*, „Dialog” 2002, nr 11.
Jabłoński W., *Fala za kulisami*, „Gazeta Wyborcza” 1997, nr 231.
Jakubowski W., *Społeczna natura człowieka*, Warszawa 1999.
Janowska K., *Jak wam się podoba*, „Polityka” 2001, nr 31.
Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Łódź 1994.

³³ Ibidem, s. 152.

³⁴ A. Seweryn, *Aktor trzeciego tysiąclecia*, „Teatr” 2001, nr 2, s. 22.

- Łapicki A., *Czy aktorstwa można się nauczyć? Wykład inauguracyjny w Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie*, „Teatr” 1998, nr 12.
- Łucewicz J., *Socjologia. Zagadnienia podstawowe*, Wrocław 2000.
- Machulski J., *Zawód – Aktor. Rozmyślenia i projekty*, Warszawa 2000.
- Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, Białystok 2001.
- Niebał I., *Fuksy i fuksie*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 262.
- Pawłowski R., *Szukamy Ofelii: festwal szkół teatralnych w Łodzi (14–18 IV)*, „Gazeta Wyborcza” 2000, nr 95.
- Różewicz J., *„Tego nie da się nauczyć”: gorzko o szkołach teatralnych*, „Śląsk” 1997, nr 4.
- Seweryn A., *Aktor trzeciego tysiąclecia*, „Teatr” 2001, nr 2.
- Sieradzki J., Englert J., Pietrasik Z., *Doktryna Zelwerowicza*, „Dialog” 1996, nr 8.
- Szmagański J., *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*, Warszawa 1998.
- Talerzak T., *Dwa słowa: tak lub nie*, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 40.
- Turner J. H., *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*, Poznań 1994.
- Usher R., Bryant I., Johnston R., *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, „Terazniejszość Człowiek Edukacja” 2001, nr 2 (14).
- Woźniak R., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998.
- Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wrocław 1993.
- <http://www.teatry.art.pl/!rozmowy/mkomorowska.htm>
- <http://www.teatry.art.pl/rozmowy/zapasiewicz01.htm>



Gabriela Kapica

WYBRANE ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA MŁODSZYCH UCZNIÓW

„Największym cudem opanowania sztuki czytania jest w znacznie mniejszym stopniu sam proces czytania, niż to, co dzięki czytaniu możemy osiągnąć”.
Eve Malmquist

1. Wprowadzenie

Paraliżujący zalew informacji sprawia, że członkowie społeczeństwa informacyjnego winni odznaczać się umiejętnością szybkiego, operatywnego poszukiwania oraz przetwarzania informacji w ciągu całego życia i to w skali historycznie dotąd nieznannej.

Do fundamentalnych kompetencji, które umożliwiają w miarę skuteczne funkcjonowanie w warunkach zwrotu cywilizacyjnego, należą sprawności językowe, a wśród nich umiejętność czytania. Im wyższy poziom ich opanowania, tym szerszy dostęp do dorobku nauki, techniki i kultury, tym większa szansa na samodoskonalenie i wielostronny rozwój osobowości. Człowiek, bez perfekcyjnie wyrobionej umiejętności czytania w jego najwyższych wymiarach – krytycznym i twórczym, staje się niezdolny do samodzielnego, kreatywnego oraz antycypacyjnego uczenia się, jest bezradny wobec lawinowo napływających informacji, pozbawiony możliwości zdobywania nowych kwalifikacji oraz umiejętności dopasowywania się do zmieniającego się świata.

Przystępując do badań, których rezultaty prezentujemy w niniejszej publikacji, postawiliśmy dwa główne pytania:

- W jakim stopniu w najniższych klasach szkoły podstawowej uczniowie są wyposażeni w umiejętność czytania receptywnego, krytycznego i twórczego, niezbędnego dla funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym?
- Które czynniki, zdaniem nauczycieli, najsilniej zakłócają proces opanowywania przez uczniów tego rodzaju kompetencji u progu ich kariery edukacyjnej i życiowej?

2. Przedmiot, cele i organizacja badań

Przedmiotem badań uczyniono skuteczność procesu kształtowania umiejętności na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Rozpatrywaliśmy ją dwutorowo:

- w aspekcie osiągnięć uczniów kończących klasę III oraz w klasie IV – czyli po przekroczeniu II progu edukacyjnego; interesował nas przyrost poziomu tej kompetencji po upływie prawie rocznego okresu kształcenia blokowego;
- w świetle opinii nauczycieli odpowiedzialnych za edukację polonistyczną na obydwu szczeblach kształcenia, dotyczących czynników determinujących ten proces.

Badania przeprowadzono w makroregionie południowym w latach 1999–2001¹.

Operacjonalizacji celów w zakresie kształtowania umiejętności cichego czytania dokonano za pomocą taksonomii rozumienia czytanego tekstu, a układ jej kolejnych kategorii wydzielony został z koncepcji wielopłaszczyznowej budowy tekstu².

Konsekwencją przyjęcia tej koncepcji jest wyodrębnienie następujących umiejętności składowych, niezbędnych dla pełnego rozumienia tekstu:

Poziom 1 (P 1) – rozumienie słów i związków frazeologicznych,

Poziom 2 (P 2) – rozumienie informacji zawartych w tekście,

Poziom 3 (P 3) – rozumienie myśli przewodniej,

Poziom 4 (P 4) – rozumienie wartości czytanego tekstu.

Hierarchiczny układ taksonomii oznacza, że uczeń może dokonać uogólnień w postaci wartościowania i ujmowania myśli przewodniej (P 3 i P 4), gdy opanuje umiejętności na niższych poziomach (P 1 i P 2).

Cele szczegółowe badań:

1. Dokonanie analizy porównawczej wyników w zakresie rozumienia tekstu przez uczniów klasy III z ich osiągnięciami po prawie rocznym okresie nauki w klasie IV.
2. Ukazanie zależności występujących pomiędzy umiejętnością rozumienia tekstu a osiągnięciami w nauce uczniów klasy IV.
3. Prześledzenie opinii nauczycieli klas początkowych oraz polonistów na temat skuteczności procesu kształtowania umiejętności czytania w szkole podstawowej.

Metodą wiodącą w zakresie gromadzenia materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny. W jego obrębie zastosowano następujące techniki badawcze: testowanie uczniów, ankietowanie nauczycieli oraz analizę dokumentacji szkolnej.

¹ Badania przeprowadziły: Jadwiga Babczyszyn, Iweta Guła, Maria Guźda, Jolanta Kupczyk, Bożena Przybyła i Ewa Wieczorek w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego na Uniwersytecie Opolskim przez autorkę niniejszej publikacji.

² Cyt za: M. Pleniewicz, *Czytanie krytyczne w teorii i praktyce pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne” 1998, z. 31.

Testowanie przeprowadzono przy pomocy dwóch testów. Pierwszy zawierał tekst o charakterze realistycznym (R), drugi – tekst typu praktyczno-użytkowego (P-U). Do każdego dołączony był zestaw 24 zadań o charakterze zamkniętym³. Uczeń spełnił wymagania związane z rozumieniem treści, jeżeli wykonał poprawnie 75% zadań, czyli uzyskał po 18 punktów w każdym z testów. Natomiast na poszczególnych poziomach rozumienia dolną granicę normy stanowiło wykonanie 70% zadań, czyli czterech zadań spośród sześciu.

Analizy dokumentacji szkolnej dokonano w celu uzyskania średniej ocen z trzech podstawowych przedmiotów (język polski, matematyka, historia lub przyroda) na końcu I półrocza klasy IV. Posłużyła ona do ustalenia związku między stopniem opanowania umiejętności rozumienia tekstu przez uczniów klasy IV a ich wynikami w nauce.

Badaniami objęto 20 oddziałów klasy III (IV), a w nich 476 uczniów (228 dziewczynek i 248 chłopców) uczęszczających do dziesięciu szkół podstawowych w trzech środowiskach: wiejskim, małomiasteczkowym oraz wielkomiejskim. Uczniowie poddani zostali testowaniu dwukrotnie – w momencie kończenia klasy III (etap I) oraz wiosną następnego roku – w klasie IV (etap II).

Badani nauczyciele – to specjaliści w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (213 osób) oraz poloniści (213 osób). Część z nich uzupełniała swe wykształcenie na studiach magisterskich, wielu posiadało dodatkowe kwalifikacje zdobyte na studiach podyplomowych.

3. Prezentacja i interpretacja wyników badań

3.1. Wyniki testowania w ujęciu globalnym

W pierwszej kolejności przedstawione zostaną dane ukazujące stopień opanowania umiejętności rozumienia tekstu bez uwzględnienia poszczególnych poziomów (P1–P5). Ilustrują one dość dokładnie stan interesującej nas kompetencji u uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej oraz jej przyrost u czwartoklasistów po upływie wakacji i po ośmiomiesięcznej edukacji w klasie IV (z uwzględnieniem środowiska). Globalne dane (tabela 1) orientują nas w osiągnięciach uczniów na obydwu etapach badań.

Wprawdzie odsetek prawidłowo wykonanych zadań przez uczniów klasy III oscyluje wokół minimum koniecznego (75% zadań), a w klasie IV nieco go przewyższa, to jednak obrazu tego nie można traktować zbyt optymistycznie. Jak wykaże analiza kolejnych wyników badań – niepokojąco niskie rezultaty uzyskali uczniowie w zakresie rozumienia II warstwy tekstu (o czym w dalszej części publikacji).

³ Ibidem, s. 233, 236.

TABELA 1.

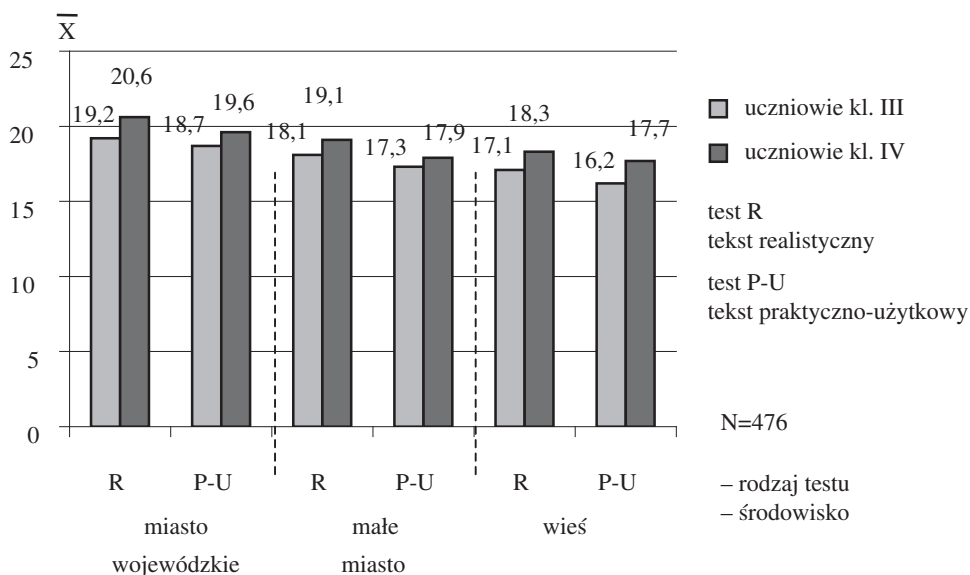
Przyrost liczby zadań wykonanych przez uczniów kl. IV w obydwu testach N = 476

Lp.	Klasa Test	Tekst R		Tekst P-U		Razem	
		N	%	N	%	N	%
1.	Klasa III	8720	76,3	8388	73,4	17 108	74,8
2.	Klasa IV	9313	81,5	8813	77,1	18 126	79,3
Przyrost		593	5,2	425	3,7	1 418	4,9

Przede wszystkim należy stwierdzić, iż zbyt nikłe okazały się postępy czwartoklasiistów. Średni przyrost zadań w teście R wyniósł 1,2, zaś w teście P-U – zaledwie 0,9. Niski jest zatem odsetek i średnia arytmetyczna poprawnie wykonanych zadań. Przedstawiliśmy ją na rys. 1 z uwzględnieniem środowiska, w którym uczą się badani uczniowie.

Rys. 1.

Wyniki w czytaniu uczniów klasy III i IV z uwzględnieniem średniej arytmetycznej wykonanych zadań



Szczegółowa analiza materiału empirycznego wykazała, iż ponad 80% tych zadań dotyczyło I warstwy tekstu. Zatem uczniowie wykazali się dość dobrym rozumieniem słów i związków frazeologicznych (P1) oraz informacji zawartych w tekście (P2). Natomiast niski okazał się odsetek zadań zaliczonych na poziomie P3 – rozumienie myśli przewodniej i P4 – rozumienie wartości. W klasie III wahał się on w granicach

66,7%–75,1%, zaś w klasie IV – od 72,2% do 81,5%. A więc wyniki wyraźnie obniżyły się w momencie, gdy konieczne było wniknięcie w tekst oraz odpowiednia jego interpretacja. Najlepiej z testem poradzili sobie uczniowie ze środowiska wielkomiejskiego, uzyskując średnio po 20 zadań, podczas gdy ich rówieśnicy ze szkół wiejskich wykonali średnio po 2–3 zadania mniej.

Jak już zaznaczyliśmy, warunkiem zaliczenia każdego testu było poprawne wykonanie 75% zadań. Dokonaliśmy więc podziału uczniów z uwzględnieniem tej normy (tabela 2). Dane te jeszcze wyraźniej obnażyły nieskuteczność edukacji w zakresie doskonalenia czytania świadomego. Okazało się bowiem, iż łącznie w obydwu testach minimum konieczne uzyskało zaledwie 56,9% uczniów kończących klasę III i 70,6% czwartoklasistów po prawie rocznym okresie kształcenia blokowego. Wyniki swoje poprawiło zatem tylko 64 uczniów, co stanowi 13,5% ogółu badanych.

TABELA 2.

Rozsiew badanych uczniów z uwzględnieniem uzyskania minimum koniecznego (75% zadań) N = 476

Lp	Klasa Test	Test R		Test P-U		Razem	
		18 zad. i więcej	poniżej 18	18 zad. i więcej	poniżej 18	36 zad. i więcej	poniżej 36
		N %	N %	N %	N %	N %	N %
1.	Klasa III	329 69,1	147 30,9	271 56,9	205 43,1	271 56,9	205 43,1
2.	Klasa IV	362 76,1	114 23,9	335 70,4	141 29,6	335 70,4	141 29,6
	przyrost/spadek	+33 +7,0	-33 -7,0	+64 +13,5	-64 -13,5	+64 +13,5	-64 -13,5

Dane wskazują, iż wielomiesięczne doskonalenie umiejętności czytania w klasie IV było mało skuteczne. Spodziewaliśmy się wyraźniejszej poprawy osiągnięć, jako że edukację polonistyczną przejęli poloniści, a więc specjaliści, prawdopodobnie lepiej przygotowani do pracy w tym zakresie aniżeli nauczyciele klas początkowych. Określenie przyczyn tego stanu wymagałoby jednak pogłębionych badań.

Opanowanie sztuki czytania to proces o wysoce zindywidualizowanym charakterze, dlatego nauczyciele na każdym szczeblu kształcenia powinni dokładnie orientować się w stopniu zaawansowania poszczególnych uczniów. Jest to ważny moment w karierze szkolnej czwartoklasistów. Istnieje bowiem obawa, że wiele niewykrytych i nieuzupełnionych braków w wiedzy i umiejętnościach sporej grupy uczniów może skutecznie uniemożliwić edukację w klasach wyższych.

Niepokoiki występowanie dość znacznych różnic pomiędzy osiągnięciami dzieci ze środowiska wiejskiego i miejskiego. Dla porównania – w klasie III minimum konieczne w teście R uzyskało 58,2% badanych na wsi i 75,4% w wielkim mieście, zaś w teście

P-U odpowiednio – 47,9% i 65,4% uczniów. Przyrost: w klasie IV na wsi – test R – 1,0%, w mieście – 11,0% uczniów, test P-U – odpowiednio – 10,3% i 13,7% uczniów. Na wynikach uczniów miejskich zaważył, jak sądzimy, wyższy status społeczno-ekonomiczny ich rodzin oraz wyższy poziom nauczania w szkołach miejskich.

Trudno wyobrazić sobie bezkolizyjne przekroczenie II progu szkolnego przez tak słabo czytających uczniów, a następnie odpowiednie intelektualne funkcjonowanie w klasach wyższych. Brak umiejętności czytania świadomego wcześniej czy później musi się odbić na dalszych postęпах w nauce.

W tym miejscu warto przytoczyć wyniki naszych wcześniejszych badań. Stwierdziliśmy, iż średnia ocen z 3 podstawowych przedmiotów uzyskana w klasie III po przekroczeniu progu z 4,1 zmalała do 3,7. Aż o 14,8% zmniejszyła się liczba tych uczniów, u których średnia ocen sięgała 4,8. Natomiast o 10,2 powiększył się odsetek uczniów ze średnią poniżej 3,2. W tym kontekście nie może zaskakiwać fakt, że prawie połowa czwartoklasistów (43,3%) orzekła, iż najtrudniejszym przedmiotem po przekroczeniu progu jest właśnie język polski⁴.

W dalszej części publikacji skupimy uwagę tylko na analizie danych dotyczących umiejętności rozumienia II warstwy tekstu (P3 – rozumienie myśli przewodniej oraz P4 – rozumienie wartości). Poziom kompetencji badanych uczniów w tym zakresie okazał się bowiem najniższy.

3.2. Rozumienie II warstwy tekstu przez badanych uczniów

Pełna świadomość co do sensu dodatkowego zawartego w tekście jest czynnością złożoną, wymaga od czytającego znacznego wysiłku myślowego. Oprócz rozumienia znaczenia poszczególnych wyrazów i zdań oraz informacji niezbędne jest bowiem głębsze wniknięcie w istotę tekstu, tzn. odebranie treści w określonym kontekście, a także ich ocena, wartościowanie, czyli osobista interpretacja o charakterze krytycznym oraz twórczym⁵.

Dokonując analizy danych z badań w tym zakresie, stwierdzamy, że sztukę czytania na wyższym poziomie zaprezentowało zbyt mało uczniów. Świadczy o tym wyraźny spadek liczby poprawnie wykonanych zadań na dwóch ostatnich poziomach rozumienia tekstu (P3 i P4), co wyraźnie ilustruje rys. 2.

Pozytywny wynik na poziomie P3 gwarantowała umiejętność dokonania uogólnienia w postaci myśli przewodniej. Odsetek zaliczonych zadań w testach w kl. III wahał się w granicach 69,5%–75,1%. W klasie IV – wzrósł zaledwie o kilka procent (6,4%–2,8%).

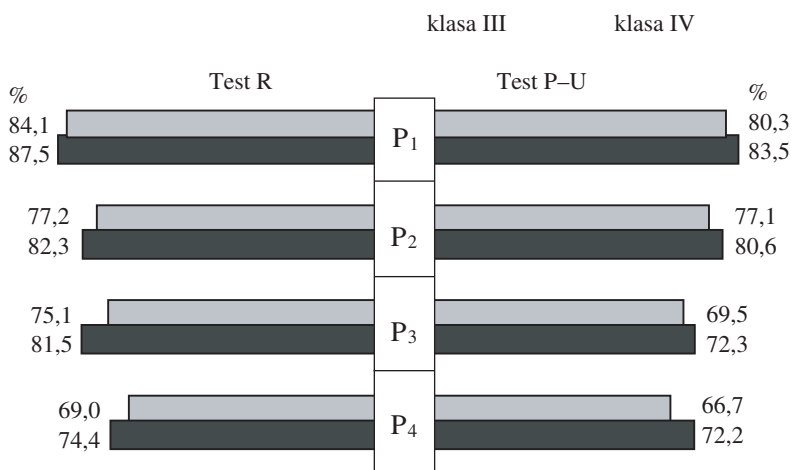
⁴ G. Kapica, *Funkcjonowanie uczniów po przekroczeniu II progu edukacyjnego*, „Kultura i Edukacja” 1999, nr 2–3.

⁵ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982; A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1998; M. Plenkiewicz, op.cit.

Umiejętność rozumienia wartości (poziom P4) polegała na ocenie zdarzeń, postaci oraz na określeniu nastroju. Nie podołało temu wielu uczniów. I tak, w klasie III w obydwu testach nie rozwiązane zostało prawie co trzecie zadanie. W klasie IV widoczny jest niewielki wzrost umiejętności, gdyż braki dotyczyły średnio co czwartego zadania. Przyrost poprawnych odpowiedzi na tym poziomie wyniósł więc 5,4%–5,5%, co oznacza, że na jednego ucznia przypada przeciętnie niecałe półtora zadania.

Rys. 2.

Odsetek poprawnie wykonanych zadań przez uczniów klasy III i IV na poszczególnych poziomach rozumienia tekstu



Objaśnienia:

Rozumienie I warstwy tekstu – sensu dosłownego

P₁ – rozumienie wyrazów i związków frazeologicznych

P₂ – rozumienie szczegółowych informacji

Rozumienie II warstwy tekstu – sensu dodatkowego

P₃ – rozumienie myśli przewodniej

P₄ – rozumienie wartości

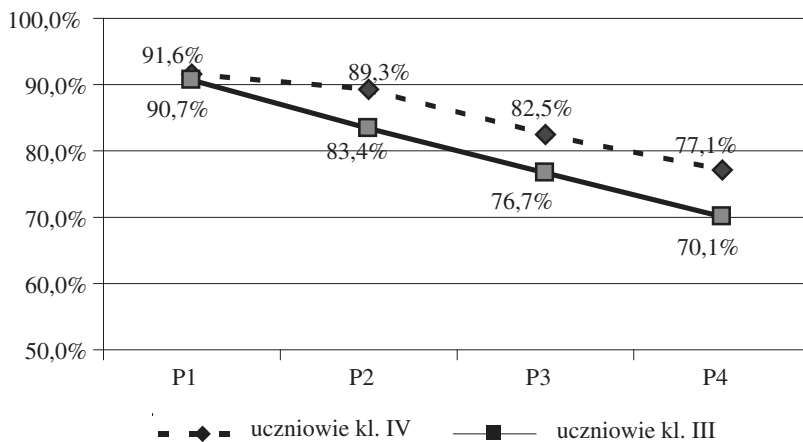
Interesująco przedstawiają się dane statystyczne obrazujące rozsiew badanych uczniów przed i po przekroczeniu II progu szkolnego. Kryterium podziału stanowiło zaliczenie na poszczególnych poziomach minimum czterech zadań (rys. 3a – test R, rys. 3b – test P–U).

Widoczny na wykresach spadek odsetka uczniów na poziomie P₃ i P₄ najlepiej ukazuje, jak wielu z nich boryka się z trudnościami w rozumieniu dodatkowego sensu czytanego tekstu. Zawarte w testach „czytanki” nie były zbyt skomplikowane, odwoływały się do dziecięcych doświadczeń i przeżyć, dotyczyły bowiem życia w domu rodzinnym, panującej w nim atmosfery, instruowały wykonanie określonych czynności. Zatem dość znacznej liczbie uczniów nie można rokować sukcesów w sytuacjach, gdy w klasach wyższych zetkną się z obszerniejszą i trudniejszą lekturą.

Rys. 3a.

Odsetek uczniów klasy III i IV, którzy wykonali poprawnie minimum po 4 zadania na poszczególnych poziomach rozumienia tekstu

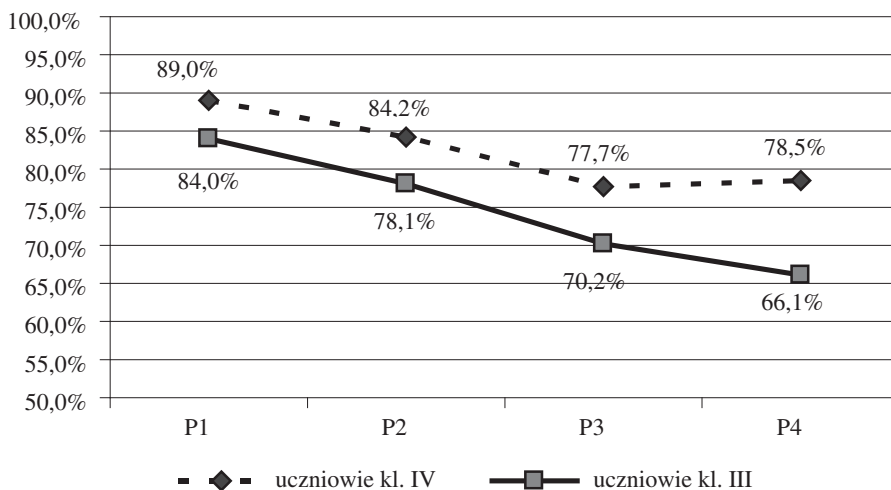
Test R



Rys. 3b.

Odsetek uczniów klasy III i IV, którzy wykonali poprawnie minimum po 4 zadania na poszczególnych poziomach rozumienia tekstu

Test P-U

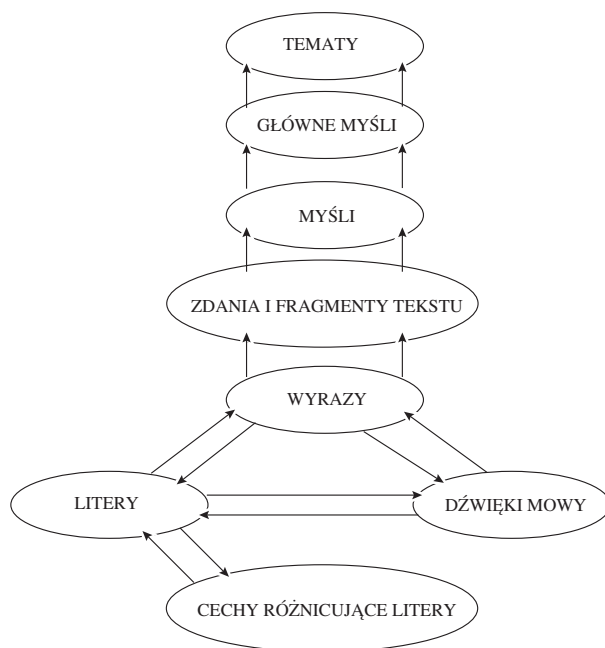


O odpowiednie przygotowanie uczniów do bezkolizyjnej kontynuacji nauki na II szczeblu kształcenia apelowali także M. i R. Radwiłowiczowie⁶. Wśród podstawowych trudności w uczeniu się, jakie wyodrębnili w toku badań, znajduje się brak umiejętności rozumienia tekstu. Ich zdaniem, wręcz palącą sprawą staje się należyta troska nauczycieli klas początkowych o skuteczne przygotowanie uczniów klasy III do dalszej nauki, a nauczycieli klasy IV – o odpowiednie działania adaptacyjno-niwelujące.

Dla dokładniejszego przybliżenia struktury procesu przetwarzania informacji zawartych w tekście przytaczamy diagram, którego autorem jest J. R. Kirby⁷. Przechodzenie na każdy kolejny poziom przetwarzania informacji opiera się na tej samej zasadzie: informacje niższego poziomu są organizowane w sekwencje umożliwiające rozpoznanie lub utworzenie jednostek wyższego poziomu (rys. 4).

Rys. 4.

Poziomy przetwarzania informacji w czytaniu (J. R. Kirby)



Źródło: A. Maurer, *Rozwój umiejętności czytania i pisania – implikacje dla nauczania początkowego, działań profilaktycznych i interwencyjnych* [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, (red.) K. Baranowicz, Kraków 2002.

⁶ M. i R. Radwiłowiczowie, *Zjawisko progu między klasą III a IV wobec wyzwań reformy* [w:] *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, (red.) P. Kowalik, Kraków 1999.

⁷ A. Maurer, *Rozwój umiejętności czytania i pisania – implikacje dla nauczania początkowego, działań profilaktycznych i interwencyjnych* [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, (red.) K. Baranowicz, Kraków 2000.

Czytanie jest najbardziej skomplikowanym działaniem umysłu ludzkiego, procesem uruchamiającym mechanizmy neurofizjologiczne, umysłowe, językowe, zaś „rozumienie tekstu jest złożonym procesem, bo polega na nieustannym wnioskowaniu o znaczeniu struktur językowych z bardzo wielu przesłanek, jest więc czynnością wielorakiego przekształcania zdań, pobierania i tworzenia informacji, odnoszenia znaków do odwzorowywanej przez nie rzeczywistości, do intencji nadawcy”⁸. Zadaniem edukacji jest zatem wdrażanie uczniów od pierwszych kontaktów z tekstem do płynnego i sprawnego oraz zautomatyzowanego przechodzenia od poziomów niższych (wyrazy, fragmenty tekstu) do poziomów wyższych (główne myśli, tematy).

Przyczyną trudności i zaburzeń procesu przetwarzania informacji w toku czytania, obok słabego opanowania techniki czytania oraz ubożego słownictwa, mogą być nieodpowiednio stosowane zabiegi dydaktyczno-wychowawcze. Do częstych należy m.in. sztuczne wyodrębnianie dwóch etapów nauki czytania: rozpoznawania znaków oraz wdrażanie do rozumienia treści. Koncentrowanie czynności na technicznym wymiarze umiejętności czytania bez zwracania należytej uwagi na aspekt semantyczny i krytyczno-twórczy powoduje, że wielu początkujących czytelników zatrzymuje się już na pierwszym etapie, nie rozumiejąc treści zawartych w tekście.

Nie przywiązuje się wagi do ćwiczeń, które pozwalają dzieciom stopniowo osiągać samodzielność w uczeniu się. Są one na co dzień przyzwyczajane, że źródłem informacji jest głównie nauczyciel. Rzadko wymaga się od nich samodzielnego poszukiwania wiadomości, analizowania tekstu, czytania z nastawieniem na wybór informacji istotnych czy niezbędnych do rozwiązania stawianych im problemów dydaktycznych⁹. Zbyt mało stosuje się na co dzień ćwiczeń aktywizujących uczniów, wdrażających ich do dogłębnej analizy i interpretacji treści (czytanie krytyczne i twórcze). Naprawa tego stanu rzeczy wymaga odejścia od percepcyjno-odtwórczego sposobu pracy i preferowania sposobu percepcyjno-innowacyjnego¹⁰. Konieczność tę potwierdzają m.in. wyniki badań D. Klus-Stańskiej. Autorka, dokonując oceny czynności nauczycielskich w klasach I–III, stwierdziła, iż dominują u nich zachowania transmisyjne, polegające na prezentowaniu i przekazywaniu gotowej wiedzy jako pewnej, niedającej się zakwestionować. „Dlatego w procesie uczenia się młodszych uczniów brakuje okazji do samodzielnych procedur myślenia. Treści kształcenia nabierają wymiaru niedyskutowalności, w wyniku czego poznają oni rzeczywistość spłaszczoną, jednowarstwową, w uproszczonej postaci. Uczniów nie wdraża się do dociekania, polemizowania, rozważania, wyrażania własnych sądów i opinii, do dostrzegania licznych implikacji rozmaitych stanów rzeczy, do wytwarzania pomysłów, czyli do tzw. deliberacji”¹¹.

⁸ R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993, s. 32.

⁹ R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Warszawa 1997.

¹⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998.

¹¹ D. Klus-Stańska, *O co chodzi w nauczaniu początkowym?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.

Podobnych spostrzeżeń dokonała ona, pracując z nauczycielami klas I–III podczas warsztatów na studiach podyplomowych, gdy projektowali scenariusze zajęć, a w nich umieszczali pytania, jakie zamierzali zadać dzieciom. Okazało się, iż prawie wszystkie pytania odnosiły się wyłącznie do diagnozy znajomości faktów, nie stymulowały myślenia, nie pobudzały do interpretacji, nie prowokowały też do czynności praktycznych¹².

Powyższe rozważania powinny, jak sądzimy, skłonić do namysłu, nie tylko osoby odpowiedzialne za edukację polonistyczną, i to na obydwu szczeblach kształcenia. Przywołując te refleksje, chcieliśmy jednocześnie nawiązać do wniosków (jak się okazuje – nadal aktualnych), jakie w roku 1988 sprecyzował T. Patrzałek na podstawie rezultatów ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów klasy IV w zakresie rozumienia tekstu. „Najważniejsze jest chyba to – co widać przecież także w potocznej obserwacji – że czytanie ze zrozumieniem jako dział programu nauczania metodyki nauczanie przedmiotu „język polski” nie istnieje w postaci systemowej. To, co zaprogramowano w dokumentach, i to, co się wykonuje w praktyce, nosi znamiona żywiołowości i przypadkowości, a w ćwiczeniu lekcyjnym jest okazjonalne”¹³.

Niski poziom kompetencji w zakresie czytania nie motywuje dzieci do samodzielnego, spontanicznego podejmowania lektury, szczególnie tej obszerniejszej. Przymuszane – zdecydowanie stronią od książki. W hierarchii dóbr kulturowych już od dawna wyraźnie ustępuje ona miejsca telewizji. Z badań wynika, iż wiele dzieci spędza przed telewizorem po około 20–50 godzin tygodniowo. Młodsze – siedzą przed ekranem telewizyjnym dłużej niż starsze. „Szklany ekran” staje się zatem dla nich jedynym źródłem emocji i wiedzy o świecie, wiedzy płytkiej, pozbawionej głębszych przeżyć oraz wartościowych intelektualnych doświadczeń. Dzieci dorastające w świecie obrazu czytają pod przymusem i to tylko lektury. Słabe opanowanie techniki czytania sprawia, że akceptują książki łatwe, cienkie, najbardziej lubią komiksy, a najmniej poezję. Stają się bardziej rozkojarzone, nadpobudliwe, agresywne, w zabawach są mało kreatywne, gdyż najchętniej kopiują zachowania filmowych bohaterów¹⁴.

Wydaje się, iż „pomostem” w procesie zachęcania do czytania mogłyby być czasopisma dziecięce, a w nich – atrakcyjne, krótkie, pięknie ilustrowane teksty. Barię stanowi tu jednak ograniczony dostęp młodszych uczniów do czasopism, głównie ze względów finansowych. Sondaż wśród 600 dzieci z 26 szkół wykazał bowiem, iż żadnego kontaktu z tego rodzaju literaturą nie posiada 25,1% uczniów w mieście i aż 31,6% na wsi. Ponadto stwierdzono nikłą inspirację w tym zakresie tak ze strony nauczycieli

¹² D. Klus-Stańska, *Po co nauczyciele pytają uczniów?*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1.

¹³ *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*, (red.) T. Patrzałek, t. IV, Warszawa 1998, s. 28.

¹⁴ D. Świerczyńska-Jelonek, *Współczesne polskie dziecko i książka* [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przeclawska, Warszawa 1996; M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, *Zabawa w zabijanie* [b.m. i r.w.]; A. Przeclawska, *Sytuacja kulturalna współczesnego dziecka polskiego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 1; J. Kołodziejska, *Książka czy monitor?*, „Przeгляд” 2001, nr 15.

klas początkowych, jak i bibliotek szkolnych¹⁵. Należy raczej wątpić, by ten stan rzeczy uległ poprawie pod wpływem trwającej w kraju strukturalno-organizacyjnej oraz programowej reformy systemu oświaty. Być może cała nadzieja w rodzinie oraz w kampanii społecznej prowadzonej od 2001 roku przez Fundację ABC XXI – Program Zdrowia Emocjonalnego pod nazwą *Cała Polska czyta dzieciom*. Czy dzięki tej akcji rozszerzy się grono dorosłych czynem zaświadcujących, że *czytanie jest kluczem do wiedzy, a nawyk i potrzeba lektury muszą powstać w dzieciństwie*? Dla niektórych dzieci może to być jedyna okazja do kontaktu z książką¹⁶.

3.3. Poziom umiejętności czytania a wyniki w nauce badanych uczniów

Dotychczasowe badania dowiodły, iż słabe opanowanie umiejętności czytania, a szczególnie pełnego rozumienia tekstu, jest czynnikiem znacząco wpływającym na osiągnięcia szkolne uczniów, a w dalszej perspektywie – na ich karierę edukacyjną i życiową. Wyniki w czytaniu mają zatem wartość prognostyczną. Dla przykładu – zależność tę na podstawie badań prezentują m.in. J. Szempruch¹⁷ oraz M. Pleniewicz¹⁸. Potwierdzają ją także rezultaty naszych badań (tabela 3).

Minimum konieczne (36 zadań) osiągnęło prawie sto procent uczniów kl. IV z najwyższą średnią ocen oraz zdecydowana większość ze średnią nie niższą niż 3,6. I odwrotnie – im niższa średnia ocen z trzech podstawowych przedmiotów, tym więcej uczniów, którzy nie sprościli postawionym wymaganiom (aż 73,2% ze średnią poniżej 2,3).

TABELA 3.

Rozumienie czytanego tekstu przez uczniów klasy IV a ich wyniki w nauce

Lp.	Wyniki w nauce	36 zadań i więcej		Mniej niż 36 zadań		Razem	
	X	N	%	N	%	N	%
1.	6,0–4,8	77	97,4	2	2,6	79	100,0
2.	4,7–3,6	203	82,8	42	17,2	245	100,0
3.	3,5–2,4	45	40,5	66	59,5	111	100,0
4.	2,3 i mniej	11	26,8	30	73,2	41	100,0
Razem		336	70,4	140	29,6	476	100,0

Objaśnienia: N – liczba uczniów; X – średnia ocen z trzech podstawowych przedmiotów

¹⁵ I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce w edukacji wczesnoszkolnej*, praca doktorska napisana na Uniwersytecie Opolskim, Opole 2000.

¹⁶ I. Koźmińska, *20 minut*, „Polityka” 2001, nr 23.

¹⁷ J. Szempruch, *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych*, Rzeszów 1997.

¹⁸ M. Pleniewicz, op.cit.

Widoczne w tabeli 3 rozwarstwienie uczniów jest trudne do zniwelowania w klasach wyższych. O wynikach w nauce dziecka decyduje w znacznym stopniu wykształcenie rodziców, co podkreśla się m.in. w sprawozdaniu z badań nad opanowaniem podstawowych kompetencji językowych i matematycznych przez uczniów klasy III, prowadzonych pod kierunkiem E. Putkiewicz. „Dzieci lepiej wykształconych rodziców dzięki swoistym zasobom symbolicznym mają większe szanse osiągnięcia sukcesu w szkole, większe szanse udziału w wymianie informacji, kulturze, władzy niż ich koledzy mający mniej wykształconych rodziców¹⁹. M. Kruczkowska, komentując wyniki tych badań na łamach „Gazety Wyborczej”, stwierdziła: „Szkoła przestała de facto uczyć czytania, a stała się tylko egzekutorem tej umiejętności. A ponieważ dla części rodzin ciężar nauki czytania jest zbyt duży, już na starcie pewna grupa dzieci znajduje się w ślepych zaułku. Znaczącą rolę w tym okresie życia dziecka odgrywa matka, poziom jej wykształcenia. Zatem – „czego mama Jasia nie umie, Jaś nie będzie umiał”²⁰.

Ponieważ poziom umiejętności czytania u wielu uczniów nie ulega oczekiwanej poprawie – braki systematycznie narastają, pogłębiają się trudności w interpretowaniu treści, obniża się także technika czytania. Nietrudno zatem przewidzieć, iż spośród tych uczniów w pierwszej kolejności rekrutować się będą przyszli analfabeci funkcjonalni, którzy już w wieku 14–15 lat staną się niezdolni do kontynuacji wysiłku edukacyjnego (w najlepszym razie – zawodówka!), nie mówiąc o podjęciu jakichkolwiek form kształcenia czy doskonalenia w dalszych okresach życia. Zatem, iż niższy poziom kompetencji językowych, a szczególnie czytania, tym mniej skuteczne i elastyczne staje się funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości²¹.

Poważne braki w rozumieniu tekstu, tak przez 15-letnich uczniów, jak i dorosłych Polaków, już kilkakrotnie wykazały międzynarodowe badania prowadzone pod auspicjami OECD. Wyniki wskazują, że jesteśmy społeczeństwem, które w zakresie rozumienia tekstu i przetwarzania informacji zajmuje jedno z ostatnich miejsc w Europie i w świecie²².

Dla przykładu – z danych z badań OECD prowadzonych w roku 2000 wynika, iż nasi uczniowie (4037 badanych) osiągnęli średnio 479 pkt., plasując się wśród rówieśników z 32 krajów zauważalnie poniżej średnie globalnej, która wynosiła 500 pkt.

¹⁹ R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko, op.cit., s. 107.

²⁰ M. Kruczkowska, *Już na starcie podzieleni*, „Gazeta Wyborcza” 1995, nr 286.

²¹ I. Białecki, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 1996; Z. Kwieciński, *Czytają, ale nie rozumieją*, „Gazeta Wyborcza” z 23.05.2002, nr 119; G. Kapica, *Počateční vzdělávání ve vztáhu k fenomenu funkční negramotnosti*, „Pedagogické vědy” 1996, nr 4; eadem, *Kompetence jazykové mladších učňů a zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego* [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, (red.) Z. Michalewska, Kraków 1999, s. 149–155.

²² K. Kruszewski, *Literacy, economy and society. Results of the first international adult literacy survey. OECD*, Paris and statistics Canada, Ottawa (Omówienie Raportu OECD), „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 4; A. Paciorek, *Czytamy, ale nie rozumiemy*, „Rzeczpospolita” 2000, nr 139; I. Białecki, J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Skrót raportu z badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 3.

Gorsze rezultaty uzyskali Grecy (474 pkt.) oraz Portugalczycy (470 pkt.). Najlepsi okazali się uczniowie fińscy (546 pkt.), koreańscy (525 pkt.) oraz amerykańscy (504 pkt.).

Przedstawiony niżej rozszew polskich uczniów według stopnia rozumienia tekstu daje wiele do myślenia, jako że prawie co czwarty zupełnie sobie z nim nie radził. Badano umiejętność wyszukiwania informacji w tekście, jego interpretację oraz zdolność do refleksji i krytycznej oceny.

Poziom 5 powyżej 625 pkt. – 5,9%

Poziom 4625–553 pkt. – 18,6%

Poziom 3552–481 pkt. – 28,2%

Poziom 2480–408 pkt. – 24,1%

Poziom 1407–335 pkt. – 14,6%

poniżej 1 – mniej niż 335 pkt. – 8,7%

Tak więc prawie połowa piętnastoletnich Polaków wykazała się jedynie umiejętnością rozwiązywania prostych zadań, znajdowania informacji bezpośrednio podanych w tekście i dokonywania prostych wnioskowań oraz wiązania – w elementarnym zakresie – z wiedzą potoczną. Uczniowie, którzy nie osiągnęli nawet poziomu 1, opanowując jedynie technikę czytania, nie wykazali się ani umiejętnością wyszukiwania informacji, ani interpretacji tekstu, ani jego krytyczną oceną. Są to już więc analfabeci funkcjonalni.

Na pocieszenie można dodać, iż niezłe wyniki osiągnęli nasi uczniowie liceów ogólnokształcących, plasując się w europejskiej czołówce (średnia – 544 pkt.). Warto też wspomnieć, iż w wielu krajach lepsze wyniki uzyskały dziewczęta, zwłaszcza w zakresie czytania refleksyjnego oraz krytycznego²³.

Powyższe dane mogą sugerować, iż poziom umiejętności czytania u wielu uczniów po opuszczeniu szczybla edukacji wczesnoszkolnej stabilizuje się i nie ulega już wyraźnemu podwyższeniu. Braki narastają, pogłębiają się trudności w interpretowaniu treści zawartych w tekście. Ponadto badania OECD uświadamiają nam skalę zadań i odpowiedzialności, stojących przed polskim systemem oświatowym.

3.4. Opinie nauczycieli o procesie kształtowania umiejętności czytania

Przy pomocy ankietowania zebraliśmy opinie od nauczycieli klas początkowych oraz polonistów, między innymi na temat trzech następujących zagadnień:

- stopień opanowania umiejętności czytania przez uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej (tabela 4),
- przyczyny niskich osiągnięć uczniów w czytaniu (tabela 5),
- samoocena poziomu przygotowania do kierowania procesem kształtowania umiejętności czytania w klasach I–III bądź w klasach IV–VI (tabela 6).

²³ Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów – PISA. file:// C:\, Raport OECD 15-latki_pliki/pisa. html.

Dokonajmy zatem pokrótce analizy danych statystycznych zestawionych w tych trzech ostatnich tabelach.

W celu wnikięcia w badane zagadnienie uwzględniliśmy ocenę wszystkich trzech wymiarów umiejętności czytania, jako że jest to czynność złożona, kompleksowa. Zakładamy, że uczniowie klasy III po przyswojeniu techniki czytania są zdolni do wykorzystania tej umiejętności w sposób funkcjonalny (czytanie receptywne – jako lokalizacja i identyfikacja informacji oraz ich selekcja). Stanowi ono punkt wyjścia do kształtowania umiejętności czytania krytycznego i twórczego. Informacje poddajemy wówczas krytycznej ocenie, by następnie dać upust swojej wyobraźni, wysnuć nowe idee, myśli, problemy czy pomysły. Wszystkie te wymiary umiejętności czytania powinny być uwzględniane już w początkowym okresie nauki czytania i to w dynamicznej integracji. Rozwój umiejętności czytania nie stanowi bowiem serii izolowanych kroków i etapów²⁴.

TABELA 4.

Stopień opanowania umiejętności czytania przez uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Stopień opanowania	Czytanie receptywne				Czytanie krytyczne				Czytanie twórcze			
		Naucz. kl. początk. N = 173 *)		Poloniści N = 173*)		Naucz. kl. początk.		Poloniści		Naucz. kl. początk.		Poloniści	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Bardzo dobry	18	10,4	–	–	2	1,2	–	–	–	–	–	–
2.	Dobry	121	69,9	86	49,7	51	29,5	13	7,5	17	9,8	9	5,2
3.	Zadawalający	28	16,2	40	23,1	75	43,3	66	38,2	48	27,7	42	24,3
4.	Słaby	6	3,5	33	19,1	37	21,4	61	35,5	94	54,3	80	46,2
5.	Bardzo słaby	–	–	–	–	–	–	13	7,5	7	4,1	19	11,0
6.	Brak odp.	–	–	14	8,1	8	4,6	20	11,5	7	4,1	23	13,3
Razem		173	100,0	173	100,0	173	100,0	173	100,0	173	100,0	173	100,0

*) Po 40 nauczycieli z każdej grupy dokonało jedynie ogólnej oceny stopnia opanowania umiejętności czytania, dlatego ich opinii nie ujęto w tabeli.

Analizując dane w tabeli 4, dostrzegamy różnice w opinii nauczycieli klas I–III oraz polonistów. Ci ostatni, szacując osiągnięcia uczniów klasy III, okazali się być bardziej surowi, gdyż nie postawili ani jednej oceny bardzo dobrej, nawet w zakresie opanowania czytania receptywnego. Krytycyzm taki jednak nie wydaje się być w pełni słuszny, gdyż wśród uczniów kończących szczebel edukacji wczesnoszkolnej są jednostki wy-

²⁴ E. Malmquist, op.cit.; A. Brzezińska, op.cit.

różniące się pod względem rozumienia tekstu. Prawdopodobnie takich właśnie uczniów miało na myśli 10,4% nauczycieli klas początkowych. Tak więc najmniej zbieżne okazały się opinie dotyczące opanowania umiejętności czytania receptywnego, najbardziej zbliżone – w zakresie czytania twórczego. Mniej więcej co czwarty nauczyciel obu specjalności wskazał na ocenę zadowalającą, a co drugi – na ocenę słabą. Odnośnie do czytania krytycznego większymi optymistami okazali się nauczyciele klas I–III, jako że prawie co trzeci dał ocenę bardzo dobrą lub dobrą, wśród polonistów – tylko 7,5%; bardziej zgodni byli, stawiając ocenę zadowalającą – różnica tylko 5,1%.

Poloniści w swych wypowiedziach wskazywali na następujące błędy i niedociągnięcia w procesie nauki czytania w klasach początkowych:

- za duży nacisk na technikę czytania (czytanie mechaniczne), a za mało ćwiczeń w dokonywaniu analizy tekstu,
- brak pytań do tekstu o charakterze dywergencyjnym,
- lekceważenie systematycznej kontroli postępów dzieci w czytaniu,
- brak indywidualizacji w nauce czytania,
- nieumiejętne motywowanie uczniów do czytania,
- stosowanie przestarzałych, nieskutecznych metod początkowej nauki czytania.

Polonistki z dwudziestodwuletnim stażem napisały:

„Uczniowie nie opanują umiejętności czytania bez świadomie organizowanego procesu, bez pomocy nauczycieli dobrze do tego przygotowanych, kompetentnych”.

„Konieczne jest stosowanie atrakcyjnych ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania, które byłyby nie tylko konkurencyjne w stosunku do telewizji, ale by z nią współgrały i uzupełniały się”.

Najczęściej wymieniane niedostatki w pracy polonistów to:

- zbytne „bazowanie” na umiejętności ukształtowanej w klasach I–III,
- brak indywidualizacji w nauce czytania,
- niedobór środków dydaktycznych,
- brak orientacji w stopniu opanowania umiejętności czytania uczniów po przekroczeniu progu klasy IV,
- brak systematycznej kontroli postępów uczniów w czytaniu.

Oceny specjalistów obydwu szczebli kształcenia co do osiągnięć uczniów w czytaniu są z pewnością subiektywne, ponadto mają jedynie charakter szacunkowy. Nie dysponują oni bowiem w pełni obiektywnymi i trafnymi narzędziami pomiaru, które umożliwiłyby im w miarę dokładną ocenę dziecięcych postępów na przestrzeni całego okresu ich edukacji wczesnoszkolnej. Tymczasem brak systematycznej kontroli osiągnięć oraz pogłębionej ich analizy powszechnie uznaje się za jedną z dominujących przyczyn niskich wyników w procesie nauki czytania. Czy dostrzegli ją badani nauczyciele? Które z uwarunkowań, ich zdaniem, należą do najistotniejszych? Dane w tabeli 5 informują, że przyczynę tę wymieniło niewielu respondentów, bo tylko 17,8% nauczycieli klas I–III i 18,7% polonistów.

Niskich efektów w opanowaniu umiejętności czytania upatrują oni głównie w czynnikach od nich niezależnych, takich jak: duża liczebność uczniów w klasach, brak u nich odpowiedniej motywacji do czytania, negatywny wpływ środków masowej informacji, głównie telewizji, oraz w przyczynach tkwiących w środowisku rodzinnym uczniów: brak troski rodziców o postępy dzieci czy też niski poziom socjokulturowy rodziny.

TABELA 5.

Przyczyny nieskuteczności procesu kształtowania umiejętności czytania w szkole podstawowej w opinii badanych nauczycieli

Lp.	Kategorie odpowiedzi *)	Nauczyciele klas początk. N=213		Poloniści N=213	
		N	%	N	%
1.	Mało skuteczne koncepcje początkowej nauki czytania w przedszkolu i w klasie I	30	14,1	16	7,5
2.	Wadliwe podręczniki	4	1,8	6	2,8
3.	Niska efektywność organizowanego przez nauczycieli procesu nauki i doskonalenia umiejętności czytania	23	10,8	32	15,0
4.	Zbyt liczne klasy uniemożliwiające indywidualną pracę z uczniem	175	82,1	183	86,0
5.	Niski poziom gotowości dzieci do czytania	33	15,6	27	12,6
6.	Brak motywacji do nauki czytania i do czytania – w ogóle	104	48,8	131	61,6
7.	Brak systematycznej kontroli i oceny postępów w czytaniu	38	17,8	40	18,7
8.	Niezadawalające wyposażenie szkół w środki dydaktyczne	22	10,5	18	8,4
9.	Niski poziom kompetencji nauczycieli przedszkola i klas I–III	1	0,4	–	–
10.	Niski poziom kompetencji nauczycieli-polonistów	–	–	–	–
11.	Brak współdziałania szkoły ze środowiskiem rodzinnym uczniów	11	5,1	24	11,3
12.	Brak troski rodziców o postępy dzieci w czytaniu	89	41,8	56	26,3
13.	Negatywny wpływ środków masowej informacji	82	38,6	77	36,2
14.	Niski poziom socjokulturowy rodziny	27	12,6	29	13,6

*) Nauczyciele wybierali po trzy odpowiedzi.

Tylko jedna osoba spośród respondentów wskazała na nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli do prowadzenia procesu kształtowania umiejętności czytania. Badani, poproszeni o oszacowanie poziomu tych kompetencji u siebie oraz u specjalistów „przyległego” szczebla, wystawili sobie zaskakująco wysokie oceny (tabela 6).

Aż 50,8% nauczycieli klas początkowych i 49,3% polonistów przyznało sobie ocenę najwyższą, a po około 40% – ocenę dobrą. Tak wysoki poziom samooceny, jak sądzimy, trudno uznać za w pełni uzasadniony, czego potwierdzeniem mogą być między innymi sygnalizowane wyżej niepokojąco niskie rezultaty naszych uczniów, jakie dotychczas uzyskiwali w badaniach międzynarodowych.

TABELA 6.

Samocena badanych nauczycieli w zakresie przygotowania do kierowania procesem kształtowania umiejętności czytania i pisania

Lp.	Stopień przygotowania	Nauczyciele klas początkowych				Poloniści			
		o sobie		o polonistach		o nauczycielach klas początk.		o sobie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Bardzo dobry	108	50,7	55	25,8	98	46,0	105	49,3
2.	Dobry	85	39,9	85	39,9	79	37,1	94	44,1
3.	Zadowolający	16	7,5	24	11,3	18	8,5	8	3,8
4.	Słaby	1	0,5	12	5,6	6	2,8	1	0,5
5.	Bardzo słaby	–	–	1	0,5	–	–	–	–
6.	Brak odp.	3	1,4	36	16,9	12	5,6	5	2,3
Razem		213	100,0	213	100,0	213	100,0	213,0	100,0

Przyznanie sobie tak pozytywnej oceny poziomu własnych kompetencji nie idzie w parze z prezentowanymi wyżej danymi określającymi stopień opanowania przez uczniów umiejętności czytania – głównie krytycznego oraz twórczego (zob. tabela 4). Nauczyciele klas początkowych ocenili, że aż 64,7% ich podopiecznych przekracza II próg edukacyjny tylko z zadowolającą, a nawet słabą oceną w zakresie czytania krytycznego, i aż 58,4% z oceną słabą bądź bardzo słabą z czytania twórczego. Dane te potwierdzają natomiast przeświadczenie respondentów o dominacji w procesie nauki czytania uwarunkowań niezależnych od nauczyciela i stylu jego pracy, czyli tkwiących w uczniach bądź w ich otoczeniu.

4. Refleksje końcowe. Próba syntezy

W dobie gwałtownie dokonujących się przemian cywilizacyjnych zdolność racjonalnego operowania informacjami w toku ich zdobywania, przetwarzania i generowania ma kolosalne znaczenie dla modyfikowania zachowań jednostki w celu optymalnego dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, jak i umiejętności skutecznego jej przekształcania.

Radzenie sobie z zalewem informacji, tak charakterystycznym dla dokonującej się rewolucji informacyjnej, pociąga za sobą konieczność perfekcyjnego opanowania kompetencji czytania we wszystkich jego wymiarach: receptywnym, krytycznym i twórczym.

Zaprezentowane przez nas osiągnięcia uczniów w zakresie umiejętności czytania należy uznać za niezadowolające. Tak niski poziom kompetencji, szczególnie w zakresie rozumienia II warstwy tekstu, świadczy o nieskutecznej organizacji procesu kształtowania umiejętności czytania na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Wprawdzie uzyskane wyniki badań nie uprawniają do czynienia uogólnień dotyczących całej populacji uczniów i nauczycieli oraz wydawania oceny skuteczności ich pracy, jednak bez względu na przyczyny, jakie spowodowały stwierdzony przez nas stan, sugerujemy podjęcie środków zaradczych, prowadzących do jego poprawy.

Niektóre z nich przytaczamy poniżej.

1. Niezbędna jest zmiana stylu pracy nauczycieli klas początkowych: więcej sytuacji problemowych, rozwiązywania zadań otwartych o charakterze dywergencyjnym, rozwijających u uczniów kreatywność, oryginalność, a także krytyczne podejście do rzeczywistości oraz własnej osoby (dyskurs, deliberacja, ścieranie się opinii itp.). Tylko taki charakter działań edukacyjnych stworzy dogodne warunki dla realizacji strategii dydaktycznej rozwijającej u uczniów umiejętność wnikania w sens ukryty w tekście, skłoni ich do wysiłku myślowego niezbędnego w trakcie jego odbioru. A stąd już blisko do krytycznej interpretacji treści, do twórczego wykorzystania zawartych w nich idei, myśli i pomysłów, a więc do kształtowania własnej osobowości.

2. Porzucić należy przekonanie, że zmiany stylu swej pracy zdolny będzie dokonać nauczyciel bez gruntownej wiedzy na temat istoty czytania, jego fizjologicznych i psychodydaktycznych podstaw oraz orientacji w zakresie należytej organizacji procesu kształtowania tej umiejętności, i to nie tylko w klasach I–III. Niewykluczone zatem, że sensowne byłoby wprowadzenie do programu kształcenia specjalistów edukacji wczesnoszkolnej (a może i polonistów) odrębnego przedmiotu obejmującego całość zagadnień związanych z procesem wyposażania uczniów w umiejętność czytania. Bogaty zasób wiedzy oraz wysoki poziom kompetencji umożliwi nauczycielowi skonstruowanie optymalnego programu, dostosowanego do indywidualnych możliwości wszystkich uczniów. Być może tą problematyką powinny zainteresować się organizatorzy studiów podyplomowych.

3. Szczególną troską należałoby otoczyć proces monitorowania oraz diagnozowania osiągnięć w zakresie czytania. Wskazane byłoby zatem wyposażenie nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia odpowiedzialnych za edukację polonistyczną w niezbędne instrumentarium badawcze dla prowadzenia systematycznej ewaluacji. Chodzi tu głównie o to, by dysponowali testami określającymi stopień opanowania techniki czytania, testami czytania cichego, głośnego, testami rozumienia tekstu (w tym testami standaryzowanymi oraz nieformalnymi), potrafili odpowiednio interpretować wyniki badań, by znane im były wytyczne co do kierunku i przedmiotu obserwacji uczniowskich postępów w zakresie czytania, przejawianych trudności, zachowań, zainteresowań itp. Ważne byłoby też dostarczenie nauczycielom wiedzy na temat podstawowych metod i sposobów prowadzenia terapii pedagogicznej w zakresie przewycięzania niepowodzeń uczniów.

Wiedza, kompetencje oraz doświadczenie powinny sprawić, iż każdy nauczyciel prowadzący naukę czytania stanie się podmiotem w pełni świadomym i odpowiedzialnym za osiągnięcia swych uczniów.

LITERATURA:

- Alfabetyzm funkcjonalny*. Rozmowa z prof. I. Białeckim, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 7.
- Białecki I., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 1996.
- Białecki I., Haman J., *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Skróty raportu z badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 3.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik I., *Zabawa w zabijanie* [b.m. i r.w.].
- Brzezińska A., *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1998.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żytko M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Warszawa 1997.
- Kapica G., *Počáteční vzdělávání ve vztáhu k fenomenu funkční ngramotnosti*, „Pedagogické vědy” 1996, nr 4.
- Kapica G., *Funkcjonowanie uczniów po przekroczeniu II progu edukacyjnego*, „Kultura i Edukacja” 1999, nr 2–3.
- Kapica G., *Kompetencje językowe młodszych uczniów a zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego* [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, (red.) Z. Michalewska, Kraków 1999.
- Klus-Stańska D., *Po co nauczyciele pytają uczniów?*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1.
- Klus-Stańska D., *O co chodzi w nauczaniu początkowym?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.
- Kołodziejska J., *Książka czy monitor?*, „Przegląd” 2001, nr 15.
- Konopnicka I., *Czasopisma dziecięce w edukacji wczesnoszkolnej*, praca doktorska napisana na Uniwersytecie Opolskim, Opole 2000.
- Koźmińska I., *20 minut*, „Polityka” 2001, nr 23.
- Kruczkowska M., *Już na starcie podzieleni*, „Gazeta Wyborcza” 1995, nr 286.
- Kruszewski K., *Literacy, economy and society. Results of the first international adult literacy survey*. OECD, Paris and statistics Canada, Ottawa (Omówienie Raportu OECD), „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 4.
- Kwieciński Z., *Czytają, ale nie rozumieją*, „Gazeta Wyborcza” z 23.05.2002, nr 119.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.
- Maurer A., *Rozwój umiejętności czytania i pisania – implikacje dla nauczania początkowego, działań profilaktycznych i interwencyjnych* [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, (red.) K. Baranowicz, Kraków 2000.
- Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów – PISA*. file:// C:\, Raport OECD 15-latki_pliki\pisa.html.
- Paciorek A., *Czytamy, ale nie rozumiemy*, „Rzeczpospolita” 2000, nr 139.
- Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*, (red.) T. Patrzałek, t. IV, Warszawa 1998.
- Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993.
- Plenkiewicz M., *Efekty w czytaniu dzieci 9–10-letnich*, Bydgoszcz 1994.

- Plenkiewicz M., *Czytanie krytyczne w teorii i praktyce pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne” 1998, z. 31.
- Przeławska A., *Sytuacja kulturalna współczesnego dziecka polskiego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 1.
- Radwiłowiczowie M. i R., *Zjawisko progu między klasą III a IV wobec wyzwań reformy* [w:] *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*, (red.) P. Kowalik, Kraków 1999.
- Szempruch J., *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych*, Rzeszów 1997.
- Świerczyńska-Jelonek D., *Współczesne polskie dziecko i książka* [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przeławska, Warszawa 1996.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998.
- Zborowski J., *Początkowa nauka czytania*, Warszawa 1959.

Ewa Kozak

DYSLEKSJA – DIAGNOZA I TERAPIA. UJĘCIE SYNTETYCZNE

Dysleksja wymieniana jest obok dysfazji, dyspraksji, ADHD lub ADD i autyzmu jako przyczyna specyficznych trudności w uczeniu się. Po raz pierwszy specyficzne trudności w uczeniu się opisano sto lat temu. I co ciekawe, przypadek dyslektyka, opisany został nie przez psychologa czy pedagoga, lecz przez... okulistę, W. Pringla Morgana. Do niego właśnie nauczyciel skierował czternastolatka, u którego podejrzewał wadę wzroku, bo nie odróżniał liter i nie mógł nauczyć się czytać. Ów okulista – po wykluczeniu wady wzroku – ten defekt nazwał „ślepotą słowną”, „ślepotą na wyrazy”.

Definicja dysleksji ulega modyfikacji wraz z rozwojem wiedzy na temat etiologii i patomechanizmu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Światowa Federacja Neurologii przyjęła w 1968 r. następującą definicję: dysleksja jest to zaburzenie wyrażające się trudnościami w nabyciu umiejętności czytania, pomimo prawidłowej inteligencji i socjokulturowych możliwości. Zaburzenie to zależy od podstawowego defektu, który często jest pochodzenia konstytucjonalnego. Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji w swoich najnowszych publikacjach również określa ją jako zaburzenie o charakterze konstytucjonalnym, czyli uwarunkowanym zmianami struktury centralnego układu nerwowego, przejawiające się jako specyficzne trudności w uczeniu się czytania, pisanie i techniki pisanie, niekiedy współwystępujące z trudnościami w operowaniu liczbami. Najczęściej przytaczana w Polsce definicja H. Spionek uznaje dysleksję za: trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane deficytami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, ocenianymi w stosunku do wieku dziecka i ogólnego poziomu jego rozwoju.

Dzieci *ryzyka dysleksji* już w klasie „zerowej” manifestują charakterystyczne, specyficzne trudności m.in.: opóźnienia rozwoju ruchowego, małą sprawność ruchową i koordynację ruchów podczas czynności samoobsługowych, np. podczas ubierania się czy wiązania sznurowadeł, niezręczność w czasie zabaw klockami, układankami oraz niechęć do rysowania i odtwarzania wzorów graficznych i szlaczków, a także niechęć

do zabaw ruchowych, np. rzucania czy kopania piłki; opóźnienia rozwoju mowy (m.in. długo utrzymujące się niewymawianie bądź zniekształcanie niektórych głosek) oraz słabsze umiejętności językowe w wypowiedaniu złożonych wyrazów, wypowiedanie się z błędami gramatycznymi; trudności z zapamiętywaniem nazw, imion i nazwisk lub uporczywe ich zniekształcanie, a także problemy z zapamiętywaniem szeregu nazw (np. dni tygodnia, miesięcy), a także z zapamiętywaniem wierszyków i piosenek, trudności z samodzielnym budowaniem dłuższych wypowiedzi (np. opowiadanie zdarzeń).

Charakter trudności w nauce zależy od deficytu występującego w ramach poszczególnych analizatorów. W ramach deficytu **funkcji słuchowych** najczęściej odnotowuje się: słabsze korzystanie (rozumienie i zapamiętywanie) treści podawanych drogą słuchową, trudności w utrzymaniu wysokiej koncentracji w trakcie wykładu (tzw. „wyłączenia uwagi”), trudności z opanowywaniem materiału metodą pamięciową i jego wiernym odtwarzaniem (definicje, wiersze, fragmenty tekstów, materiał językowy uporządkowany sekwencyjnie); trudności z przyswajaniem nowych pojęć i adekwatnym ich stosowaniem, trudności z aktualizacją wiadomości z pamięci trwałej. W obszarze deficytu **funkcji wzrokowych** powszechnie występują: trudności z odbiorem i zapamiętywaniem materiału wzrokowego, głównie abstrakcyjnego (znaki, symbole, kształty, struktury graficzne), trudności w przyswajaniu i operowaniu pojęciami opisującymi stosunki przestrzenne, trudności w posługiwaniu się schematami, wykresami.

Wymienione wyżej deficyty (nierzadko mające charakter sprzężony) przyczyniają się do powstania następujących trudności: **w nauce czytania** – wolne tempo i słaba technika (utrzymujące się literowanie lub czytanie sylabami), opuszczanie lub dodawanie liter, sylab, przestawianie ich kolejności w wyrazie, czytanie od końca, zgadywanie wyrazu na podstawie początkowych liter, całkowite zniekształcanie całych wyrazów, mylenie liter odpowiadających głoskom, ze zróżnicowaniem których uczeń ma lub miał trudność, mylenie liter o podobnym kształcie, różniących się niewielkimi szczegółami graficznymi, np. o-a, t-ł-l, mylenie liter podobnych o innym ułożeniu w przestrzeni, np. w-m, n-u, p-d-b-g, nieuwzględnianie znaków interpunkcyjnych, „gubienie” się w tekście – mylenie linijek, nieumiejętność odnalezienia danego fragmentu, zdania, wyrazu, słabe rozumienie tekstu, zwłaszcza przy głośnym czytaniu; **w nauce pisania** – opuszczanie i/lub dostawianie liter, sylab w wyrazie, przestawianie kolejności liter, sylab w wyrazie, pisanie od końca, tzw. lustrzane odbicie, łączenie w jedną całość wyrazów lub/i przymków z rzeczownikami, rozdzielanie wyrazów złożonych, np. „po wracać” zamiast powracać, nieprawidłowe pisanie wyrazów z głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi (p-b, w-f, d-t), szumiącymi i syczącymi (sz-s, cz-c, sz-cz, s-c itp.), z samogłoskami nosowymi „ę”, „ą” i zespołami dźwiękowymi „on”, „om”, „em”, „en”, z „i-j”, ze spółgłoskami miękkimi („ś-si”, „ć-ci”, „ń-ni”), mylenie liter o podobnym kształcie, różniących się niewielkimi szczegółami graficznymi, np. o-a, t-ł-l, mylenie liter podobnych o innym ułożeniu w przestrzeni, np. w-m, n-u, p-d-b-g, pomijanie drobnych elementów liter,

znaków diakrytycznych, interpunkcyjnych, trudności w praktycznym stosowaniu reguł ortograficznych lub nieadekwatne ich stosowanie, trudności z zapamiętaniem obrazów graficznych wyrazów, pisanie tego samego wyrazu w różny sposób, popełnianie błędów zarówno w pisaniu ze słuchu, z pamięci, jak i przy przepisywaniu.

Z szeregu badań prowadzonych nad dysleksją jednoznacznie wynika, iż w kolejnych latach edukacji dziecka jego specyficzne trudności w nauce występują w ramach niemal wszystkich przedmiotów dydaktycznych, np. w obszarze **języka polskiego** odnotowano: trudności z wiernym i trwałym zapamiętywaniem wiadomości gramatycznych (części mowy, części zdania, nazwy i kolejność przypadków), problemy z budową słowotwórczą i morfologiczną wyrazów (tworzenie rodziny wyrazów, kojarzenie wyrazu pochodnego z podstawowym i odwrotnie, oddzielanie tematu od końcówek, określanie oboczności tematu), kłopoty z opanowywaniem wierszy, fragmentów tekstów itp., trudności w realizacji tematów typu opis, charakterystyka (ma znaczenie przypisywane spostrzeżeniom wzrokowym); w ramach **języków obcych** – trudności w pisaniu i czytaniu, przyswajaniu wiadomości gramatycznych i ortograficznych (adekwatnie do trudności w nauce języka polskiego), trudności w zapamiętywaniu kształtów liter właściwych dla danego języka, kłopoty z opanowywaniem słownictwa, różnicowaniem słów podobnych fonetycznie i ich mylenie, problemy z opanowywaniem wierszy, piosenek; w obszarze **matematyki** – trudności z rachunkiem pamięciowym (dłuższy czas potrzebny na dokonanie obliczeń w pamięci, pomyłki w obliczeniach, trudności w podaniu wyniku bez zobaczenia działania, kłopoty z pamięciowym opanowaniem tabliczki mnożenia), trudności z zapamiętywaniem definicji matematycznych, problemy z rozwiązywaniem zadań z treścią (słabe rozumienie czytanych treści), mylenie znaków, mylenie pojęć, np. rzędna, odcięta, problemy z rysowaniem wykresów, rzutów figur, trudności z obliczaniem objętości i powierzchni brył i figur złożonych, trudności w obliczaniu dłuższych równań i układów równań (pomyłki w zapisie obliczeń – pomijanie części działania, pomylenie linijek, opuszczenie danego czynnika); w ramach **historii** – trudności z zapamiętywaniem dat, nazwisk, wydarzeń, mylenie dat, wydarzeń, nazwisk; w obszarze **biologii** – trudności z opanowaniem definicji, terminologii, klasyfikacji, kłopoty z posługiwaniem się przekrojami; **geografii** – mylenie pojęć, zwłaszcza podobnie brzmiących, trudności z posługiwaniem się mapą, skalą, kłopoty w lokalizowaniu danych na mapie, trudności w określaniu kierunków geograficznych, mylenie kierunków, w związku z tym problemy z posługiwaniem się kompasem i busołą, trudności w obliczaniu współrzędnych geograficznych; **fizyki** – trudności z zapamiętaniem definicji, trudności z zapamiętaniem wzorów i ich przekształcaniem, kłopoty z rozwiązywaniem zadań (potrzebny dłuższy czas na przeczytanie i interpretację logiczną zadania oraz przekształcenie wzorów, wykonanie obliczeń); **chemii** – mylenie pojęć, trudności z zapamiętaniem i zapisem wzorów, reakcji chemicznych, kłopoty z rozwiązywaniem zadań (tak jak w przypadku fizyki); **muzyki** – mała wrażliwość muzyczna, trudności w różnicowaniu słuchowym instrumentów, wysokości i długości dźwięków, rytmów, linii melodycznej, trudności w opanowywa-

niu tekstów piosenek, nieumiejętność grania z pamięci, kłopoty z czytaniem i zapisywaniem nut; **techniki** – trudności z opanowaniem pisma technicznego, skalowaniem, wykonywaniem rysunków przestrzennych, modele.

Podstawą działań związanych z przewyciężaniem trudności szkolnych dziecka jest wczesna diagnoza postawiona przez nauczyciela, świadomego problemów, z jakimi na etapie nauczania początkowego spotykają się dzieci dyslektyczne oraz posiadającego umiejętność rozpoznania objawów (manifestacji) tych trudności. Pierwszym etapem tej diagnozy jest obserwacja ucznia, mająca na celu rozpoznanie zaburzeń w czytaniu i pisaniu. Przypominam w tym miejscu, że objawy specyficznych trudności w nauce czytania zależą od rodzaju zaburzonych funkcji, jak również od głębokości deficytu każdej z nich. W różnych klasach, na różnych etapach nauczania zmienia się rola poszczególnych funkcji. We wstępnym etapie nauczania początkowego ujawniają się trudności głównie u dzieci z obniżoną sprawnością analizatora wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego (trudności w rozpoznawaniu liter i odwzorowywaniu ich kształtu). W dalszym toku nauki ujawniają się kłopoty związane z obniżaniem sprawności w zakresie analizatora słuchowego. Drugi etap to profesjonalna diagnoza prowadzona w poradni psychologiczno-pedagogicznej przez pedagoga i psychologa, uzupełniana niekiedy konsultacją logopedy, psychiatry czy neuropsychiatry dziecięcego. Postępowanie diagnostyczne musi więc być zespołowe i kilkietapowe, musi być wynikiem ścisłego współdziałania nauczyciela, pedagoga, psychologa, a czasem i lekarza, przy stałym kontakcie z rodzicami. Istotne jest nie tylko ustalenie rodzaju i stopnia głębokości zaburzenia, ale także wskazanie mocnych stron dziecka. Pozwoli to zweryfikować wiedzę na temat możliwych sposobów kompensowania braków rozwojowych i uczenia się o charakterze zindywidualizowanym. W przypadku dzieci z bardziej nasilonymi trudnościami należy włączyć je do zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, prowadzonego w szkole przez nauczyciela-terapeutę przygotowanego do prowadzenia takich ćwiczeń (potocznie nazywanych reedukacją).

Zdiagnozowanie ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce pisania i czytania nakłada na nauczyciela obowiązek podjęcia następujących działań. Po pierwsze, **indywidualizację pracy w klasie szkolnej**. W myśl postulatu indywidualizacji nauczania nauczyciel może zapewnić dziecku indywidualny program dydaktyczny oraz stosowany do jego sprawności sposób jego realizacji. Mogą to być np. dodatkowe ćwiczenia realizowane podczas lekcji i w domu). Może to być częstsze odpytywanie ustne, wydłużanie czasu na prace pisemne czy zezwalanie na przygotowywanie części prac z pomocą komputera lub maszyny do pisania. Taki nauczyciel stawia dziecku wymagania stosownie do jego możliwości. Po drugie, **sposób oceniania**. Nauczyciel klasyfikuje ucznia głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, a prace pisemne ocenia przede wszystkim na podstawie ich treści. Znając problem dysleksji, potrafi ułożyć program terapii indywidualnej dla ucznia i współpracować z jego rodzicami. W sposobie oceniania uczniów dyslektycznych uwzględnia różnorakie czynniki wpływające na jakość pracy i docenia włożony wysiłek, a nie tylko uzyskany efekt. W stosunku do tych

uczniów – również w klasach starszych – powinno się w zasadzie stosować dodatkowo ocenę opisową. Po trzecie, **rozumienie zachowań współtowarzyszących dysleksji**. Łącznie z zaburzeniami o charakterze dyslektycznym współwystępować mogą zaburzenia mowy, orientacji przestrzennej oraz zaburzenia emocjonalne. Duży wysiłek dziecka włożony w określoną pracę i negatywna jej ocena – to powód do wywołania u niego poczucia niepewności i niesprawiedliwości. Gdy takie sytuacje powtarzają się, w uczniu może pojawić się lęk i strach wobec oczekiwań dorosłych i swojej małej sprawności. Po czwarte, **kontakty oparte na zrozumieniu problemów dziecka i współpracy z rodzicami**. Rodzice i nauczyciele poprzez częste pretensje do dziecka powodują, że wcześniej zaczyna ono funkcjonować z poczuciem winy, przeświadczeniem o braku miłości, akceptacji i zrozumienia z powodu niespełnienia oczekiwań. Świadomy problemu nauczyciel i rodzic powinien pamiętać, aby: nie stwarzać atmosfery zdenerwowania, napięcia, przymusu, wyśmiewania, lecz dążyć do spokoju i wzajemnego zaufania; nie robić wymówek czy awantur, lecz rzeczowo wskazywać możliwości poprawienia błędów; nie przeciążać czytaniem i przepisami, lecz dostosowywać ćwiczenia do możliwości dziecka; nie wyręczać dziecka w jego pracach, lecz zachęcać do samodzielnego ich wykonywania; nie karać, zakazywać i straszyć, lecz nagradzać nawet za niewielkie efekty. Po piąte, **organizacja i prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (terapii pedagogicznej) w szkole**. Ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne to oddziaływanie kompleksowe, polegające na ćwiczeniu funkcji zaburzonych (korekcja) i takim ćwiczeniu funkcji niezaburzonych, aby stały się wsparciem lub zastępstwem dla funkcji zaburzonych (kompensacja). Konieczność prowadzenia tych zajęć w szkole uzasadnia rozmiar potrzeb uczniów. Działania dotyczące organizacji zajęć korekcyjno-kompensacyjnych regulują akty prawne dotyczące dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dzieciom, którym nie wystarczają ćwiczenia w szkole, potrzebna jest bardziej intensywna pomoc. Zajęcia grupowe oraz indywidualne prowadzone są przez specjalistów w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Kwalifikacja uczniów na terapię pedagogiczną poprzedzona jest wielospecjalistyczną diagnozą, która obejmuje: wywiad przeprowadzony z rodzicami, dotyczący najwcześniejszego okresu życia dziecka – jego rozwoju psychoruchowego, początków kariery szkolnej, sukcesów i porażek; badanie psychologiczne, polegające na ustaleniu poziomu rozwoju umysłowego oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych zaangażowanych w proces czytania i pisania (percepcja i pamięć wzrokowa, percepcja i pamięć słuchowa, motoryka, koordynacja wzrokowo-ruchowa, tempo uczenia się graficznego materiału symbolicznego), a także w miarę potrzeby na określeniu rozwoju innych funkcji poznawczych, emocjonalnych i społecznych; badanie pedagogiczne, obejmujące ocenę umiejętności czytania i pisania; badanie słuchu fonematycznego i pamięci słuchowej bezpośredniej, szczegółową analizę błędów popełnianych w czytaniu i pisaniu pod kątem symptomatyki zaburzeń, ocenę poziomu graficznego pisma i – w przypadku starszych uczniów – znajomości zasad ortograficznych, a także analizę samodzielných wytworów pisemnych.

Terapia dziecka dyslektycznego jest oddziaływaniem długofalowym. Jej wyniki zależą od wielu czynników: poziomu inteligencji dziecka oraz umiejętności radzenia sobie przez nie z trudnościami; wieku – im młodsze dziecko, tym szybciej następuje usprawnienie zaburzonej funkcji; stopnia głębokości zaburzeń – im głębsze, tym trudniej o szybkie efekty terapii; stanu psychicznego dziecka – przy nadpobudliwości psychomotorycznej i związanych z nią zaburzeniach koncentracji uwagi postępy w terapii są powolne, a efekty mało trwałe; współpracy z rodzinami – konsekwencja i systematyczność we wzajemnych kontaktach prowadzi do większych osiągnięć uczniów; zrozumienia ze strony szkoły – nauczyciel znający problem dysleksji potrafi zindywidualizować zarówno pracę z dzieckiem, jak i wymagania wobec niego.

LITERATURA:

- Bogdanowicz M., *Model kompleksowej pomocy dzieciom, młodzieży i dorosłym ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” 1998, nr 10.
- Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1995.
- Brejnak W., Zabłocki K.J., *Dysleksja – w teorii i praktyce*, Warszawa 1999.
- Gąsowska T., Stępkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1994.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1995.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1987.

Ciekawe adresy w Internecie:

- Polskie Towarzystwo Dysleksji: <http://dysleksja.univ.gda.pl> (też forum dyskusyjne)
- Polskie Towarzystwo Dysleksji (oddział warszawski): www.bpp.com.pl/ptd/index.htm
(obszerne opracowanie na temat dysleksji)
- Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej – Pedagogicznej: www.cmppp.edu.pl
(tu też księgarnia internetowa)
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: www.men.waw.pl/prawo/rozp_91 (dotyczy oceny dyslektyków)
- Eduseek: http://eduseek.ids.pl/nauczyciel/porady_i_wskazowki/psychologiczne/dysleksja/index.php (zawiera obszerne opracowanie dla nauczycieli)
- Kartoteka programów komputerowych przydatnych w terapii dzieci dyslektycznych: www.terapiapedagogiczna.republika.pl
- Ciekawy artykuł o dysleksji: www.wiedzaizycie.pl/960639.htm

Agnieszka Komorowska

POZIOM ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH UCZNIÓW PIERWSZYCH KLAS GIMNAZJALNYCH W ŁODZI

Zaburzone zachowanie, nieprawidłowe funkcjonowanie dzieci i młodzieży w środowisku społecznym staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Narasta społeczne zaniepokojenie szerzącą się wśród dzieci przestępczością a w szczególności irracjonalnymi aktami agresji. Codziennie mass media donoszą o gwałtach, pobiciach, zabójstwach, rozbojach. Najbardziej niepokojący jest fakt, że od kilku lat obniża się znacznie wiek agresorów. Coraz częściej nieletni zagrażają zdrowiu i życiu swoich ofiar. Fakt permanentnego łamania norm prawnych przez dzieci i młodzież skłania do wielu dyskusji, badań i polemik prowadzonych w zakresie wielu dyscyplin naukowych.

Przemoc i agresja wśród młodzieży szkolnej to zjawiska znane od dawna. Potencjalny uczeń może stać się ofiarą, sprawcą lub świadkiem przemocy. Jakie są przyczyny brutalności i przestępczości wśród młodzieży? Jakie formy przybierają zachowania agresywne i jakie jest ich nasilenie?

1. Agresja i jej źródła

Literatura naukowa zawiera wiele definicji słowa *agresja*, jednak każda z nich podobnie określa to zjawisko.

R. Mandel¹ stwierdza, że „agresja w ścisłym tego słowa znaczeniu jest aspołecznym sposobem zachowania się wynikającym z wrogich tendencji i chęci szkodenia innym lub niszczenia oraz działaniem skierowanym przeciw ludziom wynikającym z określonych pobudek uczuciowych służących celom samoobrony lub rozszerzenia swej dominacji”.

¹ R. Mandel, *Die Aggressivität bei Schülern* [w:] *Psychologische Analyse des aggressiven Verhaltens*, (red.) Z. Skorny, Warszawa 1968.

W myśl definicji sformułowanej przez A. Frączka² „agresją nazywa się czynności mające na celu zrobienie szkody i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi”.

W ujęciu podanym przez J. Ranschburga³ „agresją nazywamy każde zamierzone działanie – w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu”.

W *Nowej Encyklopedii Powszechnej PWN* agresja określana jest jako „zachowanie podejmowane z zamiarem sprawienia bólu, cierpienia, szkody; może mieć postać zachowań fizycznych, słownych, przybierać formy pośrednie i ukryte, a także wyrażać się w czynnościach symbolicznych; może mieć charakter reaktywny, stanowiąc wyładowanie wzbudzonych emocji, złości, gniewu, irytacji, lub instrumentalny – czynności podejmowanych w celu uzyskania pożądaných przedmiotów, stanów, rzeczy i wartości”.

W opinii Z. Gasia⁴ – autora publikacji poświęconej obszernemu opisowi IPISA (Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji) – żadna ze współczesnych definicji agresji nie wyczerpuje w pełni wszystkich jej objawów. Z. Gaś wykorzystał do swoich badań tzw. roboczą wersję definicji agresji. Zgodnie z nią „syndrom agresji to zespół przeżyć, postaw i zachowań, których celem lub skutkiem (zamierzonym lub niezamierzonym), jest wyrządzenie krzywdy (bezpośrednio lub pośrednio) innej osobie lub sobie samemu. Syndrom agresji obejmuje zarówno tendencje agresywne uświadomione, jak i nieświadomione, skierowane na zewnątrz, jak i na siebie samego, zarówno przejawiane, jak i przeżywane”.

Autorem jednej z najbardziej znanych teorii, uznających, że zachowaniem ludzi rządzą instynkty, był Z. Freud. Poglądy jego dotyczące agresji ulegały kilkakrotnie zmianom. Początkowo Z. Freud traktował agresję jako jeden z objawów popędu seksualnego. W drugim okresie swojej twórczości Z. Freud uznał, że przyczyną agresji jest frustracja będąca efektem konfliktów pomiędzy trzema warstwami osobowości: *id* – *ego* – *super ego*.

Nieco później Freud doszedł do wniosku, że agresja jest skutkiem sprzeczności pomiędzy dwoma głównymi instynktami, które są zasadniczymi składnikami natury człowieka. Są to: instynkt życia i instynkt śmierci. Pomiędzy tymi dwoma instynktami toczy się nieustanna walka: jeden skłania nas do samounicestwienia, drugi nieustannie walczy o życie. W wyniku owej walki destruktywne popędy skierowane początkowo na własną osobę zostają skierowane na osoby i rzeczy znajdujące się w otoczeniu.

² A. Frączek, *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej – sprawozdania z badań i rozprawy*, Wrocław 1986.

³ J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980.

⁴ A. Gaś, *Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji*, „Przegląd Psychologiczny” 1980, t. 23.

Do podobnych jak Freud wniosków doszedł austriacki uczonek – K. Lorenz. Przewodząc obserwacje zwierząt, doszedł do wniosku, że istnieje siła, która popycha zwierzęta do zachowań agresywnych. Siła ta to wrodzony instynkt agresji i to właśnie on sprawia pojawianie się zachowań agresywnych. Instynkt agresji jest jednym z czterech potężnych instynktów (seksualny, głodu, agresji, ucieczki). Instynkty te stanowią siłę napędową ewolucji gatunków.

Inaczej powstawanie agresji tłumaczy teoria „frustracja – agresja”. Frustracja to stan, w jakim się znajdujemy, gdy napotkanie przeszkody uniemożliwia zrealizowanie zamiarów, osiągnięcie celu, zaspokojenie potrzeb. Odczuwamy wówczas zawód, zniecierpliwienie i złość. Każde zachowanie agresywne – w myśl tej teorii – poprzedzone jest przeżywaniem frustracji, czyli nieprzyjemnym stanem subiektywnym, wynikającym z zablokowania realizacji jakiegoś dążenia.

Istotnej modyfikacji teorii frustracji jako przyczyny zachowań agresywnych dokonał L. Berkowitz. W jego opinii frustracja wywołuje gniew – emocję specyficzną dla agresji. Jednak aby agresja wystąpiła, muszą być dostrzeżone sygnały wywołujące zachowania agresywne. Takimi sygnałami mogą być bodźce kojarzone z uprzednio przeżywanym gniewem. Ponadto stan gotowości do zachowań agresywnych może być powodowany utrwalonym nawykiem reagowania agresywnego.

Teoria społecznego uczenia się zachowań agresywnych podkreśla fakt nabywania negatywnych zachowań przez własne, bezpośrednie doświadczenia bądź przez naśladownictwo. Zachowania agresywne nie muszą pojawiać się automatycznie w przyszłości. Ich pojawienie się może być modyfikowane i kontrolowane przez czynniki intelektualne i poznawcze. Niezaprzeczną wartością tej teorii jest zwrócenie uwagi na procesy uczenia się w pojawianiu się i przebiegu zachowań agresywnych, co spowodowało dostrzeżenie szkodliwych efektów pokazywania przemocy i okrucieństwa w środkach masowego przekazu.

E. Fromm zaobserwowane u ludzi zachowania agresywne dzieli na:

- obronne zachowania agresywne – biologicznie adaptacyjne, służące ochronie istotnych wartości i życia jednostki;
- biologicznie dezadaptacyjne zachowania agresywne, określane jako destruktywność i okrucieństwo.

2. Empiryczne badanie i jego wyniki

Przemoc i agresja wśród młodzieży szkolnej to zjawisko znane od dawna. Potencjalny uczeń może stać się ofiarą, sprawcą lub świadkiem przemocy.

Dlatego też podjęto badania, które miały dać odpowiedź na następujące pytania:

- Jaki jest poziom zachowań agresywnych wśród uczniów pierwszych klas gimnazjalnych?
- W jaki sposób uczniowie demonstrują swoją agresję?
- Jakie formy przybierają zachowania agresywne?

- Czy uczniowie potrafią kontrolować wybuchy agresji?
- Czy zaznaczają się różnice w zakresie nasilenia agresji słownej i fizycznej pomiędzy dziewczętami a chłopcami?

Badania przeprowadzono w maju 2003 roku. Populację badawczą stanowiło 60 uczniów pierwszych klas gimnazjalnych w Łodzi. Narzędziem badawczym wykorzystanym do przeprowadzenia badania był Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji (IPSA). Inwentarz zawiera 83 twierdzenia. Osoba badana ma możliwość wyboru odpowiedzi „tak”, „nie”, „nie wiem”. Interpretacja słowna może być przeliczona na steny: 10–9 sten – wyniki bardzo wysokie; 8–7 – wyniki wysokie; 6–5 – przeciętne; 4–3 – niskie; 2–1 – bardzo niskie.

Układ skali IPSA jest następujący:

- I – samoagresja emocjonalna;
- II – samoagresja fizyczna;
- III – wrogość wobec otoczenia;
- IV – nieuzasadnione skłonności agresywne;
- V – agresja przemieszczona;
- VI – agresja pośrednia;
- VII – agresja słowna;
- VIII – agresja fizyczna;
- K – kontrola zachowań agresywnych;
- O – skłonność do działań odwetowych.

IPSA jest narzędziem trafnym i rzetelnym. „Rzetelność sprawdzono metodą estymacji stabilności. Wskaźnik stabilności bezwzględnej wynosi dla kobiet 0,94, a dla mężczyzn – 0,91. Jest więc w obu przypadkach istotny statystycznie na poziomie 0,001⁵. Trafność wynosi 0,87 dla kobiet i 0,83 dla mężczyzn.

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje na to, że uczniowie pierwszych klas gimnazjalnych nie potrafią zapanować nad wybuchami agresji. Aż 60% uczniów spośród badanych chłopców charakteryzuje się niskim poziomem takich zachowań. Poziom wysoki ujawnia 20% uczniów. Dziewczeta reprezentują swoim zachowaniem przeciętny poziom – 46,7% badanych uczennic. Niskim poziomem charakteryzuje się 30%. Na niskim poziomie kontroli zachowań agresywnych udział dziewcząt wynoszący 30% jest dokładnie o połowę niższy od takich zachowań ujawnianych przez chłopców. Zaledwie 21,7% osób spośród badanej populacji uczniów klas gimnazjalnych wykazuje wysoki poziom kontroli zachowań agresywnych. Przeciętny poziom reprezentuje 33,3%, a niski – aż 45% uczniów. Wynika stąd wniosek, że prawie połowa uczniów pierwszych klas gimnazjalnych nie potrafi zapanować nad swoim agresywnym zachowaniem.

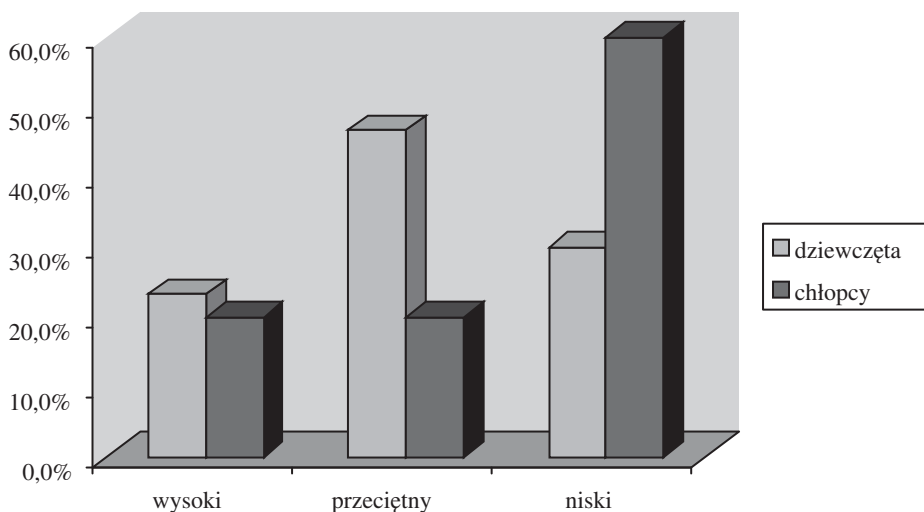
⁵ A. Gaś, op.cit.

TABELA 1.
Poziom agresji wg skali IPSA przejawianej przez uczniów klas pierwszych gimnazjalnych

Skala IPSA poziom		Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
		n	%	n	%	n	%
K	wysoki	7	23,3%	6	20,0%	13	21,7%
	przeciętny	14	46,7%	6	20,0%	20	33,3%
	niski	9	30,0%	18	60,0%	27	45,0%
O	wysoki	12	40,0%	21	70,0%	33	55,0%
	przeciętny	11	36,7%	4	13,3%	15	25,0%
	niski	7	23,3%	5	16,7%	12	20,0%
I	wysoki	11	36,7%	7	23,3%	18	30,0%
	przeciętny	8	26,7%	6	20,0%	14	23,3%
	niski	11	36,7%	17	56,7%	28	46,7%
II	wysoki	13	43,3%	21	70,0%	34	56,7%
	przeciętny	12	40,0%	4	13,3%	16	26,7%
	niski	5	16,7%	5	16,7%	10	16,7%
III	wysoki	14	46,7%	20	66,7%	34	56,7%
	przeciętny	13	43,3%	8	26,7%	21	35,0%
	niski	3	10,0%	2	6,7%	5	8,3%
IV	wysoki	20	66,7%	14	46,7%	34	56,7%
	przeciętny	5	16,7%	10	33,3%	15	25,0%
	niski	5	16,7%	6	20,0%	11	18,3%
V	wysoki	13	43,3%	18	60,0%	31	51,7%
	przeciętny	5	16,7%	6	20,0%	11	18,3%
	niski	12	40,0%	6	20,0%	18	30,0%
VI	wysoki	18	60,0%	21	70,0%	39	65,0%
	przeciętny	10	33,3%	9	30,0%	19	31,7%
	niski	2	6,7%	0	0,0%	2	3,3%
VII	wysoki	17	56,7%	15	50,0%	32	53,3%
	przeciętny	9	30,0%	11	36,7%	20	33,3%
	niski	4	13,3%	4	13,3%	8	13,3%
VIII	wysoki	10	33,3%	23	46,0%	33	41,3%
	przeciętny	8	26,7%	27	54,0%	35	43,8%
	niski	12	40,0%	0	0,0%	12	15,0%

Rys. 1.

Poziom kontroli zachowań agresywnych z uwzględnieniem płci



Studując wyniki odnoszące się do poziomu skłonności do działań odwetowych, obserwujemy, że 40% dziewcząt i aż 70% chłopców spośród badanej populacji każdej płci charakteryzuje się wysokim ich poziomem. Przeciętny poziom takich zachowań jest udziałem 36,7% dziewcząt i 13,3% chłopców. Na poziomie niskim wyniki wynoszą odpowiednio: 23,3% dla uczennic i 16,7% dla uczniów.

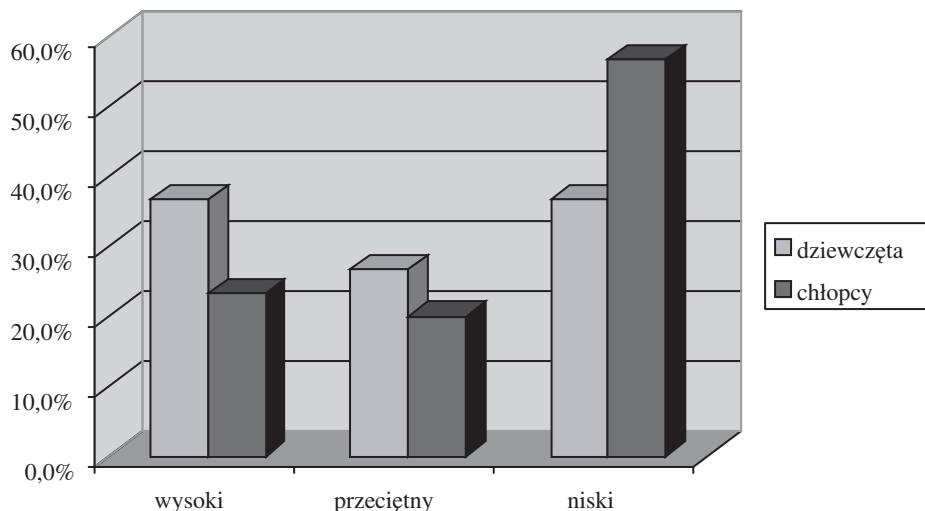
Wśród wszystkich badanych uczniów 55% prezentuje wysoki, 25% – przeciętny i 20% – niski poziom. Łatwo więc zaobserwować, że ponad połowa badanej młodzieży ma trudności z pohamowaniem skłonności do działań odwetowych, czyli realizowania zamierzonej zemsty, rewanżowania się za doznaną krzywdę czy szukania sposobności, by brać odwet za doznane niepowodzenia.

Przeprowadzone badania wykazały, że prawie połowa badanych, bo 46,7% przejawia niski poziom samoagresji emocjonalnej; 23,3% spośród badanej populacji charakteryzuje się przeciętnym, a 30% – wysokim poziomem. Analizując zachodzące między płciami różnice, obserwujemy, że o 13% więcej dziewcząt charakteryzuje się wysokim poziomem samoagresji emocjonalnej. Na poziomie przeciętnym różnica na niekorzyść dziewcząt wynosi 6,7%. Niski poziom ujawnia 36,7% uczennic i 56,7% uczniów. Chłopcy zdecydowanie w mniejszym stopniu, aniżeli ich rówieśniczki (różnica 20%), są skłonni do samoagresji emocjonalnej, czyli do wydania o sobie nieprzychylnych opinii, dokonywania negatywnej samooceny, wyolbrzymiania swoich braków i niedostatków, myśli o samobójstwie.

Dane liczbowe dotyczące ujawnianej przez uczniów klas pierwszych gimnazjów samoagresji fizycznej wskazują, że wysoki jej poziom przejawia 43,3% dziewcząt i aż 70% chłopców. Różnica na niekorzyść chłopców jest znaczna, sięga bowiem prawie

Rys. 2.

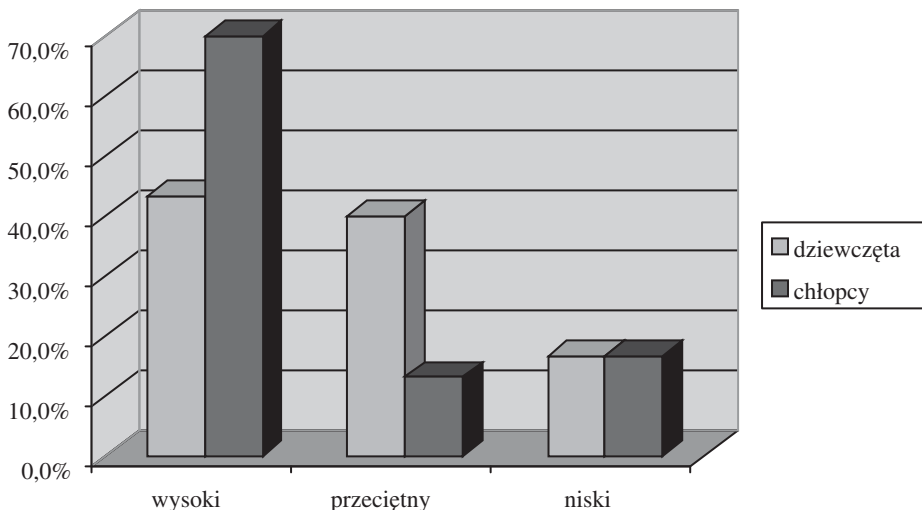
Poziom samoagresji emocjonalnej z uwzględnieniem płci



30%. Niskim poziomem charakteryzuje się taka sama ilość uczniów i uczennic, tzn. po 5 osób, co stanowi 16,7% każdej z badanych płci. Analizując wyniki odnoszące się do całej badanej populacji, obserwujemy, że ponad połowa uczniów (56,7%) charakteryzuje się wysokim poziomem samoagresji fizycznej; 26,7% – poziomem przeciętnym, a 16,7% – niskim.

Rys. 3.

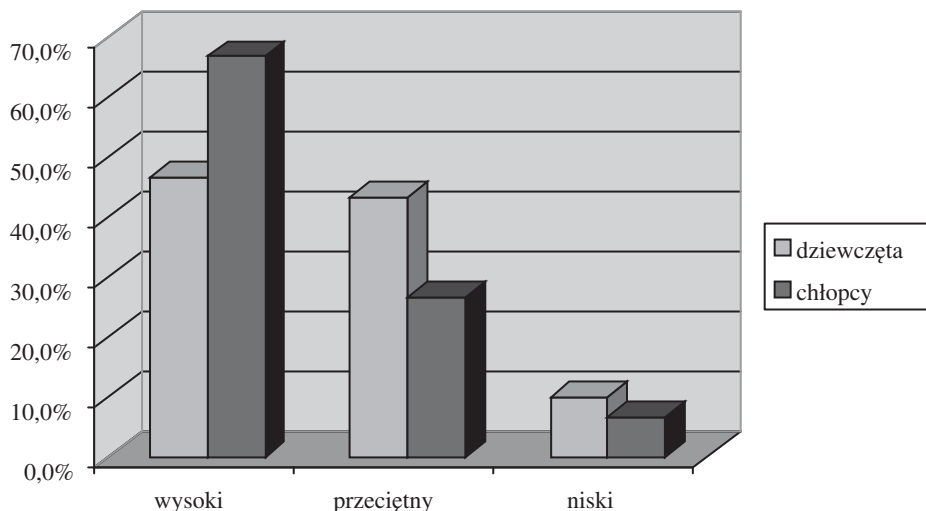
Poziom samoagresji fizycznej z uwzględnieniem płci



Jak wynika z przeprowadzonych badań, aż 46,7% dziewcząt i 66,7% chłopców jest wrogo nastawiona do otoczenia (przejawia wysoki poziom nasilenia tej kategorii zachowań agresywnych), gdy tymczasem zaledwie 10% uczennic i 6,7% uczniów z grupy badawczej wykazuje niski poziom. Różnica w uzyskanych wynikach dziewcząt i chłopców na poziomie wysokim wynosi 20%.

Rys. 4.

Poziom wrogości wobec otoczenia z uwzględnieniem płci



Dane zilustrowane na wykresie nr 3 wskazują na to, że młodzież ucząca się w pierwszych klasach gimnazjalnych przejawia skłonności do wrogiego nastawienia w stosunku do otoczenia przede wszystkim na poziomie przeciętnym i wysokim. Udział procentowy zarówno dziewcząt, jak i chłopców na niskim poziomie nasilenia jest znikomy i wynosi 8,3%.

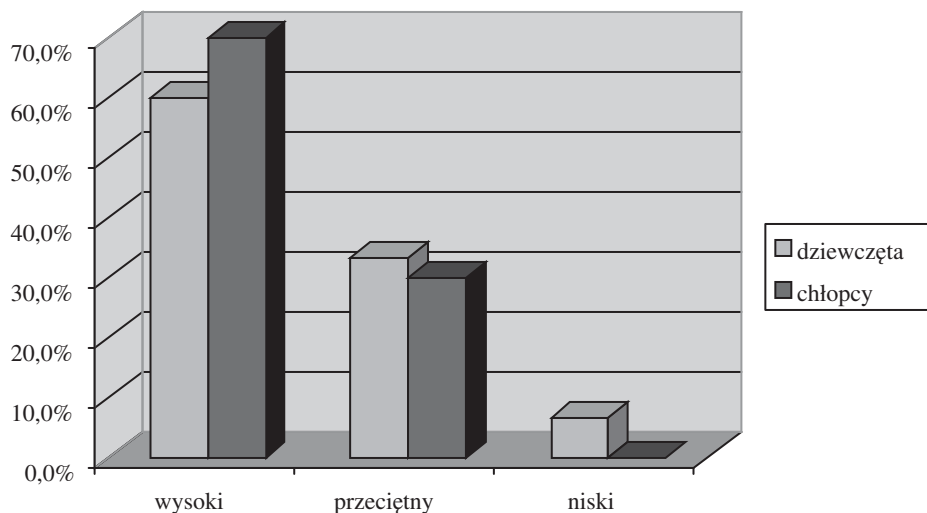
Analiza danych odnoszących się do nieuświadomianych skłonności agresywnych wykazuje, że aż 66,7% dziewcząt i 46,7% chłopców charakteryzuje się wysokim poziomem takich zachowań. Udział procentowy poziomu przeciętnego wynosi odpowiednio dla dziewcząt i chłopców: 16,7% oraz 33,3%; natomiast na poziomie niskim kształtuje się następująco: 16,7% oraz 20,0%.

Wysoki poziom nasilenia agresji przemieszczonej przejawia połowa badanych uczniów (51,7%); przeciętny – 18,3%; niski – 30%. Spośród badanych respondentek wysoki poziom takich zachowań ujawnia 43,3%, niski – 40%. Wśród chłopców wysokim poziomem charakteryzuje się 60%, a niskim i przeciętnym – po 20% badanych.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników obserwujemy, że zdecydowana większość badanych uczniów wykazuje wysoki poziom nasilenia agresji pośredniej. Udział procentowy wynosi odpowiednio: 60% dziewcząt i 70% chłopców. Przeciętny poziom

charakteryzuje 33,3% uczennic i 30% uczniów. Poziom niski jest udziałem 6,7% dziewcząt. Żaden spośród badanych chłopców nie uzyskał wyniku odpowiadającego niskiemu poziomowi nasilenia agresji pośredniej.

Rys. 5.
Poziom agresji pośredniej z uwzględnieniem płci



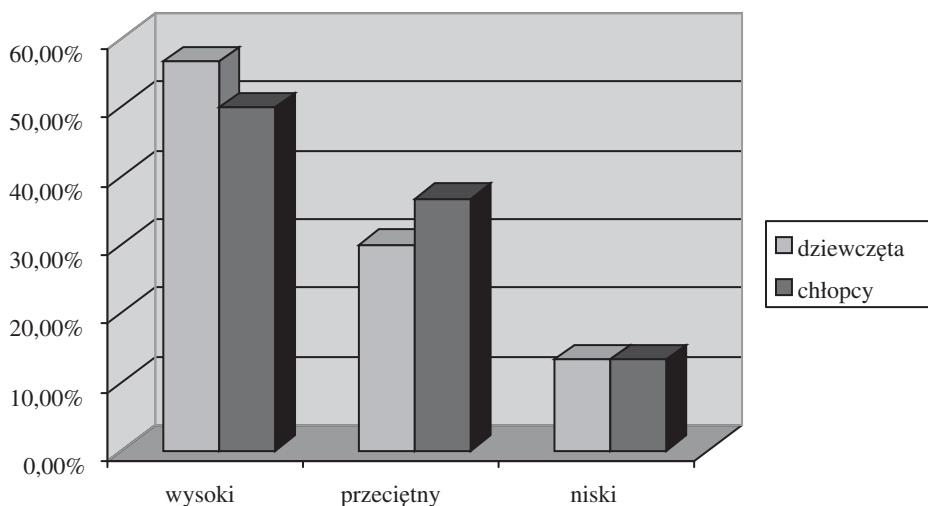
Dane procentowe odnoszące się do ogółu respondentów wskazują, że zaledwie 3,3% spośród nich charakteryzuje się niskim poziomem, pozostała część – aż 96,7% (łącznie ilość przeciętnego i wysokiego poziomu nasilenia) to uczniowie wykazujący negatywne zachowania.

Dane procentowe zamieszczone w tabeli, odnoszące się do przejawiania agresji słownej, wskazują na brak znaczących różnic pomiędzy płciami w zakresie tej kategorii zachowań. Wysoki poziom przejawia 56,7% dziewcząt i 50% chłopców; przeciętny – 30% dziewcząt i 36,7% chłopców. Brak nawet minimalnych różnic w obrębie niskiego poziomu agresji słownej. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy uzyskali wynik równy 13,3%.

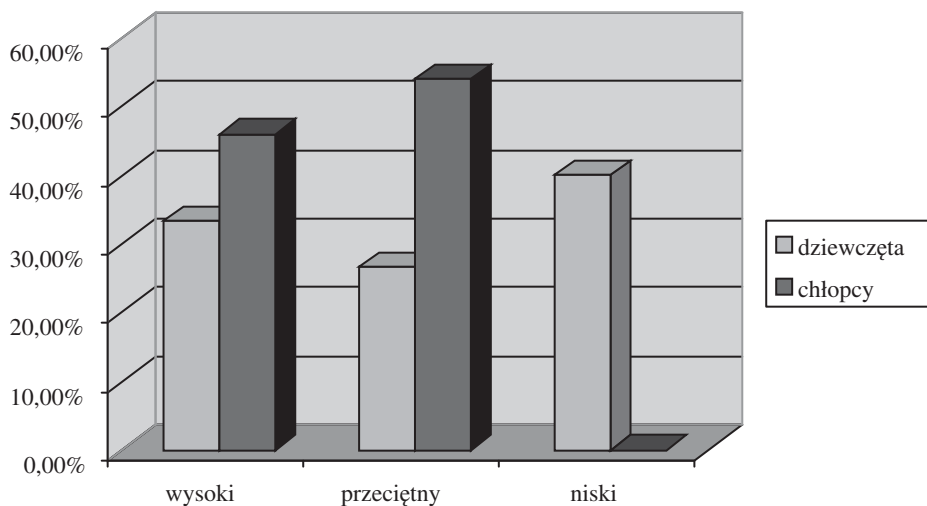
Analiza danych dotyczących przejawiania przez uczniów skłonności do agresji fizycznej wykazuje różnicę 13% pomiędzy płciami na poziomie wysokim na niekorzyść chłopców (33% dziewcząt i 46% chłopców). Poziom przeciętny charakteryzuje 26,6% uczennic i 54,6% uczniów. Brak jest chłopców charakteryzujących się niskim poziomem tej agresji; zachowania takie są natomiast udziałem 40% dziewcząt. Na podstawie danych uzyskanych w badaniach można stwierdzić, że chłopcy są bardziej skłonni do przejawiania agresji fizycznej. Poziom wysoki i przeciętny przejawia 100% chłopców.

Jak wynika z przeprowadzonych wśród uczniów badań, zaznaczają się różnice pomiędzy płciami w aspekcie rozpatrywanych kategorii zachowań agresywnych. Wyż-

Rys. 6.
Poziom agresji słownej z uwzględnieniem płci



Rys. 7.
Poziom agresji fizycznej z uwzględnieniem płci



szym aniżeli dziewczynki poziomem działań odwetowych, samoagresji fizycznej, wrogości wobec otoczenia, agresji przemieszczonej, pośredniej i fizycznej charakteryzują się chłopcy. Są to różnice sięgające 10%–20%. Tylko w przypadku samoagresji fizycznej różnica na niekorzyść chłopców wynosi około 30%. W przypadku niskiej

kontroli zachowań agresywnych również dominują chłopcy. Różnica pomiędzy płciami wynosi 30%.

Badania ujawniły, że dziewczęta charakteryzują się większą samoagresją emocjonalną (o 13,4%), nieuzasadnionymi skłonnościami agresywnymi (o 20%) oraz wyższą agresją słowną (o 6,7%) niż ich rówieśnicy.

Od negatywnych zachowań nie są więc wolni ani chłopcy, ani dziewczęta. Jednak przeważająca ilość rozpatrywanych kategorii agresji jest udziałem chłopców.

Przeprowadzone badania uwzględniające wieloaspektowe ujęcie zagadnienia agresji przejawianej przez uczniów pierwszych klas gimnazjalnych pozwoliły poznać aktualny stan zjawiska, który nie napawa optymizmem.

Sytuacja taka powinna stanowić sygnał dla rodziców i pedagogów, aby zintensyfikowali swe oddziaływania wychowawcze, nawiązali współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w celu podjęcia odpowiednich działań profilaktyczno-terapeutycznych.

LITERATURA:

Bandura A., Walters B., *Agresja w okresie dorastania*, Warszawa 1968.

Frączek A., *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce 1996.

Frączek A., *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej – sprawozdania z badań i rozprawy*, Wrocław 1986.

Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, Poznań 1991.

Gaś A., *Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji*, „Przegląd Psychologiczny” 1980, t. 23.

Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993.

Kępiński L., *Klimat rodziny a agresja u dorastających*, „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 3.

Lorenz K., *Tak zwane zło*, Warszawa 1972.

Mandel R., *Die Aggressivität bei Schülern* [w:] *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, (red.) Z. Skorny, Warszawa 1968.

Morgan A. T., *Introduction to Psychology* [w:] *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, (red.) Z. Skorny, Warszawa 1968.

Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980.

Ewa Piotrowska

PRZEMOC W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ W PLACÓWCE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ

1. Istota zjawiska

O podjęciu przeze mnie problematyki występowania przemocy w grupie rówieśniczej zdecydowały moje własne doświadczenia z okresu uczęszczania do liceum i mieszkania w internacie. Przemoc w grupie rówieśniczej, szczególnie gdy ma miejsce na terenie placówki opiekuńczo-wychowawczej, stanowi poważny problem. To, że ma w ogóle miejsce, odbierane jest jako niedopuszczalne i szokujące. W dużej mierze jest to jednak zjawisko ukryte w ramach tzw. „drugiego życia” w internacie. W tej pracy postaram się przedstawić funkcjonowanie nieformalnej grupy rówieśniczej w ramach grupy wychowawczej i opisać normy panujące w grupie.

„Internat szkolny (przyszkolny) jest placówką opiekuńczo-wychowawczą związaną organizacyjnie z określoną szkołą. Stanowi jej ogniwo organizacyjne, utworzone w celu zapewnienia opieki i wychowania uczniom zamiejscowym”¹. Internat pełni dwie główne funkcje: społeczną oraz opiekuńczo-wychowawczą. Funkcja społeczna internatów wyraża się w sposobie zaspokajania potrzeb społecznych. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza polega na zaspokajaniu potrzeb psychicznych i społecznych młodzieży, pomocy w ogólnym rozwoju, kształtowaniu zainteresowań.

Przyjęcie do liceum i zarazem internatu, poza przynależnością do formalnych grup klasowych w szkole i wychowawczych w internacie, wiąże się również z włączeniem pierwszoklasisty do różnych grup nieformalnych. Grupy te rządzą się swoistymi prawami ustalonymi przez jej członków, przez nich przestrzegany i przekazywanymi kolejnym rocznikom pierwszoklasistów. Włączenie do grupy nowych członków, czyli pierwszoklasistów, odbywa się według określonych zasad i jest nadzorowane przez

¹ K. Kowalik, *Wychowanie w internacie*, Warszawa 1975, s. 27.

starszych uczniów. Aby przedstawić problem przemocy w grupie należy opisać, w jaki sposób są pierwszoklasiści przyjmowani do grupy, jak są traktowani, jaką rolę pełnią pozostali członkowie.

Pierwsze dwa tygodnie września, które pierwszoklasiści spędzają w internacie, przeznaczone są na ich przystosowanie do życia w internacie. Jest to, tak zwany przez czwartoklasistów, „okres luzu”. Następnie wychowankowie z klasy najwyższej organizują spotkanie z pierwszoklasistami, podczas którego przedstawiają się sobie wzajemnie, opowiadają pierwszoklasistom o specyfice mieszkania w internacie oraz przedstawiają im reguły współżycia w grupie. Proponują im także włączenie się do grupy na ustalonych zasadach, co oznacza wyrażenie zgody na tzw. „bycie kotem” przez okres uczęszczania do pierwszej klasy i pociąga za sobą pewne konsekwencje. „Kot” podporządkowuje się osobom najstarszym z internatu, wykonuje ich polecenia, przestrzega nieformalnego regulaminu grupy, uznaje strukturę grupy i w zamian otrzymuje ochronę przed wykorzystaniem w szkole przez uczniów spoza internatu. Wysuwając tę propozycję, starsi koledzy powołują się na obowiązujące w grupie od lat zasady, które są uznawane i przestrzegane przez kolejne roczniki uczniów.

Obowiązujące w grupie normy określają dokładnie strukturę grupy opartą na kryterium wieku i przynależności do klasy szkolnej oraz związany z pozycją w strukturze zakres praw i obowiązków. Na dole hierarchii władzy stoją pierwszoklasiści, czyli „koty”, obarczeni głównie obowiązkami i zależni w swoich działaniach od najstarszych, następnymi są drugoklasiści, którzy właśnie przestali być „kotami” i nie mogą wysuwać wobec pierwszoklasistów żadnych roszczeń. Pełnię władzy dzierżą maturzyści, którzy za uzyskaną zgodą pierwszoklasistów i z poparciem grupy dysponują „kotami”. Prestiżu maturzystom dodaje fakt, iż są najstarsi, najwyżsi i najsilniejsi w grupie, zdają w danym roku szkolnym maturę, a także potrafią radzić sobie w realiach internackiego życia. Interesujący zabieg maturzystów polega na plastycznym opisanie pozycji „żółwia” w grupie oraz na niemówieniu pierwszoklasistom o czekających ich tzw. „manewrach”, karach za nieposłuszeństwo, co surowszych zakazach lub wygórowanych poleceniach, aby ich nie przestraszyć. Stosowane przez starszych uczniów mechanizmy wpływu mające podporządkować im pierwszoklasistów używane są w zaskakująco świadomy sposób. Decyzja pierwszoklasistów sprowadza się do wyboru między „byciem kotem” a „byciem żółwiem”, ponieważ zostają oni poinformowani na zebraniu, że odmowa zostania „kotem” równa się „byciu żółwiem”. W późniejszym okresie pobytu w internacie można zostać „żółwiem” za zbuntowanie się wobec obowiązujących reguł, donosicielstwo, czyli informowanie wychowawców o nieformalnym życiu grupy. Niekorzystnym aspektem nieuznania praw rządzących w grupie i nadrzędnej wobec pierwszoklasistów pozycji starszych uczniów, przede wszystkim czwartych klas, jest izolacja przez grupę. Ta właśnie pozycja w grupie określana jest mianem „żółwia”. Stoi on na uboczu grupy. Wprawdzie nikt nie wydaje mu poleceń i nie wymaga posłuszeństwa w imię zasad, lecz również nikt „żółwia” nie wybiera do wspólnych zajęć, nie przyjaźni się z nim. Czasem członkowie grupy traktują go jak „mięczaka”, kogoś, kto

zamiast wykazać się odwagą i męskością, stchórzył, gdyż nie potrafił sprostać sytuacji. „Żółw” to także ktoś, kto wyłamuje się z uznawanych ogólnie zasad, tym samym sprzeciwiając się idei koleżeństwa i solidarności. „Żółwia” nie dotyczy ponadto hierarchia władzy w grupie. Dla „kota” odroczoną gratyfikacją zgody na „poddaństwo” stanowi zdobycie po roku statusu pełnoprawnego członka grupy, zaś w ostatniej klasie posiadanie własnych kotów, wobec których można będzie uruchomić podobny system postaw, praw i obowiązków. Za ciekawostkę można uznać, iż maturzyści wybierają spośród pierwszoklasistów osobę, która informuje przez kolejne lata wszystkich w grupie, kto jest „żółwiem” i że nie trzeba go słuchać. Pilnuje też, aby „żółw” nie próbował wykorzystywać pierwszoklasistów, a w sytuacjach takich organizuje interwencje. Bywa, że osobę pełniącą w grupie rolę „żółwia” piętnuje się okrzykami „żółw”, np. na stołówce lub w obecności dziewcząt, co powoduje, że niepożądane następstwa zostania „żółwiem” sięgają również poza grupę chłopców. Dodatkowym argumentem, by uniknąć nazwania „żółwiem”, jest przykra konsekwencja, iż od tej decyzji nie ma odwołania. Ktoś raz uznany za „żółwia” zostaje nim do ukończenia szkoły. Zrozumiałe więc, że wobec takiej perspektywy nikt nie chce zostać „żółwiem”, toteż nie odmawia „bycia kotem”. W późniejszym okresie zaś także unika się ryzyka, stosując taktykę „zaciśnięcia zębów” i wytrzymania.

Dla sytuacji pierwszoklasistów w grupie istotny jest jeszcze fakt, iż w pierwszych tygodniach pobytu w internacie nie znają się oni dobrze, nie tworzą zwartej podgrupy w przeciwieństwie do starszych uczniów, którzy w zamierzony sposób wykorzystują tę okoliczność. Pierwszoklasiści zdają sobie z tego sprawę później. Tymczasem już w punkcie wyjścia ukierunkowani są oni opowieściami starszych braci i kolegów na przyjęcie obowiązujących w grupie reguł współżycia. Są także przestraszeni, zdezorientowani nowym otoczeniem i sytuacjami, w obliczu których się znajdują. Sama przynależność do grupy, określone zasady, którym należy się podporządkować, już są wartością pożądaną dla osób, które muszą odnaleźć się w nowym środowisku. W tym przypadku grupa daje im punkt odniesienia i bardzo potrzebne poczucie bezpieczeństwa i wspólnoty. Uwzględniając powyższe, nie wydaje się dziwne, iż pierwszoklasiści pytani kolejno o zgodę na „bycie kotem”, przy czym mają kilka minut na zastanowienie się, odpowiadają twierdząco. Już jako „koty” pierwszoklasiści otrzymują przezwiska, pod którymi będą funkcjonować w grupie. Przewiska te z biegiem czasu mogą ulec zmianie, niemniej każdy z pierwszego spotkania z maturzystami wychodzi z nadanym mianem. Czasem jest to nawiązanie do nazwiska, hobby, charakterystycznej cechy, czasem przejmuje się przewisko po osobie, która kiedyś mieszkała w internacie. W wyniku tego zwyczaju każdy członek grupy posiada przewisko, którego grupa używa na co dzień. Do codziennych obowiązków pierwszoklasisty będącego „kotem” należy przyniesienie śniadania, niekiedy też obiadu, do pokoju i odniesienie naczyń z powrotem na stołówkę, pościelenie łóżka, sprzątnięcie pokoju, wyrzucenie śmieci, zrobienie zakupów, robienie herbaty. Bywa, że maturzyści wyznaczają do określonej czynności jedną stałą osobę spośród pierwszoklasistów, np. do przynoszenia posiłków.

Wybierają sobie także takie osoby do przepisywania zeszytów. Przydział do jednej funkcji ma tę zaletę, że posiada się określony zakres obowiązków do wykonania i kiedy czwartoklasista szuka kogoś do dodatkowego zadania, wtedy nie bierze tej osoby pod uwagę. Zdarzało się, że pierwszoklasista wychodził przez okno z pierwszego piętra, żeby kupić starszym kolegom alkohol, co oceniane było jako akt odwagi i sprytu, gdyż w tym celu należało umknąć wychowawcy i pomyślnie wrócić. Do dodatkowych czynności należy też przynoszenie chleba ze stołówki, wysyłanie do sklepu po zakupy, zamiatanie podłogi, wieszanie zasłon w pokoju, polecenie znalezienia papierosów w internacie, wypełnienie dyżuru w kuchni w zamian za maturzystę. Należy dodać, że czwartoklasiści formalnie nie są zwolnieni z funkcji dyżurnych, lecz wcale ich nie wykonują, gdyż na mocy norm grupowych ich obowiązki przejmują pierwszoklasiści.

2. Środki agresji

Starsi koledzy również kontrolują poczynania młodszych w internacie. Za zgodą można iść zapalić papierosa, wypić dozwoloną przez nich ilość alkoholu, odwiedzić dziewczynę mieszkającą w innym skrzydle internatu, podając jednocześnie, do kogo się idzie i na jak długo, mieć zapalone światło w pokoju lub przebywać w łazience po godzinie 22⁰⁰, czyli w czasie ciszy nocnej. Czasami sprawdza się, np. kilka minut przed 22⁰⁰, czy wszyscy ich „podopieczni” przebrali się w pidżamy, przygotowali się do snu, czy kogoś brakuje w pokoju, czy ktoś opuścił skrzydło chłopców bez pozwolenia, czy jest cisza, zgaszone światło i wszyscy leżą w łóżkach podczas ciszy nocnej. Spotkanie ze starszym kolegą w łazience około godziny 22⁰⁰ zawsze liczone jest na niekorzyść „kota”, choćby nawet różnica między godziną na zegarkach wynosiła 2 minuty, pozwalające stwierdzić, że jeszcze jest 21⁵⁹ lub już 22⁰¹. Za przekroczenie wyznaczonych granic stosowano kary, najczęściej polegające na robieniu podanej liczby pompek. Czasami każda minuta spóźnienia w wykonaniu polecenia oznaczała 60 pompek do zrobienia wg tzw. pompera (1 minuta = 60 sekund = 60 pompek). Przykładem sprawowania kontroli może być zasada zabraniająca pierwszoklasistom przeklinania. Za jej złamanie groziła kara 20 pompek. Czasami czwartoklasiści do klnącego „kota” zwracali się z poleceniem: „Powtórz!”, co zobligowany do posłuszeństwa pierwszoklasista respektował, podając tym samym liczbę karnych pompek. Specyfikę „bycia kotem” dopełnia udział w manewrach, czyli organizowanych przez czwartoklasistów zbiórkach w łazience, podczas ciszy nocnej. Najczęstszym celem manewrów jest zdyscyplinowanie pierwszoklasistów i rozrywka czwartoklasistów. Są one urządzone z zaskoczenia, np. uczeń czwartej klasy wbiegał do pokoju pierwszoklasistów, budził ich i kazał w ciągu 2 minut przyjść do łazienki. Obowiązującym strojem na manewrach są spodenki. Pierwsze w roku szkolnym manewry zwane są otrzęsinami, a różni je od kolejnych manewrów składanie przysięgi przez pierwszoklasistów. Stałym elementem manewrów jest robienie pom-

pek, przy czym ich liczba określana jest w najróżniejszy sposób, np. mnoży się liczbę osób mieszkających w określonym pokoju przez numer tego pokoju (4x26). Liczba pompek najczęściej przekracza możliwość ich wykonania przez pierwszoklasistów, więc albo jest rozkładana na raty, albo są robione tak długo, dopóki ma się siły. Także stawianie dopiero co wyciągniętych z łóżek pierwszoklasistów pod zimną wodę lejącą się z prysznica z odliczaniem do 10 sekund lub polewanie ich zimną wodą z miski dla ochłody podczas robienia pompek jest niezmiennym zwyczajem na manewrach. Osoby, które naraziły się czwartoklasistom, otrzymywały podczas manewrów dodatkowe zadania lub większą ilość pompek do zrobienia, np.: 200 pompek „gratis”. Niczym nadzwyczajnym nie są liczby 100, 200 itd. pompek. Jeśli dany pierwszak pomylił się w odliczaniu przy wykonywaniu pompek, maturzysta mógł kazać mu je robić od początku. Posiadanie znajomych wśród starszych uczniów czasami pozwalało uniknąć trudniejszych zadań, uzyskać łaskawsze traktowanie, podzielić liczbę otrzymanych pompek na dwie osoby. Pierwszoklasista, który chciał zamienić pompki na prysznic, dostawał prysznic dla „ochłody”, a później też pompki. Pozostała część manewrów zależała od pomysłowości organizatorów. Przykładowe zadania:

- powitanie maturzystów okrzykiem „Ave Cezar”, „Hi Hitler”;
- polewanie wodą z węża strażackiego;
- wcieranie żwiru we włosy;
- „żabki”, czyli chodzenie trzymając się za kostki nóg;
- liczenie kafelków w łazience; należy dodać, że nikt nie zna ich dokładnej liczby, co w praktyce oznacza, że każda odpowiedź w zależności od nastawienia maturzystów do pytanego może okazać się złą;
- mierzenie szerokości korytarza główką zapalki;
- „szafa grająca” polegająca na zamykaniu pierwszoklasisty w szafie i wrzucaniu do środka 50 groszy, żeby śpiewał; jeśli nie śpiewa, kopie się szafę;
- robienie zdjęć; pierwszoklasista może wybrać zdjęcie czarno-białe lub kolorowe, następnie siada na krześle wstawionym do kabiny prysznica, zasłonka zostaje odsunięta i jeśli wybrał zdjęcie czarno-białe, to oblewany jest jednym kubłem wody, jeśli zaś kolorowe, to trzema kubłami wody;
- naśladowanie orkiestry, czasami do muzyki z magnetofonu, kiedy każdy gra rolę innego instrumentu, także naśladowanie motoru, ciągnika, spłuczki, scen filmowych;
- czytanie fragmentów artykułów wg narzuconego tempa i stylu, np.: rap, sprawozdawca sportowy relacjonujący mecz itp.;
- taniec na murku, do którego przytwierdzone są umywalki (wysokość murku ok. 1,5 m.);
- test na refleks: pierwszoklasista stoi ze złączonymi stopami, ma je rozsunąć tak, by przedmiot zrzucony mu na stopy przez czwartoklasistę upadł na podłogę; w odpowiednim momencie czwartoklasista stojący z tyłu kopie go w krocze; w rezultacie pierwszoklasista nie zdaje testu na refleks;

- zanurzanie przez pierwszoklasistów palców w paście do butów, zawiązywanie im oczu i informowanie, że mają włożyć palec do odbytu jednego z pierwszoklasistów; w rzeczywistości wkładają oni palec w zgięcie przedramienia i ramienia, lecz ze względu na zasłonięte oczy nie wiedzą o tym.

Po upływie roku pierwszoklasista przestaje być „kotem”. We wrześniu następnego roku szkolnego odbywa się tzw. pasowanie lub inaczej obcinka prowadzona przez świeżo upieczonych maturzystów. Nazwa pasowanie wiąże się z formą, zaś obcinka odnosi się do metaforycznej utraty ogona przez „kota”. Podczas pasowania każdy czwartoklasista bije pasem ustaloną ilość razy każdego byłego pierwszoklasistę. Wprowadzani są oni pojedynczo, przewieszają się przez oparcie krzesła stojącego na środku pokoju, głowę owijają się w kółdrę, aby nie widzieli, kto wymierza im pasy, przytrzymuje wyznaczona do tego osoba. Bić można tylko w pośladki, ale za to z rozbiegu, skoku i przede wszystkim „ostro”. Według określeń starszych uczniów po pasowaniu „kot staje się człowiekiem”, można więc podać mu rękę, powiedzieć „cześć”. Zdobywa tym samym wyższą pozycję w grupie i w większym stopniu uczestniczy w życiu grupy, np.: zapraszany jest na imprezy. Fakt, iż maturzyści odchodzą ze szkoły nie przeprowadziwszy pasowania, powoduje że najstarsi uczniowie czują się niejako uprawnieni do przejścia po nich pałeczki i podporządkowują sobie drugoklasistów, grożąc im niezrobieniem obcinki, co równa się pozostaniu „kotem”.

3. Inne mechanizmy wywierania wpływu

Internat obok grupy formalnej określa również granice grupy nieformalnej, jako że w jej gestii leży dobór członków grupy, ich liczebność, czas pobytu w grupie wychowawczej. W skład grupy nieformalnej wchodzi wszyscy członkowie grupy formalnej. O nieformalnym charakterze grupy świadczy fakt, iż kształtuje się ona w opozycji do placówki; jej normy nieformalne nie mogłyby zostać przez placówkę uznane, toteż jedną z głównych norm jest utrzymanie w tajemnicy nieformalnego życia grupy.

Grupa posiada ukształtowany zbiór norm przekazywanych ustnie, rzecz by można, z pokolenia na pokolenie. Pierwsze zapoznanie z normami następuje, gdy nowi członkowie grupy spotykają się z jej najstarszymi przedstawicielami na zorganizowanym przez nich spotkaniu. Nabywanie praktycznej znajomości norm dokonuje się w toku grupowych interakcji. Normy opisują strukturę grupy zbudowaną hierarchicznie ze względu na wiek członków grupy oraz ich akceptację norm, wynikający ze struktury podział ról w grupie, przypisane poszczególnym pozycjom prawa i obowiązki. Najwyższe pozycje w grupie przysługują najstarszym, najniższe – najmłodszym (pierwszoklasistom), którzy pełnią rolę „kotów”. Osoby nieakceptujące norm są przez grupę izolowane jako tzw. „zółwie”. Nie dotyczą ich ani prawa, ani obowiązki. Ich pozycja w grupie nie ulega zmianie w przeciwieństwie do stopniowania w cyklu rocznym pozycji pozostałych członków. Wraz z wiekiem wzrasta zakres przywilejów i maleje

liczba obowiązków członka grupy. Szczególna pozycja „kota” w grupie wynika z jego trwającej jeden rok całkowitej zależności od najstarszych uczniów. Stosunek do norm grupowych, zapewniających hegemonię starszych uczniów w grupie, warunkuje terazniejszą i przyszłą pozycję pierwszoklasisty w grupie. Włączenie do grupy i późniejsze pełnoprawne w niej uczestnictwo nowych członków wymaga podporządkowania się normom grupowym i przejścia okresu próbnego „bycia kotem”. Normy określające stosunki zależności w grupie przekazują zarazem członkom grupy kodeks aprobowanych oraz niepożądanych przez grupę zachowań, a ponadto informują o stosowanych w grupie nagrodach i karach.

Stałość norm służy trwałości grupy. Aby ją zapewnić, grupa stosuje wobec nowych członków różne mechanizmy wpływu. Znajdujemy tu operowanie informacją przez starszych członków grupy wobec młodszych, co uwidacznia się głównie na etapie wprowadzenia do grupy i wspólnym zebraniu. Dokonywana jest selekcja informacji skierowanych do pierwszoklasistów, mająca na celu ukształtowanie w nich przekonań sprzyjających dobrowolnemu przystąpieniu do grupy na proponowanych im zasadach. Uzmysławia się pierwszoklasistom, iż ich niepocholebna ocena sytuacji ulegnie zmianie, wraz z przynależnością do grupy dostrzegą korzyści dla siebie, docenią normy i tradycje decydujące o wyjątkowości grupy.

Grupa od początku obecności nowych członków w internacie daje im do zrozumienia, iż stali się członkami wspólnoty i w związku z tym obowiązuje ich przestrzeganie norm grupowych. Zauważa się to szczególnie w odniesieniu do tzw. „żółwia”, czyli osoby, która mimo nieakceptowania norm grupowych wcale nie staje się neutralną jednostką, lecz nadal pozostaje w zasięgu oddziaływań grupy, która w odpowiedzi na jej opozycję kieruje na nią swoją dezaprobatę.

Wyraźnie określony zostaje także podział ról w grupie oraz przysługujące poszczególnym pozycjom, uznane przez grupę prawa i obowiązki. Ponieważ wprowadzenia w życie grupy dokonują najstarsi jej członkowie, automatycznie wyznaczone zostają spośród członków grupy osoby, które posiadają największy autorytet lub, inaczej mówiąc, którym autorytet ten z racji obowiązujących norm nowi członkowie powinni przyznać. W gestii najstarszych członków grupy leży „kierowanie” grupą. Sprawują oni niekwestionowane rządy nad pierwszoklasistami. Zrozumiałe, iż ze względu na korzyści, jakie bycie w grupie zapewnia najstarszym członkom, w ich interesie leży utrzymanie trwałości grupy.

Poza powoływaniami się na normy grupowe, oddziaływanie autorytetem, grupa stosuje skutecznie kary oraz nagrody. Kary w przypadku niepożądanych zachowań wymierzane są natychmiastowo. W zależności od stopnia naruszenia norm grupowych zmienia się forma oraz natężenie kary. Najczęściej są to ćwiczenia fizyczne lub polecenia do wykonania wydawane przez najstarszych. Ostateczną karą, zarezerwowaną dla tych, którzy opowiadają się przeciw normom, ciągle je naruszają lub ujawniają nieformalne życie grupy rodzicom bądź pracownikom internatu, jest wykluczenie z grupy – bycie „żółwiem”. Natomiast bezpośrednia forma nagrody za podporządkowanie się

normom grupowym to akceptacja i poczucie wspólnoty. W dalszej zaś perspektywie odroczone gratyfikacja, polegająca na stopniowaniu pozycji w grupie i zwiększaniu zakresu przysługujących przywilejów.

Pierwszoklasistom jako uzasadnienie ich sytuacji wskazuje się na analogię do roczników ich poprzedzających, np. „wszyscy przez to przeszliśmy, wszyscy byliśmy kotami”. Choć sposób pełnienia roli zostaje pierwszoklasistom narzucony przez starszych, to już w pierwszej klasie uczą się oni swoich przyszłych zachowań wobec własnych „kotów”. Każdy rocznik czerpie doświadczenia z roczników wcześniejszych. Charakterystyczne, że przy braku osób przeciwstawiających się normom grupowym presja wywierana przez całą grupę prezentującą jedność postaw jest tym silniejsza.

Grupą kieruje cały wachlarz działań służących wywarceniu wpływu. Mechanizmy wywierania wpływu używane są po części świadomie, po części intuicyjnie. U podłoża oddziaływań grupy leży wynikające z okresu dorastania poszukiwanie grupy odniesienia w grupie rówieśniczej oraz naturalne dążenie do zaspokojenia potrzeb uczestnictwa, afiliacji, akceptacji, bezpieczeństwa i identyfikacji. Na tych zależnościach opiera się silne socjalizujące oddziaływanie grupy. Początkowo przejawia się ono w konformizmie, uleganiu normom grupowym jako rezultacie kontroli społecznej. Później, głównie po okresie „bycia kotem”, przybiera formę identyfikacji z grupą, umacnianej pozytywnymi wzmocnieniami w postaci wzrastających korzyści z uczestnictwa. Być może w dalszej kolejności wraz z coraz pełniejszym utożsamianiem się z rolą następuje internalizacja wartości grupowych. Rola, jaką pełnią w grupie, jest dla nich oczywistością i nie nasuwają im się w związku z nią żadne wątpliwości. Czują się całkowicie usprawiedliwieni tradycją grupową i poparciem grupy. Wniosek o internalizacji norm grupowych wydaje się jednak zanadto na wyrost sformułowany i chyba nie w pełni uzasadniony. Brak refleksji u wychowanków właściwy jest raczej daleko posuniętemu konformizmowi i identyfikacji z grupą.

Między innymi F. Znaniecki² pisze o znaczącym wkładzie grup rówieśniczych w rozwój społeczny jednostki w zakresie jej socjalizacji, odniesienia normatywnego, przyswajania struktur społecznych, zaspokajania potrzeb i sprawowania kontroli społecznej. Niezaprzeczalny ten wpływ należy dostrzegać poprzez pryzmat pożądaných lub niepożądanych społecznie oddziaływań. W przypadku badanej grupy niewątpliwie zachodzi wiele zjawisk korzystnych dla społecznego współżycia, jednak nieformalna struktura grupy zbudowana na opisanych normach nie może być do nich zaliczona. Konformizm i identyfikacja, jako bardziej powierzchowne sposoby dostosowania się do sytuacji, nie są tak niepokojące, niemniej wobec prezentowanych przez grupę norm również nasuwają się pytania o podatność na nacisk zewnętrzny, siłę wpływu grupowego, relacje między jednostką a grupą.

² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1973, s. 147, 148.

Normy grupowe dotyczące nowych członków stawiają ich w sytuacji podporządkowania wobec starszych członków zajmujących wyższe pozycje w hierarchicznej strukturze grupy. Uznany przez grupę kierunek zależności powoduje, że starsi członkowie grupy stosują wobec nowych członków przemoc, rozumianą wg definicji I. Pospiszyl jako: „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji”³. Już sposób przyjęcia do grupy związany z wyborem między permanentną karą a akceptacją grupy i gratyfikacją w postaci stopniowania pozycji świadczy o wywieraniu presji. Następnie, obok narzucenia roli w grupie, przypisanie do określonej roli społecznej, np.: nadawanie przezwisk, które niekoniecznie dobierane są przez najstarszych zgodnie z upodobaniami pierwszoklasistów, wydawanie im rozkazów i zakazów odnoszących się do współżycia w grupie i internacie, zmuszanie do wykonywania posług (sprzątanie, przynoszenie posiłków, zakupy itp.), to przykłady przemocy psychicznej. Osoby o najwyższej pozycji demonstrują swoją władzę, używając przemocy zarówno instrumentalnej, by osiągnąć cel, czyli posłuszeństwo pierwszoklasistów, jak i ekspresyjnej jako źródła satysfakcji z posiadanej nad pierwszoklasistami przewagi. Stosują groźby, wymierzają kary, narzucają własną interpretację norm grupowych i sytuacji jednostek w grupie, wydają polecenia, które czasami wynikają z zachcianki bądź nudy, czasami są absurdalne lub narażają na przykrości. Świadomi swojej przewagi, a także bezkarności w grupie, starsi uczniowie decydują się na używanie wyzwisk, ośmieszanie, nawet bicie w formie uderzenia pięścią lub kopnięcia. Pojawiają się one jako kara będąca konsekwencją nieposłuszeństwa, ostrzeżenie, sposób na szybsze wykonanie polecenia, pokazanie „kto tu rządzi”, element codziennego traktowania pierwszoklasisty, ponieważ w grupie jest „kotem”. W ramach grupy mają więc miejsce przejawy przemocy. W przeważającej mierze to przemoc psychiczna wyrażająca się poprzez nacisk otoczenia. Przybiera on obok form bezpośrednich, np.: sytuacja wyboru, groźba kary lub utraty poparcia grupy, często formę ukrytego mechanizmu stosowania przemocy w postaci atmosfery w grupie, którą nowi członkowie grupy odczuwają jako przymus kupienia sobie akceptacji. Przemoc fizyczna czynna pojawia się jako bicie, zmuszanie do posług. Nakazy i zakazy to przemoc fizyczna bierna, przemoc werbalna zaś występuje w postaci degradacji werbalnej czy w postaci poniżających i ośmieszających określeń, czy gróźb słownych, narzucania własnych sądów. Z czasem akceptacja norm grupowych, podziału przywilejów i obowiązków przeradza się w pochwałę dobrze zorganizowanej, posiadającej ciekawą tradycję i sprzeciwiającej się rutynie codzienności grupy. Tym samym nasuwa się pytanie: Czy można mówić o przemocy wobec nowych członków grupy? Uważam, że tak, ponieważ już sposób pozyskiwania nowych członków pozostawia wiele do życzenia, podobnie jak sytuacja pierwszoklasisty jako „kota”. Świadczy o tym ponadto reakcja

³ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998, s. 14.

pierwszoklasistów na proponowane im zależności: wewnętrzny sprzeciw. Deklarowane podporządkowanie to rezultat naruszenia osobistej wolności jednostki w wyniku zastosowanych mechanizmów wpływu. Poczucie postępowania wbrew sobie oraz dominującego nacisku zewnętrznego, jak również przekonanie o znalezieniu się w „sytuacji bez wyjścia” towarzyszy pierwszoklasistom przez cały czas „bycia kotem”, początkowo powodując rezygnację i bierność wobec norm grupowych. Stopniowo sytuacja ta ulega zmianie wraz ze zbliżającym się „pasowaniem”, zyskiwaniem wyższych i bardziej uprzywilejowanych pozycji w strukturze grupy. Zrozumiały to i pożądanym przez grupę kierunkiem rozwoju nowego członka, wyznaczony decyzją o przynależności do grupy i oddziaływaniami na niego poprzez szereg mechanizmów wpływu. Jest to jednak rezultat wtórnej socjalizacji, używając drastycznych porównań efekt „prania mózgu”. Nie sądzę więc, abym na tej podstawie mogła zaprzeczyć występowaniu w grupie przejawów przemocy wobec nowych członków grupy.

4. Możliwości przeciwdziałania

Przyczyny stosowania przemocy są różne. Najczęściej łączą w sobie kilka czynników. Można zaryzykować twierdzenie, że przemoc w grupie rówieśniczej to reakcja na frustrację i stresy sytuacyjne, których źródłem jest szkoła oraz internat sprawujące nadmierną kontrolę nad życiem dorastających osób. Ponieważ agresja skierowana na źródło frustracji spotkałaby się z karą, akty bezpośredniej agresji ulegają zahamowaniu. Zostają one przeniesione na obiekt zastępczy, na zajmujących w strukturze grupy najniższe pozycje – pierwszoklasistów. Motywy tworzenia w grupie struktury władzy posługującej się mechanizmami wywierania wpływu i przemocą idealnie tłumaczy koncepcja J. Horrocks'a⁴. Zgodnie z nią motorem zrzeszania się młodzieży jest popęd władzy, dążenie do samopotwierdzenia przez wywieranie wpływu na otoczenie, manipulowanie nim. Grupa obok poczucia przynależności i bezpieczeństwa dostarcza też poczucia posiadania władzy, prestiżu i możliwości wypróbowania swoich osobistych i społecznych walorów, uczenia skutecznych w społecznym współżyciu zachowań. Chcąc potwierdzić swoją dominującą pozycję w grupie, starsi uczniowie stosują przemoc wobec młodszych. Normy grupowe, nagrody, kary powodują, że nowi członkowie grupy stają się osobami zależnymi od grupy. Tym sposobem łatwiej ulegają jej wpływom i przejmują normy związane z przemocą wraz z wrastaniem w grupę. Posługiwanie się przemocą w tym przypadku, jak pisze R. A. Hinde, wynika z doświadczeń socjalizacyjnych w grupie i pełnienia w niej określonej roli społecznej. Dodatkowo następuje właściwe działaniom w grupie osłabienie mechanizmów kontrolnych oraz

⁴ B. Misztal, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 54, 55; R. A. Hinde, *Niektóre problemy agresywnego zachowania* [w:] *Socjalizacja a agresja*, (red.) A. Fraczek, H. Zumkley, Warszawa 1993, s. 19.

dyfuzja odpowiedzialności przy poparciu znanych osób i podporządkowaniu akceptowanym przez grupę normom. Posłuszeństwo normom określającym stosunki między osobami w grupie powoduje, że wartości określane przez sytuację zajmują miejsce wartości uznawanych przez daną osobę indywidualnie.

Koreluje z powyższym prezentowana przez I. Pospiszyl⁵ koncepcja wyjaśniająca agresję wewnątrzrówieśniczą jako sposób rozwiązania problemów własnej tożsamości. Jednostka uzależnia koncepcje rozwoju własnej osoby od grupy, z którą się identyfikuje. Szuka w grupie odniesienia, potwierdzenia przynależności, poczucia kontroli, podniesienia samooceny i topi w niej indywidualność, przyswajając sztywny repertuar norm.

Pozostaje zapytać o stosunek placówki opiekuńczo-wychowawczej do badanego zjawiska. W ramach grupy wychowawczej wychowankowie mają zdobyć doświadczenia społeczne, uczyć się współżycia i współdziałania, starsi czuć się odpowiedzialni za młodszymi, przekazywać im własne doświadczenia, opiekować się nimi, mobilizować do lepszej postawy. Jak pisze K. Kowalik⁶, można oczekiwać, iż jednostki dojrzalsze i bardziej wyrobione społecznie wywrą korzystny wpływ na rozwiązywanie różnych problemów w grupie i kształtowanie się obowiązujących norm, odciążą wychowawcę w sprawach porządkowo-organizacyjnych. W przypadku wyżej opisanego zjawiska jej wychowawczo-opiekuńcza funkcja przedstawia się wręcz karykaturalnie. Założony proces ma miejsce, jednak wychowankowie przekazują swoim młodszym kolegom treści związane z funkcjonowaniem grupy nieformalnej, czyli niekorzystne z wychowawczego punktu widzenia. K. Kowalik⁷ sygnalizuje, iż tworzenie grup zróżnicowanych pod względem wieku wymaga stałego zwracania uwagi na kierunek, w jakim wychowankowie starsi oddziałują na młodszymi. „Istniejące w wielu internatach tzw. drugie życie młodzieży, które obejmuje zwyczaje, normy i działania tworzące subkulturę środowiska, utrudnia pracę wychowawczą i prowadzi do skrzywień moralnych niektórych jednostek”⁸. Ponieważ, zarówno grupa rówieśnicza jako całość, jak i poszczególni wychowankowie wywierają wpływ na jednostki, kształtując zdrowe środowisko społeczne, internat ma zabezpieczać interesy jednostki w grupie rówieśniczej i chronić osoby słabsze przed wykorzystywaniem przez silniejsze. „Należy otoczyć szczególną opieką i w miarę możliwości izolować od młodszymi osoby wywierające ujemny wpływ na grupę. Gdy istnieją grupy nieformalne (gangi, kliki), skupiające osoby trudne, wymagające intensywnego działania wychowawczego, celowe może się okazać rozbicie ich i przeniesienie poszczególnych wychowanków do różnych grup”⁹.

⁵ I. Pospiszyl, *Agresja wewnątrzrówieśnicza jako sposób rozwiązania problemów własnej tożsamości* [w:] *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, (red.) I. Pospiszyl, Warszawa 1997, s. 45.

⁶ K. Kowalik, op.cit., s. 108.

⁷ Ibidem, s. 110.

⁸ Ibidem, s. 71.

⁹ Ibidem, s. 107.

Sytuacja w grupie wymaga radykalnych, konsekwentnych i systematycznych poczynań ze strony wychowawców. Myślę jednak, że ich wiedza o nieformalnej strukturze grupy jest fragmentaryczna, a możliwości jej poszerzenia ograniczone. Główna przyczyna leży w normie grupowej zabraniającej ujawniania faktów dotyczących wewnętrznego życia grupy rówieśniczej ze względu na ich opozycyjny charakter wobec norm preferowanych przez placówkę. Presja wywierana przez grupę, stosowany system kar i nagród z oczekiwanym skutkiem wspiera tę normę. Wychowawca ma za zadanie stworzyć atmosferę zaufania i życzliwości, nawiązać przyjazne stosunki z wychowankami, udzielać im pomocy w rozwiązywaniu trudności powstających na tle niepowodzeń szkolnych i kontaktów rówieśniczych. Tymczasem postrzegany jest głównie jako formalista stojący na straży regulaminu i ustalonego porządku dnia. Próby zmiany tego wizerunku wiążą się z obawą o utratę autorytetu. Również wychowankom trudno przełamać stereotyp dorosłego-dozorcy w stopniu pozwalającym obdarzyć go zaufaniem nie tyle nawet w sprawach osobistych, co dotyczących grupy rówieśniczej. Według norm grupowych postępowanie takie traktowane byłoby jako zdrada. Przyjęte jest raczej, iż właśnie w grupie rówieśniczej szuka się wsparcia. Wychowawca pomaga w rozwiązywaniu problemów formalnych w szkole i w internacie. Rzadko zdarza się, aby zwierzano mu się. Sytuacja ta to wynik ukształtowania określonych postaw na linii wychowawca-wychowanek, charakteru pełnionych obowiązków skoncentrowanych na funkcjach kontrolnych, a także nadmiernej liczebności grup wychowawczych, która ogranicza możliwość nawiązania bliskiego kontaktu z pojedynczym wychowankiem. Internat, mający opiekować się i wychowywać, w tym przypadku zawodzi. Pełna kontrola drugiego życia wychowanków nie jest możliwa, nadmierna – rodzi wzajemną wrogość, niedostateczna – owocuje niepożądaną grupą nieformalną. Istnieje duże ryzyko, że próba bliższego zainteresowania się nieformalną strukturą grupy postrzegana może być jako ingerencja w wewnętrzne sprawy grupy rówieśniczej. Niemniej jest ona konieczna. Rozbicie grupy byłoby jedynie rozwiązaniem doraźnym, nie usunęłoby istoty problemu, ponieważ skupia się ono na skutkach, a nie na przyczynach. Sytuacja uległaby natychmiastowej poprawie, lecz wydaje mi się, że tak radykalne postępowanie uniemożliwia głębsze poznanie wewnętrznego życia grupy, zwłaszcza odnoszącego się do starszych jej członków. Wydaje się prawdopodobne, że członkowie grupy uznaliby takie działanie za zamach na ich integralność, autonomię, prawo decydowania o sobie, mimo iż zdają sobie sprawę z kontrowersyjności norm grupy nieformalnej. Doszłaby tu do głosu niechęć wobec kontroli ze strony dorosłych i ich bezpardonowych ingerencji w życie młodzieży w imię „bycia dorosłym, który wie lepiej, co jest dobre dla dziecka i nie musi się tłumaczyć”, poczucie, iż zostali potraktowani właśnie jak dzieci, którym zakazano szkodliwej zabawy i tym samym zaprzeczono ich dorosłości. Jest to raczej sposób na podkreślenie autorytetu, a nie poznanie grupy. Sądzę, że sprawa jest niezwykle drażliwa, wręcz marzy się idealny wychowawca z talentem pedagogicznym, powołaniem i zainteresowaniami atrakcyjnymi również dla młodzieży, tak aby mógł znaleźć z nią wspólny język. Tymczasem mamy czas braku autorytetów.

Jak pisałam wcześniej, w grupie młody człowiek ma okazję sprawdzić się, wypróbować swoje możliwości społecznego działania, zaistnieć jako osoba definiująca sytuację, zakosztować pozycji podwładnego i władcy, uczestniczyć pełnoprawnie w życiu grupy. Przemoc, wydawanie rozkazów, wymuszanie posłuszeństwa to bezpośrednie formy zaznaczania swej pozycji, odczucia satysfakcji, sprawdzenia się w męskiej roli. Trzeba przyznać, że młodzież ma raczej ograniczone możliwości społecznego uczestnictwa. Brak dla niej interesujących, dobrze opracowanych propozycji działania. Młodzież właściwie pozostawiona jest sama sobie, oczekuje się od niej, aby uczyła się i nie sprawiała kłopotu. Także internat robi niewiele w kierunku rozwoju zainteresowań wychowanków, ukierunkowania i zorganizowania ich aktywności. Nawet współdecydowanie o sprawach internatu czy wysuwanie wniosków właściwie nie istnieje, bo czy można zmienić regulamin? Być może, gdyby młodzież mogła brać udział w angażującej, dającej pole do popisu, nie tylko papierowej działalności, tendencja do tworzenia tego typu grup nieformalnych nie byłaby tak silna. Z drugiej jednak strony budzi zastanowienie postawa wychowanków, którzy z roku na rok z coraz mniejszym zainteresowaniem organizują różnego rodzaju imprezy w internacie, odmawiają uczestnictwa w grupowej formie spędzania czasu wolnego, nie przychodzą na zajęcia integracyjne. Być może brak odpowiedniej motywacji, oddziaływania wychowawczego, być może nastawienie konsumpcyjne, skoncentrowanie na sobie i świecie rówieśników.

Podstawowy wniosek sprowadza się do stwierdzenia, że potrzebne jest oddziaływanie wychowawcze nastawione na kształtowanie prospołecznych postaw, uczenie współżycia z innymi, przełamanie konformizmu, rozwijanie uczuć altruistycznych, samodzielnych i odpowiedzialnych jednostek, określenie kodeksu moralnego. Długotrwały i trudny proces.

LITERATURA:

- Hinde R. A., *Niektóre problemy agresywnego zachowania* [w:] *Socjalizacja a agresja*, (red.) A. Fraczek, H. Zumkley, Warszawa 1993.
- Kowalik K., *Wychowanie w internacie*, Warszawa 1975.
- Misztal B., *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974.
- Pospiszyl I., *Agresja wewnątrzrówieśnicza jako sposób rozwiązania problemów własnej tożsamości* [w:] *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, (red.) I. Pospiszyl, Warszawa 1997.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1998.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973.

Renata Lubańska

TADEUSZ ŁOPUSZAŃSKI 1874–1955

Tadeusz Łopuszański, twórca i dyrektor Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie. Był minister i wiceminister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Znany i ofiarny pedagog. Zasłużony organizator szkolnictwa w Polsce po I wojnie światowej. Wybitny twórca myśli pedagogicznej w Polsce. Gorący patriota, człowiek szlachetny i nad wyraz skromny¹.

Z wykształcenia matematyk i fizyk, z zamiłowania pedagog i nauczyciel, z uczuć wielki romantyk – był jednym z ostatnich już ludzi owej wspaniałej generacji popowstaniowej, która dała Polsce przed pierwszą wojną światową i w zaraniu dwudziestolecia tylu wybitnych naukowców, pisarzy i poetów, działaczy politycznych i społecznych, ludzi o wielkich talentach i głębokiej miłości swego kraju².

Wielkie zamiłowania pedagogiczne łączyły się u Tadeusza Łopuszańskiego z głęboką wiarą popartą wieloletnim doświadczeniem i przemyśleniami, że zarówno odrodzenie społeczeństwa polskiego, jak i całej ludzkości może dokonać się jedynie na drodze odpowiedniego wychowania, nieograniczającego się tylko do młodzieży, lecz obejmującego również i dorosłych.

Tadeusz Łopuszański urodził się 15.01.1874 r. we Lwowie w rodzinie inteligenckiej. Był synem Edwarda i Walerii z Kotiersów³. Skromne warunki materialne pozwoliły mu z trudem na ukończenie w 1891 r. Gimnazjum im. Św. Anny w Krakowie, a później studiów wyższych na Wydziale Filozoficznym UJ, gdzie studiował matematykę i fizykę⁴. Na uniwersytecie zwrócił uwagę profesorów swoimi zdolnościami tak, że otworzyły się przed nim możliwości pracy naukowej w dziedzinie nauk ścisłych. Jednak Tadeusz Łopuszański wybrał świadomie drogę kariery pedagogicznej, uważając zawód

¹ A. Piekara, *Nayaśniejszemu y Naypotężniejszemu Panu*, Warszawa 1984, s. 25.

² Z. Wierzbicki, *Tadeusz Łopuszański*, „Tygodnik Powszechny” 1955, nr 46, s. 10.

³ S. Konarski, *Łopuszański Tadeusz Jan Paweł [w:] Polski Słownik Biograficzny*, t. 18, Warszawa 1973, s. 419.

⁴ *Ibidem*, s. 419.

nauczyciela w szkole średniej za najszczytniejszy i najbardziej Polsce potrzebny. Sam nieraz powtarzał: „Ludzie uciekają od zawodu nauczycielskiego, a czyż może być coś szczytniejszego i piękniejszego niż kształtowanie dusz ludzkich”⁵. A był Tadeusz Łopuszański niezwykle w tej dziedzinie mistrzem, chociaż rzeźbił w tworzywie najtrudniejszym, pięknym i niewdzięcznym zarazem.

Po ukończeniu studiów wyższych podjął pracę jako nauczyciel w Gimnazjum Św. Anny w Krakowie, a w latach 1896–1899 pracował w I Krakowskiej Szkole Realnej. Następnie po zdaniu egzaminu nauczycielskiego objął stanowisko profesora gimnazjum w Rzeszowie (w tym czasie Łopuszański przetłumaczył i wydał podręcznik geometrii analitycznej F. Schura)⁶. Tam zabłysnął jego talent dydaktyczny. Uczył ofiarnie, kochał młodzież, potrafił wśród niej dostrzec przyszłe talenty, przyszłych uczonych.

Chłopiec, którego zaprosił do swego domu na bezinteresowne lekcje matematyki, został dwadzieścia lat później profesorem uniwersytetu. I nie był to odosobniony przypadek. Po kilkunastu latach niejedna pierwsza praca naukowa dawnego ucznia Tadeusza Łopuszańskiego z serdeczną, dziękczynną dedykacją pojawiła się w bibliotekach polskich⁷.

Po mistrzowsku potrafił rozbudzać zainteresowania młodzieży i zamiłowanie do nauk ścisłych. Jego książka z matematyki wspomniana jest jeszcze obecnie przez matematyków uniwersyteckich z wielkim uznaniem jako przykład jasności i ścisłości wykładu.

W latach 1903–1909 pracował jako nauczyciel w II Krakowskiej Szkole Realnej. W tym okresie wyjeżdżał do Wiednia, Szwajcarii, Francji i Anglii dla poznania organizacji tamtejszego szkolnictwa. W roku 1905 przewodniczył złożonej z krakowskich pedagogów Komisji Reformy Szkół Średnich, utworzonej przy Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Wynikiem działalności Komisji był referat, którego Łopuszański był inicjatorem i głównym współautorem *Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy*.

Łopuszański działał aktywnie również w Towarzystwie Tatrzańskim, gdzie w latach 1906–1907 pełnił funkcję przewodniczącego sekcji turystycznej. Był członkiem komisji dla robót i przewodnictwa w Tatrach. Wraz z Janem Chmielowskim i innymi dokonał 26.07.1905 r. pierwszego wejścia turystycznego na Żabi Szczyt Wyżni w Tatrach⁸.

Z biegiem lat zainteresowania Tadeusza Łopuszańskiego zmierzały w kierunku podstawowych problemów pedagogicznych i organizacji szkolnictwa.

W latach 1909–1912, 1914–1915 był inspektorem szkolnictwa ludowego w Krakowie i okręgu krakowskim, a także organizował szkoły na Śląsku Cieszyńskim⁹. W roku

⁵ Z Wierzbicki, op.cit., s. 10.

⁶ S. Konarski, op.cit., s. 419.

⁷ Z Wierzbicki, op.cit., s. 10.

⁸ S. Konarski, op.cit., s. 419.

⁹ W. Matuszewska, T. J. Łopuszański 1874–1955, Leszno 1989, s. 4.

1909 wziął udział w II Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie, a wygłoszony na nim referat *Ruchy reformatorskie na polu szkolnictwa średniego* został opublikowany w czasopiśmie „Muzeum” w roku 1910¹⁰.

Okres przypadający na lata 1912–1914 poświęcił na kierowanie prywatną eksperymentalną szkołą średnią księdza Jana Gralewskiego¹¹. Szkoła ta znajdowała się w trzech miejscowościach, przy czym najniższe klasy mieściły się w Starej Wsi pod Warszawą, w ówczesnym zaborze rosyjskim¹².

W czasie I wojny światowej Łopuszański był inspektorem szkolnym w Lublinie. We wrześniu 1917 roku przeniesiony został do Warszawy na stanowisko naczelnego inspektora szkolnictwa elementarnego w Departamencie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu, a w lutym 1918 r. został szefem szkolnictwa średniego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego¹³. Popierany przez Macieja Rataja, a wbrew stanowisku warszawskich organizacji nauczycielskich forsujących kandydaturę S. Kalinowskiego, został Łopuszański mianowany 13.07.1920 roku ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w gabinecie Leopolda Skulskiego i ustąpił wraz z tym gabinetem 24.07.1920 r. Następnie od 7.08.1920 r. do 28.02.1927 r. był wiceministrem, kierującym sprawami resortu oświaty.

Jeszcze przed rozpoczęciem pracy w Ministerstwie wypracował koncepcję średniego szkolnictwa ogólnokształcącego realizowaną w latach dwudziestych¹⁴. Koncepcja ta przeznaczona była dla młodzieży z warstw uprzywilejowanych społecznie¹⁵. Był głównym współautorem programów obowiązujących w szkołach średnich w pierwszych latach niepodległej Polski. Przeciwnik szkoły jednolitej. Opowiadał się za wczesną selekcją młodzieży do szkół średnich i utrzymaniem ich elitarnego charakteru¹⁶.

W poglądach na kierunek i cele wychowania Tadeusz Łopuszański nawiązywał do nurtu realistycznego pedagogiki odrodzenia narodowego.

Głosił, że szkoła powinna wychować młodzież „na pracowników, których myśli, marzenia i wysiłki byłyby zwrócone ku podniesieniu różnych działów wytwórczości narodowej, którzy by stworzyli polską naukę, oświecili i podnieśli lud, ulepszyli gospodarstwo rolne i podnieśli produktywność ziemi, stworzyli polski przemysł i handel, poświęcili się pracy nad rozwojem miast”¹⁷.

¹⁰ S. Konarski, op.cit., s. 419.

¹¹ W. Matuszewska, op.cit., s. 4.

¹² Z. Wierzbicki, op.cit., s. 10.

¹³ J. M. Majchrowski, *Kto był kim w drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1994, s. 51.

¹⁴ S. Konarski, op.cit., s. 419.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 216.

¹⁶ *Nowa encyklopedia powszechna*, Warszawa 1996, s. 855.

¹⁷ T. Łopuszański i in., *Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy*, „Muzeum” 1906, t. I, s. 211.

W 1918 roku opublikował w „Przeglądzie Pedagogicznym” pracę *Zagadnienia wychowania narodowego*. Nieco szerzej jednak przedstawił swoje poglądy w publikacji, która ukazała się anonimowo, jako oficjalne wydawnictwo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego *Program naukowy szkoły średniej*. Centralnym zagadnieniem zawartym w tej pracy było pojęcie tzw. podstawy wychowawczej stanowiącej grupę pokrewnych przedmiotów szczególnie obficie wyposażonych w godziny nauczania i tworzących główny warsztat pracy kształcącej w szkole danego typu.

Poglądy pedagogiczne Łopuszańskiego kształtowały się pod wpływem „nowego wychowania” oraz pedagogiki J. F. Herbarta i G. Kerschensteinera. Od Herbarta przejął przede wszystkim teorię nauczania wychowującego, od Kerschensteinera – koncepcję tzw. podstawy wychowawczej. Miała ona pomóc w przewyżczeniu antynomii: kształcenie formalne czy materialne, a tym samym umożliwić szkole przygotowanie młodzieży do dalszej nauki i do życia zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami odradzającego się państwa polskiego¹⁸.

Łopuszański postulował tworzenie czterech typów ogólnokształcących szkół średnich: od klasycznego po matematyczno-przyrodnicze, podkreślając dominującą potrzebę gimnazjów z przewagą programu nauk ścisłych.

Nowe programy nauczania miały jednocześnie sprzyjać unowocześnieniu szkolnictwa, w przeszłości prawie zupełnie nie związanego z bieżącym życiem i jego potrzebami¹⁹.

Z ramienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego uczestniczył w obradach Sejmu Nauczycielskiego w kwietniu 1919 r. Wystąpienia i projekty Łopuszańskiego, a zwłaszcza koncepcja selekcji, spotkały się z ostrą krytyką lewicowego odłamu nauczycielstwa, a w szczególności Stefanii Sempołowskiej i Mariana Falskiego.

W 1921 roku Tadeusz Łopuszański założył Komisję Pedagogiczną Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, mającą na celu rozwój nauk o wychowaniu i wydawanie prac pedagogicznych. W roku następnym został członkiem komitetu organizacyjnego Polskiej Young Men's Christian Association (YMCA). Od roku 1923 był też przewodniczącym Komisji Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej²⁰.

Po przewrocie majowym usunięto go z zajmowanego do tej pory stanowiska wiceministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i mianowano przewodniczącym Komisji Egzaminów Państwowych w Warszawie dla nauczycieli szkół średnich²¹. Na tym stanowisku pozostał w ministerstwie jedynie na własną prośbę, by nie pozba-

¹⁸ F. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze w drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 114.

¹⁹ Idem, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce 1918–1932*, Gdańsk 1972, s. 37.

²⁰ S. Konarski, op.cit., s. 420.

²¹ J. M. Majchrowski, op.cit., s. 51.

wiono go umiłowanej pracy dla polskiej szkoły. Mimo tej „degradacji” cieszył się tak dużym autorytetem, że kuratorzy i wizytatorzy przed udaniem się ze swymi sprawozdaniami do urzędującego ministra, zdawali najpierw poufne sprawozdania Tadeuszowi Łopuszańskiemu, który był dla nich nadal autorytetem, intelektualnym i moralnym, skłaniającym ku sobie serca i umysły²². Było przecież wielu ministrów, o których natychmiast zapomniano z chwilą wystąpienia, a byli i tacy, którzy pozostawiali za sobą smutną sławę. Lecz rola Tadeusza Łopuszańskiego jako ministra oświaty oraz jego zasługi położone w budowaniu podwalin szkolnictwa polskiego są tak znaczne, ideowość w pracy tak wysoka, że zyskuje sobie nieoficjalny, lecz w pełni zasłużony tytuł „żelaznego kanclerza oświaty”²³.

Wkrótce jednak Tadeusz Łopuszański opuścił ministerstwo oświaty, by całkowicie poświęcić się ostatniemu dziełu swego życia, którym zapisał się trwale w historii pedagogiki polskiej i które, gdyby nie katastrofa 1939 r., wytoczyłoby, być może, nowe drogi polskiemu szkolnictwu średniemu. Jest nim eksperymentalne Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie. Szkoła, której koncepcja, założenia wychowawcze i program są nie tylko wynikiem wieloletnich doświadczeń pedagogicznych Tadeusza Łopuszańskiego, lecz również głębokich przemyśleń nad historią i rzeczywistością polską. I tak klasyczna twórczość Żeromskiego wyrosła z gleby polskiej i była najwierniejszym odbiciem potrzeb, bolączek i tęsknot ducha polskiego. Podobnie zakład wychowawczy w Rydzynie był w istocie swojej, w swoich założeniach, owocem polskiej myśli i polskiego ducha, a przede wszystkim tęsknoty za wielkością moralną.

W szkole tej Tadeusz Łopuszański rozwinął własny program wychowania oraz wprowadził wiele oryginalnych pomysłów pedagogicznych dostosowanych do naczelnej idei szkoły – wychowania twórczej warstwy pracowników umysłowych²⁴.

W programie główny nacisk kładł na edukację obywatelską, na wychowanie religijno-moralne, pracę twórczą, na wychowanie fizyczne oraz rozwój zainteresowań młodzieży²⁵.

Założeniem ideowym szkoły była walka z kłamstwem. Tadeusz Łopuszański rozwinął również wśród uczniów poczucie służby dla dobra społeczeństwa. W tym celu wygłaszane były pogadanki przez samego Łopuszańskiego oraz prowadzona na dużą skalę praca społeczna w Rydzynie i okolicznych wsiach.

Religię natomiast Łopuszański traktował jako sprzymierzeńca w kształtowaniu charakterów młodzieży.

Tylko ten, kto był w tej cudownej szkole, może ocenić w pełni twórczy talent pedagogiczny założyciela i dyrektora szkoły Tadeusza Łopuszańskiego oraz olbrzymi

²² Z. Wierzbicki, op.cit., s. 10.

²³ S. Konarski, op.cit., s.420.

²⁴ Ibidem, s. 420.

²⁵ W. Okoń, op.cit., s. 216.

autorytet, jakim się cieszył. Zawdzięczał go nie tylko nieprzeciętnemu talentowi pedagogicznemu. Promieniowała z niego wielka dobroć. Cieszył się każdym postępowaniem i powodzeniem swych wychowanków. Bez żadnej przesady można powiedzieć, że żył nie swoim życiem, lecz życiem swoich uczniów.

„A któż z nas, uczniów Rydzyny, nie pamięta, jak żegnał każdy odchodzący rocznik maturzystów, udzielając im rad i prosząc zawsze, by Szkołę uważali za swój drugi dom rodzinny. Nie był to bynajmniej zwrot grzecznościowy – wiedzieliśmy o tym wszyscy”²⁶.

Wielu byłych uczniów przyjeżdżało do szkoły na święta i wakacje, spędzając tam nieraz dłuższe okresy czasu w charakterze gości. Wszyscy zawsze byli przyjmowani przez dyrektora Łopuszańskiego i jego żonę Irenę Łopuszańską tak serdecznie, jakby rzeczywiście przybywali do własnego rodzinnego domu.

Były uczeń, który wstąpił do seminarium duchownego, po otrzymaniu święceń przyjechał właśnie do Rydzyny, aby tam odprawić swoją pierwszą mszę świętą. Po trudnych egzaminach przyjeżdżało wielu byłych uczniów do szkoły, aby podzielić się wrażeniami z jej dyrektorem i gronem nauczycielskim. Byli uczniowie w okresie studiów korzystali też z pomocy finansowej szkoły. „A niejeden również z prywatnych funduszy Tadeusza Łopuszańskiego, gdy nagła choroba wymagała natychmiastowego wyjazdu na kurację, a stan finansowy rodziny ucznia na to nie pozwalał”²⁷.

Z inicjatywy Tadeusza Łopuszańskiego powstawały kółka rolnicze oraz rozwijana była akcja oświatowa. W 1933 roku założony został Dom Oświatowy w Rydzynie, a w 1938 roku wybudowano Dom Ludowy w Moraczewie. W rydzynskiej szkole szeroko rozwinięta była działalność społeczno-kulturalna. Ukazywało się uczniowskie czasopismo o nazwie „Rydzyńskiak”²⁸.

Podsumowaniem działalności szkoły była obszerna monografia napisana przez Tadeusza Łopuszańskiego *Rydzyzna. Gimnazjum im. Sułkowskich (1928–1936)* (Rydzyzna 1937). O ostatnich trzech latach istnienia szkoły Łopuszański napisał po II wojnie światowej. Fragmenty pracy zostały opublikowane po jego śmierci²⁹.

Wybuch II wojny światowej i okupacja to okres, kiedy przerwana zostaje rydzynska działalność Łopuszańskiego. Tadeusz Nowacki z wielkim uznaniem tak mówi o twórcy tej szkoły: „Tadeusz Łopuszański, poszukując dróg rozwoju narodu, zakładał, że o tym rozwoju i o przebiegu historii stanowi inteligencja, którą pragnął wyposażyć w wiele dodatnich cech (...).

Jest w tych założeniach zawarty elitaryzm obcy ustrojowi socjalistycznemu”³⁰.

²⁶ Z. Wierzbicki, op.cit., s. 5.

²⁷ Ibidem, s. 10.

²⁸ W. Matuszewska, op.cit., s. 5.

²⁹ S. Konarski, op.cit., s. 420.

³⁰ A. Piekara, op.cit., s. 52.

Zarzut ten nie jest uzasadniony, Łopuszański bowiem pragnął wyposażyć w charakter i cnoty obywatelskie nową inteligencję pochodzącą ze wszystkich warstw społecznych: robotników, chłopów i inteligentów. Łopuszański mówił o warstwie inteligencji „wyprodukowanej” przez szkołę, a nie inteligencji jako warstwie społecznej, z której niektórzy uczniowie pochodzili. I dlatego chyba założenia Łopuszańskiego nie można nazwać elitarnymi i dalekimi od myśli socjalistycznej³¹.

Tadeuszowi Łopuszańskiemu nie zależało na karierze osobistej, zależało mu najgoręcej na realizacji upragnionej idei, by naród nasz potrafił tak wychowywać swoją młodzież, aby ta chciała i potrafiła dźwignąć go na wyższy poziom i zapewnić mu lepszą przyszłość. W tym celu porzucił Warszawę, by realizować w Rydzynie tę wymarzoną, ukochaną ideę. „Człowiek taki jak on nie miał życia usłanego różami”. Rydzyna nie była w łaskach u władz państwowych. „Później dopiero zrozumiałem wielką odwagę Łopuszańskiego, który potrafił do końca oprzeć się naciskowi władz sanacyjnych”³². A tak pisał znakomity uczyony i pedagog, Bogdan Nawroczyński, niezwykle wysoko oceniając osiągnięcia wychowawcze i dydaktyczne szkoły, zwłaszcza jej rozległe akcje społeczne: „Jakiz ja byłem szczęśliwy, że było mi dane pracować tam 11 lat, żyć w tej niezwyklej atmosferze ciągłego doskonalenia pracy dla idei pięknej, w atmosferze prawdziwie zespolonej twórczości nauczycieli i uczniów, którzy pracowali razem, nawet po nocach, że było mi dane żyć w tej atmosferze czystej i życzliwej, jaką wielka indywidualność Łopuszańskiego, jego szlachetność, całkowite oddanie i bogactwo duchowe potrafiły stworzyć. Było to prawdziwe szczęście”³³.

W październiku 1939 roku Łopuszański przeniósł się do Pruszkowa koło Warszawy, a od listopada tego roku do maja 1942 roku przebywał w Krakowie, gdzie uczestniczył w tworzeniu struktur tajnego nauczania. Następnie do roku 1944 mieszkał w Żurawicy i Suliszowie, w latach 1945–1948 w Krakowie, a ostatnie lata życia spędził w Gliwicach³⁴. Po roku 1945 czynił bezskuteczne starania o odbudowę zniszczonej w czasie wojny szkoły w Rydzynie i wznowienie jej działalności.

Zmarł 19.04.1955 roku w Chorzowie. Pochowany na cmentarzu w Gliwicach. W 1958 roku zwłoki zostały ekshumowane i przeniesione do Rydzyny. Spoczywają w miejscu, z którym był tak bardzo związany. Tadeusz Łopuszański odznaczony był między innymi Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Polonia Restituta, francuską Legią Honorową i Wawrzynem Akademickim³⁵.

„Tym, co najsilniej w tym polskim Sokratesie do nas, jego uczniów, przemawiało była jednak jego płomienna, aż do ostatniej chwili życia, miłość Ojczyzny i bliźniego.

³¹ Ibidem, s. 52.

³² Ibidem, s. 53.

³³ B. Nawroczyński, „Nowa Szkoła” 1970, r. 2, nr 9, s. 27.

³⁴ S. Konarski, op.cit., s. 420.

³⁵ Ibidem, s. 420.

Tym ogniem rozpałał serca i wyobraźnię młodzieży, nim podbijał i rozpałał ludzi chłodnych i obojętnych”³⁶.

Tadeusz Łopuszański był kochany przez młodzież, a była to przecież niełatwa miłość, bo Zmarły był surowy zarówno wobec siebie, jak i wychowanków, od których wymagał bezwzględnie czystości moralnej i ideowości, nieustannej pracy nad sobą, podnoszenia się na wyższy poziom, nie idąc w tym względzie na żadne kompromisy. A mimo to, a może właśnie dlatego, tak silnie przyciągał młodzież do siebie. Czy posiadał może ową „siłę fatalną”, która zwykłych zjadaczy chleba w aniołów przerabia? Niewątpliwie podbijał otoczenie urokiem swojej niezwyklej indywidualności i owym dziwnym rzadkim darem poruszania w duszach ludzkich szlachetniejszych strun i kierowania umysłów ku wyższym celom i dążeniom.

LITERATURA:

Araszkiewicz F., *Idealy wychowawcze w drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Araszkiewicz F., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce 1918–1932*, Gdańsk 1972.

Konarski S., *Łopuszański Tadeusz Jan Paweł* [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 18, Warszawa 1973.

Łopuszański T. i in., *Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy*, „Muzeum” 1906, t. I.

Majchrowski J. M., *Kto był kim w drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1994.

Matuszewska W., *T. J. Łopuszański 1874–1955*, Leszno 1989.

Nawroczyński B., „Nowa Szkoła” 1970, r. 2, nr 97.

Nowa encyklopedia powszechna, Warszawa 1996.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.

Piekara A., *Nayiaśniejszemu y Naypotężniejszemu Panu*, Warszawa 1984.

Wierzbicki Z., *Tadeusz Łopuszański*, „Tygodnik Powszechny” 1955, nr 46.

³⁶ Z. Wierzbicki, op.cit., s. 10.

RECENZJE–OMÓWIENIA

Jere Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2002, ss. 277.

Obserwacja przemian błyskawicznie dokonujących się we współczesnym świecie chyba każdego z nas skłania do refleksji, i tych osobistych, i tych związanych z życiem zawodowym. Mnie nieustannie towarzyszą pytania nie tylko jak samej w tym świecie żyć, ale jak uczyć tego innych. Z troską i obawą patrzę na dzieci wychowywane bezstresowo, przyglądam się uczniom w nauczaniu zintegrowanym, pokoleniu gimnazjalistów, którzy po egzaminie kompetencyjnym wkrótce staną się maturzystami uczonymi „po nowemu”. Działania edukacyjne wymuszone przez reformę dokonywane są jakby na „żywym organizmie”, brak czasu na poprawę popełnianych – nie tylko przez uczniów, ale i nauczycieli – błędów. Szukamy dróg prowadzących do wspólnego celu, ale jakże często czynimy to po omacku, i podczas gdy stare programy i metody nauczania okrzyczano jako szkodliwe i przebrzmiałe, nowe – nie zawsze przynoszą oczekiwane skutki. Jak więc uczyć, aby nauczyć nie tylko tych, którzy tego chcą, ale dotrzeć i do takich, którym nie zawsze „po drodze” do szkoły?

W odpowiednim momencie pojawiła się książka *Motywowanie uczniów do nauki*. Jej autor to Jere Brophy, jeden z najwybitniejszych dydaktyków amerykańskich. Urodził się w 1940 roku, z wykształcenia psycholog, otrzymał tytuł Zasłu-

żonego Profesora Pedeutologii Stanowego Uniwersytetu Michigańskiego w Lansing, gdzie w połowie lat siedemdziesiątych powstał jeden z najsilniejszych w Ameryce ośrodków pedagogicznych. Jest autorem 21 książek, trzy z nich przyniosły mu sławę, a dwie – *Looking in classrooms* (traktująca o tym, co dzieje się w klasie) oraz *Teacher – student relationships: Causes and consequences* (najczęściej cytowana książka o kontaktach nauczyciela z uczniami) zaliczane są obecnie do klasyki światowej literatury pedagogicznej. Ostatnio zajmuje się problemem motywacji w kontekście klasy szkolnej i o tym pisze właśnie w książce *Motywowanie uczniów do nauki*. Po jej opublikowaniu uznano go za autorytet w tej dziedzinie.

Książka została przetłumaczona przez Krzysztofa Kruszewskiego i ukazała się w Wydawnictwie Naukowym PWN w 2002 roku, czyli po czterech latach od pojawienia się na rynku amerykańskim. Jej treść zawiera się w dziesięciu rozdziałach, a razem ze spisem literatury cytowanej i indeksami: nazwisk i rzeczowym, liczy sobie 277 stron.

W pierwszym rozdziale – *Motywacja uczniów z perspektywy nauczyciela* – autor wprowadza czytelnika w zagadnienie motywacji. Krótki przegląd podstawowych definicji motywacji i przedstawienie ewolucji teorii motywacji w XX wieku przybliży odbiorcy główne zagadnienie książki. Autor stwierdza, iż idealnym stanem byłoby osiągnięcie motywacji wewnętrznej i doznawanie związanych z tym uniesień. Ku temu dążą nau-

czyiele, nakierowani na uczniowską motywację w ogóle, ale osiągnięcie tego stanu poprzez zwyczajne postępowanie w toku lekcyjnym jest niemożliwe. Należy więc – planując zadania dydaktyczne – realistycznie dążyć do tego, aby „do czynności uczenia się uczniowie przystępowali z motywacją, aby się nauczyć, niezależnie od tego, czy wydają im się przyjemne” [s. 33]. Brzmi dobrze, ale jak to osiągnąć? I to jest zasadnicze pytanie, na które ta książka daje wyczerpującą odpowiedź, a jednocześnie konstruktywną pomoc dla tych, którzy zechcą przekształcić swój stosunek do uczniów i nauczania w ogóle.

Brophy proponuje sposoby postępowania oparte na ogólnym modelu „oczekiwanie – wartość”. Pozwala on odnieść się do istniejącej już motywacji uczniów, a także przemyśleć sposoby przekształcania tej motywacji, aby zbliżyć się do stanu idealnego, aby motywacja do uczenia się stała się dyspozycją zgeneralizowaną.

Warunkiem skuteczności metod motywacji jest spełnienie warunków wstępnych, a zatem stworzenie klasowej wspólnoty dydaktycznej, w której wszyscy – rodzice, uczniowie i nauczyciel – będą współpracowali ze sobą, a ich wzajemne stosunki będą życzliwe. O tym traktuje drugi rozdział książki, zatytułowany *Formowanie wspólnoty dydaktycznej*. Dużą wagę przywiązuje autor do znaczenia osobowości pedagoga, zadaniem którego jest stworzenie właściwych warunków do efektywnego nauczania. Amerykańscy uczniowie nakreślili wizerunek swojego ulubionego nauczyciela: uprzejmy i życzliwy, sprawiedliwy, dostrzega u uczniów indywidualność, a w razie potrzeby pomaga w nauce, naucza jasno i interesująco, nie krzyczy na uczniów, a także ściśle określa kryteria zachowania i pilnuje ich przestrzegania. Jest więc osobą stosującą metody autorytatywne, nie autorytarne – które, niestety, w polskiej szkole zbyt często jeszcze spotykamy. Równie ważne jak osoba nauczyciela – wg Brophy ‘ego – jest to, czego naucza.

Za najważniejsze uważa autor planowanie dydaktyczne z jasnym określeniem celów, „ale badania pokazują, że zasada ta często nie jest przestrzegana w praktyce”. I tu dotykamy ważnego problemu, jakim jest wybór programu nauczania. Okazuje się, że nauczyciele amerykańscy mają z tym taki sam kłopot jak polscy – „większość nauczycieli pozostawia ważne decyzje dotyczące celów autorom programów, podręczników i materiałów dydaktycznych. To sprawdza się pod warunkiem, że autorzy kierowali się ważnymi celami. Wszelako badania pokazują, że popularne w szkołach podręczniki z reguły traktują materiał nauczania jako cel sam w sobie” [s. 49].

Nie, żeby Brophy odrzucał korzystanie z gotowych programów i materiałów dydaktycznych, ale nakłania nauczycieli, aby je adaptowali do istniejących potrzeb i warunków nauczania. Zwraca też uwagę na sprzeczność istniejącą między poszerzaniem materiału objętego programem i podręcznikiem nauczania a jego pogłębianiem. Podobny proces można zauważyć w polskim szkolnictwie – reforma edukacji spowodowała pojawienie się na rynku wielu nowych programów i podręczników, w zasadzie zgodnych z podstawą programową, ale jednocześnie obejmujących w różny sposób wiele zagadnień. Aby „zaistnieć” na rynku wydawnictw szkolnych szukano rozmaitych sposobów – jednym z nich było objęcie treści (i tekstów) nieobecnych w innych podręcznikach. Gdy stoi się przed nieznanym – a takim jawił się nauczycielom, autorom i wydawcom egzamin gimnazjalny – wszystko wydaje się ważne i wartościowe, podręcznik „puchnie”, a nauczyciele w pośpiechu starają się wszystko „przerobić”. Uczniowie zaś „zapamiętują do sprawdzianu, ile mogą, i natychmiast po nim wszystko zapominają. Co więcej, większość z tego, co zapamiętali, ma charakter wiedzy biernej, bezużytecznej w sytuacjach, w których dobrze byłoby z niej skorzystać” [s. 50]. Czyż nie przypomina to znanego powie-

dzenia naszych uczniów o „trzech zet – zakuć, zdać, zapamiętać”? A co na to Brophy? Proponuje, aby nauczanie oprzeć na organizowaniu treści wokół idei węzłowych. Zrezygnować z pobieżnego, płytkiego omawiania obszernego materiału, a skonstruować sieć informacji nastawionych na zrozumienie najważniejszych informacji i związków między nimi. Tylko w ten sposób da się połączyć trzy elementy nauczania – cele, planowanie i realizację – w skuteczną całość, przydatną w życiu uczniów. Aby wspomóc nauczyciela w tym działaniu, Brophy przywołuje cztery kryteria podstawowe i siedem kryteriów dodatkowych, którym odpowiada praca nad działem programowym. Przygotowany w ten sposób program winien zachęcić uczniów do wysiłku, umożliwić im uczenie się przez działanie, doznanie uczucia satysfakcji z uczenia się ze zrozumieniem. Jeśli uda się nam dalej skłonić uczniów, by zamiast celów popisowych lub unikowych jako swoje przyjęli cele dydaktyczne, trudno orzec, czy sukces będzie większy – nasz czy naszych wychowanków.

Amerykański dydaktyk zdaje sobie jednak doskonale sprawę, że nauczyciel i jego – najświetniejszy nawet – program nie rozwiązuje problemu polegającego na tym, że duża grupa uczniów nadal nie będzie chciała podejmować wysiłku nauczania się określonych treści. Dlaczego tak się dzieje, wyjaśnia w rozdziale trzecim – *Wiara uczniów we własne możliwości*. Tu też znajdziemy wskazówki, jak pracować z takimi wychowankami.

Wśród przyczyn zróżnicowania podejścia ludzi do sytuacji wykonawczej, tu: do podejmowania przez uczniów wysiłku związanego z nauką, Brophy zwraca uwagę na dwa kluczowe składniki: motywację sukcesu i motywację uniknięcia porażki. Badania pokazały, że w klasie szkolnej, gdzie trzeba publicznie wykonać obowiązkowe zadania, niewielu uczniów osiągnie maksymalną motywację, jeśli prawdopodobieństwo osiągnięcia przez niego sukcesu wynosi 50%. Stwierdził więc, że „uczenie

się postępuje głódziej, jeśli biegnie małymi, łatwymi etapami, a każdy z nich w zasadzie kończy się sukcesem. Że zadanie jest nowe i ambitne, to ważne, ale nadmiernie trudne zadania zniechęcają i dezorientują. Napięcie intelektualne, jakie wywołuje zadanie obiecujące sukces uczniom w 50%, będzie tak duże, że zniechęci większość uczniów, a dla pozostałych nauka okaże się zbyt trudna” [s. 60]. Sytuacja szkolna jest i pozostanie jednak sytuacją, która nie obiecuje wyłącznie sukcesów, sytuacją, w której większość czynności poddawana jest ocenie, nie zawsze przecież pozytywnej. W takim przypadku niektórzy uczniowie uznają, że ponieśli porażkę i przypiszą ją swoim ograniczonym zdolnościom, inni zaś potraktują ją jako chwilowe niepowodzenie, nie tracąc wiary w siebie. Tak różne zachowania wynikają z przyjęcia przez te dzieci odmiennych celów – dzieci nastawione na wysokie osiągnięcia przyjęły cele dydaktyczne, bo chciały się czegoś nauczyć; dzieci bezradne realizowały cele popisowe i bardziej niż na naukę były nastawione na pozyskanie przychyłnej oceny swoich zdolności. U podstaw takich zachowań leży odmienne pojmowanie własnych zdolności. Pierwsze stwierdziły, że pracując można rozwinąć inteligencję (teoria przyrostu), drugie uznały inteligencję za coś, na co nie ma się wpływu (teoria skamieliny). Na ich przekonania wpłynęły atrybucje przyczynowe (przypisywanie przyczyny), wśród których można rozróżnić m.in. zewnętrzne i wewnętrzne. Przypisanie atrybucji wewnętrznej wykonaniu wzmaga wkład pracy i wytrwałość. Natomiast jeśli osiągnięcia uczniowie uzależniają od atrybucji zewnętrznej, wówczas trudno liczyć na poprawę wyniku i sukces w przyszłości. Dla nauczycieli jest to bardzo ważna wskazówka dotycząca postępowania z uczniami, tak aby przekonać ich, że wierzymy w ich możliwości i w to, że niepowodzenia uda się im przezwyciężyć, jeśli zwiększą wysiłek wkładany w naukę lub zmienią metodę pracy. Jest to niezbędny element

wspierania u uczniów poczucia własnej skuteczności. Aby nie unikali oni zadań trudniejszych, należy zaplanować ich sukces.

Wydawać by się mogło, że Brophy zmierza do namówienia nauczyciela, aby zaczął nauczać pod sukces, proponując zadania „lekkie, łatwe i przyjemne”. Na szczęście wypowiedziane wielokrotnie przez niego opinie przekonują, iż „jako nauczyciel nie jesteś instruktorem na obozie młodzieżowym ani wodzirejem, którego obowiązkiem jest organizowanie przyjemnych, choć niekoniecznie kształcących zajęć” [s. 25]. Sukces więc to nie ciąg łatwych zadań, ale stawianie uczniów w sytuacji umożliwiającej im ich wykonanie i znajdujących się na obszarze najbliższego rozwoju poprzez dostarczenie im odpowiednich informacji i wskazówek. Należy także pomóc im określić realne, niezbyt odległe cele dla każdego kolejnego działania, osiąganie których zbliży ich do sukcesu końcowego. Z pewnością wspomocze ich motywację proces autowzmacniania dokonywany poprzez okresową ocenę własnych narastających kompetencji, a także konkretna informacja zwrotna uzyskana od nauczyciela. Gdy uczniowie wiedzą, czego się mają nauczyć i jak będą oceniani, angażują się w proces edukacji, a wówczas kontrola i ocena szkolna przestają być postrachem. Szczególnie uważnie należy zapoznać się z fragmentami książki dotyczącymi kontrolowania, oceniania i sprawdzania osiągnięć uczniów. W czasie, kiedy obserwuje się w polskim szkolnictwie umacnianie opinii, że dobry nauczyciel to nauczyciel stosujący dużo testów w nauczaniu (bo przygotowuje do egzaminu), warto zapamiętać zdanie: „Jeżeli sprawdziany sprowadzają się do dopasowywania odpowiedzi lub uzupełniania luk, uczniowie w trakcie nauki wolą korzystać z płytkich, pamięciowych strategii uczenia się niż ze strategii sięgających głębiej do przetwarzania informacji”. „Znaczy to, że najważniejsze są pytania, które wymagają scalenia efektów uczenia się i zrobienia z nich użytku, a nie

pytania wymagające odtworzenia rozmaitych pojedynczych wiadomości” [s. 8]. Znacznie więc lepiej kontrolować i oceniać niż tylko sprawdzać, bowiem prowadzi to do uczenia syntetyzującego. Jako pomoc coraz częściej proponuje się uczniom sporządzanie portfolio, które – pokazując postępy – motywuje uczniów. Temu może służyć także ocena opisowa informująca o ich osiągnięciach.

Niektórzy uczniowie jednak wymagają szczególnych zabiegów motywacyjnych, bowiem mimo wysiłków nauczyciela nie przystają do reszty wspólnoty dydaktycznej. Należą do nich ci, którzy z powodu ograniczonych możliwości nie nadążają za realizacją programu i nie mają w związku z tym żadnych oczekiwań. To także ci, którzy są bezradni z racji atrybucji porażki, i ci, którzy wybrali ze strachu cele popisowe, w końcu także i ci, co uciekają przed szkołą, bo ich udziałem były tylko niskie osiągnięcia. O tym, jak im pomóc, pisze Brophy w rozdziale czwartym swojej książki *Zniechęceni uczniowie: jak przywrócić im wiarę w siebie i chęć do nauki*. Problem pracy z uczniem słabym leży w sferze zainteresowań wielu naukowców, czego dowód w wielości opracowań na ten temat. Większość z nich jednak zgadza się, iż uczniowie, którzy w końcu poddali się syndromowi porażki, wymagają korektywy atrybucji, treningu skuteczności, technik, które uczą, jak nie poddawać się porażce i towarzyszącej jej frustracji. Wszyscy potrzebują zindywidualizowanego nauczania i niejednokrotnie zindywidualizowanych materiałów dydaktycznych. Dlaczego jest to tak ważne? Otóż problemy uczniów słabych rosną wraz z wiekiem, nie ustępują samoistnie, gdy zmienia się sytuacja życiowa tych ludzi. Można im pomóc lepiej rozegrać życie, jeśli w porę uzyskają pomoc od nauczyciela, który wskaże im sposób, jak pokonać syndrom braku osiągnięć.

Lecz nawet jeśli dzięki wskazówkom Brophy’ego wykształcimy w uczniach umiejętność uczenia się i pokonywania trudności, to jeszcze

nie znaczy, że z radością oni tę naukę podejmą. Dlatego równie ważne jak „oczekiwanie”, będące składnikiem motywacji, a omówione w poprzednich rozdziałach, jest pojęcie „wartości”, czyli wyszukanie dobrych powodów do podjęcia wysiłku. O tym mówi Brophy w następnych czterech rozdziałach, które dotyczą strategii wyrabiania przekonania o wartości uczenia się – *Zachęty zewnętrzne, Nawiązywanie do motywacji wewnętrznej uczniów, Wzbudzanie motywacji do nauki, Socjalizacja uczniów niezainteresowanych i zniechęconych*. Wydaje się, że w obecnej rzeczywistości, w której słowo „wartość” kojarzy się zazwyczaj z wartością materialną i zapewnieniem sobie stanu odczuwania przyjemności, istotne jest przypomnienie tego, że oprócz motywacji zewnętrznej w postaci nagrody istnieje motywacja wewnętrzna, będąca jej uzupełnieniem i nieprzypisana do konkretnego zadania czy czynności, podkreślająca poczucie samosterowności działającego człowieka. Należy stosować takie metody pracy, które zaspokoją uczniowskie potrzeby: autonomii, kompetencji i włączenia, a więc umożliwić im dokonywanie wyborów, dopasować czynności dydaktyczne do wiedzy i umiejętności uczniów, różnicować zadania, stosować metody pracy zespołowej. Trzeba jednak pamiętać, że „aby uczenie się miało sens i prowadziło do istotnych wyników, motywacja wewnętrzna musi zawierać i łączyć aspekty poznawcze z motywacją do uczenia się, a nie tylko aspekty emocjonalno-zabawowe z zainteresowaniem i przyjemnością” [s. 156].

Mam wrażenie, że obecnie polska szkoła, zwłaszcza podstawowa, w dość niebezpieczny sposób zmierza do tego, aby stać się miejscem „przyjemnym”. Niebezpieczny, ponieważ zaczynają przeważać metody motywowania zewnętrznego i rywalizacji – konkursy, imprezy, zabawy, zawody – jako wyraz atrakcyjności szkoły dla uczniów i rodziców oraz środowiska lokalnego. Uczniowie chętnie podejmują pracę nad takimi

projektami, rodzice – czyli klienci (bo tak się ich postrzega) – są zadowoleni, widząc aktywność dzieci w szkole, bowiem utożsamiają ją z nauczaniem i uczeniem się, nauczyciele realizują plany rozwoju zawodowego związane z awansem, a szkoła „wykazuje się” przed władzami. Niekontrolowany rozwój tego procesu może doprowadzić do niekorzystnej zmiany w postawach uczniów, którzy przedłożą czynniki emocjonalne, kojarzone z wykonywaniem przez nich lubianych czynności, nad poznawcze, związane z podjęciem wysiłku uczenia się. Sądzę, że książka Brophy’ego ma szansę skierować uwagę nauczycieli na sprawę stosownego motywowania uczniów i sprawić, aby główny cel szkoły nie zagubił się w gąszczu działań podejmowanych dziś w najlepszej wierze, ale nie zawsze korzystnych dla uczniów w długofalowym procesie dydaktycznym.

Emocjonalność, tak cenna w motywacji wewnętrznej, nie wystarcza jednak do wytworzenia w uczniach motywacji do nauki, czyli „przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne i do szukania w nich zamierzonych pożytków” [s. 160]. Niestety, dość często spotykamy uczniów, którzy bagatelizują dużą część szkolnych obowiązków, czasem się uczą, czasem nie. Zdarzają się także pracowici, ale uczący się bez świadomości celu tego działania. Brophy i tu, tak jak w poprzednich rozdziałach, wskazuje na rolę nauczyciela jako osoby znaczącej w życiu ucznia, mogącej wpłynąć na jego motywację do nauki, na przełamanie przekonania o niemożności osiągnięcia sukcesu nie tylko w szkole, ale i w dalszym życiu. Może on modelować motywację do nauki w trakcie codziennych sytuacji dydaktycznych, komunikować uczniom właściwe oczekiwania, a wreszcie pomóc w unikaniu działań wyzwalających lęk poprzez przekształcenie celów popisowych w dydaktyczne. Autor dostarcza konkretnych przykładów ciekawych technik pracy we wspólnocie dydaktycznej, mogących pomóc w po-

budzeniu procesu uczenia się, takich jak np. wszczepianie motywacji do nauki, kształtowanie oczekiwań uczniów wobec uczenia się, dydaktycznego przybliżania i inne.

Każdy nauczyciel zna z codziennej praktyki uczniów, którzy – mimo zachęt i zabiegów – pozostają apatyczni i niechętni wobec propozycji szkoły. Zazwyczaj pedagodzy, zniechęceni ciągłym oporem, pozostawiają ich w końcu samym sobie lub próbują jakoś nakłonić do działania, ale bardziej z obowiązku niż z przekonania. Czy naprawdę tych uczniów spisać należy na straty? Brophy pokazuje, że stanowią oni po prostu część populacji uczniów, ich problem jest inny niż np. pracowitych, ale niezbyt zdolnych, więc wymagają innych technik pracy, ale sukces jest w zasięgu ręki i tych uczniów, i ich nauczyciela. Zaleca stosowanie metody kontraktów i systemu zachęt, zachęca do nawiązania z nimi bliskiego kontaktu. Poznanie zainteresowań tych uczniów wskaże, do jakich elementów nauczyciel może się odwoływać, by dostarczyć im wewnętrznych nagród. Jeśli nauczą się z pomocą nauczyciela wytrwale pracować i przekształcać pracę w czynność bardziej przyjemną, prawdopodobne jest, że nie tylko wykażą, ale i utrzymają pozytywną postawę wobec nauki, a taki jest przecież cel działań obu stron, bo „kształcenie szkolne ma pomóc im stać się ludźmi, których inni podziwiają, a nie takimi, jakich się ignoruje, bo czas przecieka im przez palce, albo których się lekceważy [s. 214].

Kolejny z rozdziałów, czyli *Uwzględnianie różnic we wzorcach motywacji*, poświęcił Brophy różnicom indywidualnym i grupowym we wzorcach motywacji uczniów. Nie ma zgody wśród badaczy motywacji, czy należy stosować wobec uczniów indywidualizację czy generalnie ogólne zasady motywacji. Sam autor jest zwolennikiem tej drugiej zasady, bowiem badania empiryczne dowiodły, że ludzie w większym stopniu są do siebie podobni niż różni. Na tej podstawie stwier-

dził, że lepsze wyniki osiągnie nauczyciel wykrzystujący ogólne zasady motywowania do stworzenia wspólnoty dydaktycznej w klasie niż ten, który dla każdego ucznia opracuje osobny plan motywowania. Poza tym Brophy do pracy w szkole podchodzi realistycznie, zdając sobie sprawę, że w klasie liczącej ponad dwudziestu uczniów nauczyciel nie ma czasu ani możliwości planowania i realizowania indywidualnych planów dla każdego ucznia, musi bowiem pracować z klasą jako całością. To stwierdzenie można także odnieść do znaczenia różnic w sposobach przetwarzania informacji (zależność i niezależność od pola), stylach uczenia się, w upodobaniach. Autor nie kwestionuje faktu, że należy rozpoznać i uszanować te orientacje, ale „przystosowanie się do uczniowskich upodobań to nie to samo, co wyjść naprzeciw ich potrzebom”. To stwierdzenie wyznacza nauczycielowi niełatwą drogę, bowiem napotka na sprzeciw zainteresowanych, ale badania pokazały, że wyniki uczniów, którzy sami wybierali ulubione metody nauczania (np. indywidualne, w parach, w grupie, poprzez działanie i inne) okazały się gorsze niż gdyby nauczano ich w inny sposób. Ulegając więc preferencjom uczniów, nauczyciele nie uzyskują pożądanych zmian w ich postawach, a za to przecież głównie odpowiadają.

Bardzo aktualny wydał mi się podrozdział *Przewyciężanie presji rówieśniczej*. Niejednokrotnie pedagogi i rodzice ubolewają nad modą na nieuczenie się, która ostatnio stała się tak popularna w szkole. Kształtują ją ci uczniowie, którzy prezentują niechętny stosunek do nauki, ale ulega jej coraz więcej uczniów – trudno stwierdzić, czy z własnej chęci, czy pod presją innych. Brophy radzi, aby w takich przypadkach postępować według trzech reguł: nie drwić z uczniowskich opinii, zachęcić takich uczniów do mówienia o sobie i pomóc zastraszonym wyrobić w sobie postawę asertywną. Czekanie aż „samo minie” jest bezpod-

stawne. Autor nie gwarantuje osiągnięcia pełnego sukcesu, ale być może realizacja zasad prezentowanych w tej książce wywoła w takich uczniach przemiany będące początkiem zmian na lepsze.

Ostatni rozdział poświęcił Jere Brophy nauczycielom. Zatytułował go *Patrzac przed i za siebie: cele motywacyjne w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego*. Przedstawił w nim cztery koncepcje przybliżające zagadnienie motywacji – system TARGET, model Kellera, model Włodkowskiego i koncepcję własną. Przygotował także listę metod motywowania oraz zestaw pytań, podzielonych na trzy zestawy: odnoszący się do wszystkich czynności dydaktycznych, do czynności czytania i słuchania oraz do czynności wymagających aktywności ucznia. Spis zasad i pytań to praktyczna pomoc dla nauczyciela w momencie planowania programu i zajęć dydaktycznych uwzględniających metody motywowania uczniów.

Do pracy każdy powinien mieć motywację – nie tylko uczeń, ale i nauczyciel. Mechanizm motywacyjny jest prosty – należy zaplanować zadania dostosowane do potrzeb uczniów, z poczuciem dobrego przygotowania realizować realne cele, wykorzystując odpowiednie strategie, następnie przystosować te strategie do okoliczności po uprzedniej kontroli po to, by w końcu cieszyć się, że cele zostały osiągnięte. Okazuje się, że Brophy – tak jak i nauczyciele – zna realia pracy w szkole. Zdając sobie sprawę z ograniczeń i nacisków zewnętrznych mogących przygnębić nauczyciela, podsuwa mu wskazówki, jak rozwinąć w sobie mocne poczucie własnej skuteczności jako pedagoga, w innym razie będzie on skłonny do pospiesznego rezygnowania, gdy pojawią się trudności, np. związane z przygotowaniem uczniów do egzaminów i „testów wysokiej stawki”. Ostatnio także w Polsce, nie tylko w Ameryce, ważne stały się standardy osiągnięć i systemy testowania tych osiągnięć. Wielu nauczycieli z różnych powodów rezygnuje z dotychczasowych metod pracy i za-

czyna uczyć „pod testy”. Badania pokazują, że rozwiązanie to odbiera uczniom motywację i niekorzystnie wpływa na uczenie się. Należy kłaść nacisk na uczenie ze zrozumieniem i pogłębianie treści, a nie tylko z nastawieniem na doraźny cel. Brophy przypomina, że nauczyciel powinien czerpać satysfakcję ze swojej pracy niezależnie od ograniczeń, a motywacja wewnętrzna zależy od subiektywnych doznań człowieka, nie od zewnętrznych uwarunkowań.

Z lektury tej książki wynika, że Brophy doskonale rozumie problemy nauczycieli wynikające z pracy z uczniem trudnym, wie, jak łatwo jest okazać gniew i wymierzyć karę uczniom okazującym wrogość lub lekceważenie. Rozumie, że takie zachowanie to naturalna skłonność człowieka w określonej sytuacji. Twierdzi jednak, że nauczyciele muszą nauczyć się właściwego postępowania w przypadku uczniów z problemami motywacyjnymi, takimi jak syndrom porażki, zniechęcenia czy oporu. Poddawanie się frustracji bowiem nie rozwiązuje problemu, sprawia natomiast, że nauczyciel i uczeń dostają się w błędne koło negatywnych akcji i reakcji, przemieniających się we wzajemną wrogość.

Książka *Motywowanie uczniów do nauki* przeznaczona jest dla studentów kierunków pedagogicznych, rodziców śledzących proces uczenia się swojego dziecka i nauczycieli, czyli także – a może przede wszystkim – dla mnie. Jest próbą przybliżenia naprawdę skomplikowanego problemu motywacji, „oswojenia” na tyle, aby można go było włączyć w proces dydaktyczny, a że taka potrzeba istnieje, nie ulega wątpliwości. Praca ta wydaje mi się ważna, cenna i trudna jednocześnie. Ważna – bo podejmuje problem niechęci uczniów do nauki, rzutujący nieraz na całe ich dorosłe życie, cenna – bo tłumaczy i pokazuje, jak obecny stan zmienić, a trudna – bo dotyczy bardzo delikatnej sprawy, jaką jest osobowość człowieka. Choć podejmuje skomplikowany problem motywacji, to

napisana jest językiem jasnym, zrozumiałym, nie pozbawionym potocznych zwrotów, co sprawia, że czyta się ją z przyjemnością. Jej kompozycja jest bardzo przejrzysta. Cenne dla odbiorcy są *Ogólne wnioski* i *Podsumowanie* kończące każdy rozdział. Z przyjemnością odkryłam, że mimo iż przykłady ilustrujące poszczególne zagadnienia pochodzą z amerykańskiej rzeczywistości szkolnej, okazują się świetnie przylegać do realiów polskiego szkolnictwa, a rola nauczyciela jest i tu, i tam tak samo trudna i tak samo satysfakcjonująca.

Grażyna Mielnikiewicz

Zbigniew Safjan, *Niebiescy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, ss. 194.

Nowa powieść Zbigniewa Safjana *Niebiescy* lokuje się na pograniczu kilku odmian tego gatunku literackiego. Dwie spośród nich należą do współczesnej kultury masowej i najbardziej rzucają się w oczy czytelnikowi. To oczywiście po pierwsze powieść „science fiction”, bowiem zgodnie z wymaganiami tego typu literatury świat „Niebieskich” czy „Słonecznych”, do którego należy Przybysz, główny bohater, a także narrator części tekstu, jest – z ziemskiego punktu widzenia – światem ewentualnej przyszłości, bowiem rozwój nauki i techniki na planecie obracającej się wokół dwóch słońc – ojczyźnie Wysłannika – wyprzedza ziemską naukę i technikę aż o sto pięćdziesiąt tysięcy lat. Tam jest ponoć rzeczywistością, ale na Ziemi tylko wizją dalekiej, niewyobrażalnej przyszłości, która może się urzeczywistnić, jeśli nasza planeta szczęśliwie przeżyje następne sto kilkadziesiąt tysięcy lat. Jest więc też baśnią. Niby nie ma tu niczego nadprzyrodzonego, Niebiescy są racjonalistami i w siły nadprzyrodzone nie wierzą, tym niemniej niektóre wydarzenia przedstawione w powieści, a związane z osobą Przybysza (Wysłannika) przypominają świat magii albo też są to

po prostu cuda, które znamy z Ewangelii – np. chodzenie po wodzie czy uwolnienie z więzienia przez wprowadzenie w stan utraty świadomości strażników i otworzenie drzwi samym aktem woli. Jesteśmy więc także w świecie cudowności i fantastyki literackiej, którą lubimy ostatnio określać angielskim słowem „fantasy”. Tolkien się kłania wraz ze swym *Władcą pierścieni* (a może jeszcze bardziej film nakręcony na podstawie jego prozy), a także pani Rowling ze swym *Harrym Potterem* (także film). Tym niemniej jest to świat zdomowiony w literaturze od dawna: fantastyka to elementy świata przedstawionego, które są sprzeczne z przyjętym w danej kulturze kryterium rzeczywistości. U Safjana fantastyka ma jednak inny charakter. Jest przedstawiona jak potoczna rzeczywistość, wspomóżona uzasadnieniem, że jest to wynik długotrwałego rozwoju nauki u Niebieskich. Fantastyka i „science fiction” nie wyczerpują jednak gatunkowych możliwości w powieści Safjana. Jest to bowiem także – częściowo – powieść społeczno-obyczajowa: przybyciem Wysłannika i jego niezwykłymi czynami interesują się wywiady, służby specjalne, handlarze bronią, nawet rządy państw, nie mówiąc już o zwykłych ludziach, przedstawicielach różnych środowisk, którzy się z nim zetknęli. Zatem jest grupa postaci oraz epizodów powieści *Niebiescy* należących do konwencji prozy społeczno-obyczajowej, kresłonych za pomocą kilku wyrazistych kresek. Natomiast w Afryce, gdzie miało miejsce najbardziej spektakularne wydarzenie z udziałem Przybysza, książka staje się powieścią polityczną – chodzi o sprzeciw wobec wojen, szczególnie tych prowadzonych z motywów narodowych czy etnicznych. To włączenie do powieści Safjana różnych typów czy odmian tego gatunku literackiego niewątpliwie wzbogaca jej zawartość oraz czyni ją bardziej atrakcyjną czytelniczo. Tym bardziej że owe „cuda” – kreowane przez Niebieskiego na oczach Ziemian – wprowadzają do utworu elementy po-

wieści przygodowo-sensacyjnej, zaś fabuła jest dobrze skonstruowana, akcja toczy się wartko i czekamy na kolejne niespodzianki. Wspomniana różnorodność to niewątpliwie zaleta powieści Safjana. Z drugiej jednak strony wszystko to z trudem mieści się w niewielkich rozmiarach powieści – niespełna 200 stron druku. Spotykamy się tu więc z pewną zdawkowością czy skrótowością. A także i kłopotem wynikającym z nadmiaru. Nie przedstawiłem dotąd bowiem najistotniejszego składnika owej mieszanki podgatunków powieściowych, którą jest książka Safjana. Chodzi o powieść filozoficzną czy filozofującą, z elementami powieści utopijnej i tak zwanej powieści z tezą. W dość rozbudowanym systemie narracji występującym w powieści „cuda” oraz ocena naszej ziemskiej cywilizacji należy do Przybysza (to jakby jego pamiętnik), sprawy społeczno-polityczne przedstawia w większości anonimowy narrator autorski, natomiast opowieść o planecie dwóch słońc – oczywiście Niebieskiego (który zresztą na Ziemi przemienił się w Murzyną) – to niby kronikarski zapis prelekcji Przybysza, dokonany przez Ziemianina, niejakiego Pierre’a Cartona z Bretonii. Zabieg ten ma uwiarygodnić relacje o społeczeństwie mieszkającym na planecie znajdującej się w systemie dwóch słońc. Nie popełnimy chyba błędu, przyjmując, że społeczeństwo Niebieskich to filozoficzny ideał autora, który Przybysz w swoich wypowiedziach i myślach konfrontuje z ziemską rzeczywistością, a i nas – czytelników powieści – wciąż do tego zmusza. Jest to społeczeństwo trwające, jak już wiemy, tysiąc pięćset wieków, więc wyprzedziło w rozwoju nauki i techniki Ziemian o gigantyczną wręcz odległość. Odmienny jest tam także ustrój społeczno-polityczny, gdyż oparty na zasadzie: każdy według swoich możliwości, każdemu według jego potrzeb: „...Każdy członek wspólnoty ma obowiązek oddać bez zapłaty wszystko, co posiada, jeśli istnieje taka potrzeba i tak decyduje większość [...] Słoneczni

gromadzący bogactwa zawsze pamiętali, że w każdej chwili mogą być one im odebrane”. Według zbliżonych ideałów zorganizowana sfera obyczajowo-kulturowa: nie ma małżeństw, są tylko kolejne związki z wyboru obu stron, na ogół jednak zawierane z inicjatywy kobiet. Odbywa się też wspólne wychowanie młodego pokolenia w specjalnych domach dla matek z dziećmi. Nie ma więc rodziny. Zatem ustrój kolektywistyczny – bardziej radykalny niż w realnym socjalizmie. Nie ma tam też Boga ani religii, którą zastępuje zdeifikowana Myśl, umożliwiająca człowiekowi „poszukiwanie wyzwolenia z pęt narzuconych przez naturę”. Istnieje całkowita racjonalizacja życia, bowiem społeczeństwo Słonecznych – tak jak i wszystkie elementy wszechświata – funkcjonuje „zgodnie z prawami, które można poznać, zgodnie z myślą, która je wszystkie jednoczy”. Przybysz jednak przyznaje, że Niebieskim nie udało się przeniknąć metafizycznej czy egzystencjalnej tajemnicy bytu, sugeruje nawet, że ludzie na Ziemi są jej bliżsi. Podobnie też – więcej wiedzą o miłości oraz namiętności. Dobre i to. Sam Przybysz okazuje się zresztą znakomitym kochankiem pięknej, czarnej Beatrix. Zatem w świecie powieści – jest człowiekiem. Czyżby genotyp ludzki był rozwleczony po całym kosmosie? Wspomniana konfrontacja świata Ziemian ze światem Niebieskich (Słonecznych) to podstawowy problem powieści Safjana. Spojrzenie na człowieka i ludzkość z zewnątrz i z góry – bo oczyma lepszego od nas. Wspomniana konfrontacja jest zawarta implicite w owych prelekcjach Niebieskiego, natomiast wprost – w jego ciąglej niezgodzie na rzeczywistość ziemską, w której przyszło mu przez jakiś czas żyć. Owa piękna Murzynka jest tu oczywiście wyjątkiem. Autor powtórzył znakomity chwyt literacki (czy: filozoficzno-literacki), który jako pierwszy zastosował Tomasz Morus w swej wiekopomnej *Utopii*, a w sposób genialny zrealizował Jonatan Swift w *Podróżach Guliwera*, dokonując

totalnej analizy i krytyki fenomenu człowieczeństwa przez – między innymi – konfrontacje ze światem Mądrych Koni. Safjan nie idzie aż tak daleko, ale pomysł jest podobny: Przybysz ma być takim Mądrym Koniem epoki panowania „science fiction” – zarzuca ludziom kierowanie się motywami irracjonalnymi oraz brak celowości w życiu i skuteczności w działaniu. Odbiegamy bowiem od ideału doskonałego robota, którym on jest, chociaż – jak się okaże – nie całkiem. W każdym razie lektura nowej powieści Zbigniewa Safjana zmusza do przemyśleń. Natomiast dojrzały i sprawny warsztat literacki autora tę lekturę ułatwia i uprzyjemnia.

Przypomnijmy, że Zbigniew Safjan jest znanym prozaikiem i scenarzystą, między innymi współautorem serialu *Stawka większa niż życie*.

Stefan Melkowski

Anthony Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „JA” i Społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Alina Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, ss. 322 (oryg.: *Mudernity and Self-Idenlity. Selfand Society in the Lute Modern Age*, Polity Press and Blackwell Publishers 1991).

Anthony Giddens analizuje sytuacje i problemy człowieka ponowoczesnego. Szczególnie interesują go różne wymiary tożsamości jednostki, które jego zdaniem „trzeba rozpatrywać w całościowym obrazie psychologicznej konstytucji jednostki.” Analizuje takie pojęcia, jak: zaufanie, lęk, wstyd, strach, poczucie winy, styl życia, relacje rodzice–dzieci, przyjaźni i relacje małżeńskie, problem *innego*. Bycie istotą ludzką oznacza ciągłą świadomość tego, co się robi i dlaczego. Nasze codzienne działania podlegają refleksyjnej, rozumowej kontroli, która stanowi warunek „radzenia sobie” w rozmaitych sytuacjach życiowych, a praktyczna świadomość tego pozostaje raczej „nie uświado-

miona”. Świadomość refleksyjna charakteryzuje wszelkie działania ludzkie i warunkuje właściwą nowoczesności refleksyjność instytucjonalną. Ludzie nieustannie śledzą okoliczności własnych działań. Zwykle ludzie są w stanie wytłumaczyć swoje działania i motywacje. Giddens wyróżnia dwa rodzaje *świadomości*: dyskursywną i praktyczną. Między nimi nie ma barier poznawczych. Pisze on: „Poznawcze ramy znaczenia nie zdołają wygenerować wiary, jeśli nie znajdą oparcia na poziomie oddania emocjonalnego, które pochodzi przede wszystkim z nieświadomości. Takiemu oddaniu odpowiadają na równi zaufanie, nadzieja i odwaga”. Bezpieczeństwo człowieka jest warunkowane wieloma czynnikami, człowiek nabywa poczucia bezpieczeństwa w długotrwałym procesie uczenia się i doświadczeń. „Ufność w sensie emocjonalnym i w pewnym stopniu poznawczym, opiera się na nabytej we wczesnych doświadczeniach dziecka pewności co do tego, że na innych można polegać”. *Podstawowe zaufanie* tworzy wyjściowy spłot, który daje początek złożonemu uczuciowo-poznawczemu nastawieniu wobec innych osób, świata rzeczy i własnej tożsamości. Wykształcone dzięki trosce pierwszych opiekunów podstawowe zaufanie¹ w krytyczny sposób wiąże tożsamość jednostki z ocenami innych. Wzajemność ufnych relacji z opiekunami jest nieuświadomioną formą uspołecznienia, która poprzedza *ja podmiotowe* i *ja przedmiotowe*

¹ „Podstawowe zaufanie jest zasadniczo powiązane z organizacją czasu i przestrzeni i pozwala zachować dziecku nadzieję w obliczu wszelkich niesprzyjających okoliczności. Podstawowe zaufanie do opiekuna, który chroni przed zagrożeniami i niebezpieczeństwami, służy za osłonę przed ryzykiem i niebezpieczeństwami i stanowi zasadniczy szkielet emocjonalny”. Z niego wywodzi się odporność decydująca o ogólnym optymistycznym spojrzeniu na rzeczywistość i nie dopuszcza do jednostki negatywnych myśli. Wytworzona bariera ochronna może zostać chwilowo lub na stałe naruszona przez jakieś wydarzenia.

oraz tworzy podstawę rozróżnień [s. 55]. W nasze zdrowie fizyczne i psychiczne wpisane jest ryzyko. *Kreatywność*, jako zdolność do działania i myślenia w sposób nowy w stosunku do uprzednio ustanowionych wzorów, jest ściśle związana z podstawowym zaufaniem. Relacje, które podtrzymują podstawowe zaufanie, są przez dziecko emocjonalnie *wypracowywane*. Poczucie własnej wartości, zdrowie psychiczne, opiera się na doświadczeniu kreatywności. Od ukształtowania podstawowego zaufania zależy nabycie *poczucia własnej tożsamości* oraz zdolność określania tożsamości innych osób i obiektów. W miarę jak opiekun zaprzestaje ciągłej troski o natychmiastowe zaspokajanie potrzeb dziecka, przestaje ono czuć się zespolone z opiekunem. We wczesnym dzieciństwie zerwanie tego związku może okazać się wstrząsem o poważnych konsekwencjach. Według Giddensa: „Emocjonalna akceptacja rzeczywistości *świata zewnętrznego*, bez której stabilna ludzka egzystencja byłaby niemożliwa, jest źródłem indywidualnej tożsamości”. Znajomość sensu słów to umiejętność rutynowego posługiwania się nimi w toku życia codziennego. Poznajemy rzeczywistość głównie w wyniku różnic w codziennych praktykach. Każdy sens zakłada zespół różnic między znaczeniami w sensie strukturalistycznym i stanowiące część napotykaną w codziennym doświadczeniu rzeczywistości. Zanim jeszcze dziecko nauczy się mówić, w przestrzeni potencjalnej między nim a opiekunami powstają różnice, z których z czasem wykształcą się sensory językowe. Lęk nie ogranicza się do konkretnej sytuacji ryzyka i zagrożenia. Kojarzy się go z całościowym systemem bezpieczeństwa jednostki, a jego odczuwanie zależy w dużym stopniu od „wiedzy i poczucia mocy względem świata zewnętrznego”. *Lęk przed utratą czegoś lub kogoś skłania do wysiłku*. A. Giddens twierdzi, że: „zagrożenie wzbudza stan gotowości do działania. Sam lęk nie jest korzystny, bo nie wywołuje odpowiedzi na zagrożenie i zazwyczaj

paraliżuje reakcje. Lęk może związać się z przedmiotami, śladami pamięciowymi lub sytuacjami, które mają niejasne (choć precyzyjne na poziomie nieświadomości) przełożenie na właściwą przyczynę lęku”. Lęk to w zasadzie strach, który na skutek nieświadomych napięć emocjonalnych wyrażających *wewnętrzne niebezpieczeństwa*, nie zaś uzewnętrznione zagrożenia, utracił swój przedmiot. Lęk dziecka, które nie wykształciło jeszcze świadomych reakcji na dezaprobatę ze strony innych, jest odpowiedzią na brak akceptacji opiekuna. Wzbierający lęk zagraża często poczuciu własnej tożsamości, bo zaciera świadomość siebie w relacji do konstytutywnych cech świata obiektywnego. Jednostka doświadcza siebie dzięki poznawczej relacji do świata ludzi i rzeczy. Nieopanowanie i nieukierunkowanie wrogich uczuć dziecka może prowadzić do *spirali lęku*, szczególnie gdy odpowiedzią na gniew dziecka jest wrogość opiekunów. Najważniejszymi sposobami uniknięcia potencjalnej spirali lęku są identyfikacja i projekcja. Identyfikacji towarzyszy zawsze wiele napięć, są w nią zaangażowane mechanizmy projekcji i zasadniczo jest reakcją obronną dziecka na lęk². We wszystkich kulturach ludzie rozróżniają przyszłość, teraźniejszość i przeszłość oraz rozważają możliwe sposoby postępowania ze względu na ich skutki w przyszłości. Zdaniem Husserla uświadamiamy sobie uczucia i doświadczenia innych osób jedynie na podstawie empatycznego porównania z własnymi. Nieadekwatność tego poglądu jest jedną z nieusuwalnych usterek jego filozofii. *Odkrywanie innych* w emocjonalno-poznawczy sposób odgrywa kluczową rolę w początkowej fazie rozwoju samoświadomości

² S. Kierkegaard uważa, że lęk przychodzi wraz z wolnością, która nie jest daną własnością jednostki ludzkiej, ale bierze się ze zrozumienia przez nią rzeczywistości zewnętrznej i własnej indywidualnej tożsamości w wymiarze ontologicznym.

ści jako takiej. Dopiero zaawansowanie wczesnych procesów rozwojowych umożliwia późniejsze nabycie umiejętności posługiwania się językiem. Giddens rozważa *problem innego*, który „dotyczy integralnego związku między poznawaniem właściwości innych osób a wykształcaniem głównych osi bezpieczeństwa ontologicznego. Zaufanie innym we wczesnych etapach życia, które jest rutynowo zakorzenione w działaniach dorosłych, stanowi punkt wyjścia doświadczenia stabilnego świata zewnętrznego i poczucia spójnej tożsamości”. Jest to kwestia *wiary*, że na innych można polegać. Zaufanie, stosunki międzyludzkie i przekonanie o *realności rzeczy* są nierozdzielne w sytuacjach społecznych w dorosłym życiu.

Zdaniem Giddensa: „tożsamość jednostki nie może odnosić się jedynie do trwania w czasie, tak jak *tożsamość rzeczy* i przedmiotów definiują filozofowie”. Składa się z elementów, z których budowane są kulturowo i społecznie zróżnicowane biografie. Umiejętność językowego użycia *ja* i innych kategorii związanych z podmiotowością jest warunkiem pojawienia się samoświadomości i pojmowane przez jednostkę w kategoriach biograficznych. Dziecko poznaje rzeczywistość drogą codziennych doświadczeń. Ciało człowieka nie jest jedynie *bytem*, ale jest doświadczane jako praktyczny sposób radzenia sobie z zewnętrznymi sytuacjami i zdarzeniami³. Wrażenie normalności oznacza, że można bezpiecznie, zwracając tylko uwagę na stabilność otoczenia, kontynuować wykonywanie czynności. We wszystkich kulturach

ubiór jest czymś więcej niż tylko ochroną ciała, ma sens symboliczny i jest środkiem wyrazu narracji tożsamościowej. Giddens definiuje *reżimy*, które są metodami samodyscypliny, nawykami osobistymi odpowiadającymi konwencjom społecznym lub odzwierciedlającymi indywidualne skłonności i nastawienia. Kluczowe znaczenie reżimów dla tożsamości bierze się z ich związku z nawykami i wymiarem (wygląd ciała, jedzenie). Reżimy, z częściowym pominięciem ubioru, są wymuszone przez fizjologię organizmu, niezależnie od tego, jaki przyjmują wymiar symboliczny. Reżimy dotyczące stroju są w podobny sposób wpisane w dynamikę osobowości. Ubiór jest środkiem samoprezentacji. odnosi się bezpośrednio do ukrywania/ujawniania na poziomie biografii osobistej, wiąże konwencję z podstawowymi aspektami tożsamości jednostki. Z reżimami pokarmowymi wiążą się specyficzne patologie (bulimia, anoreksja), a także szereg trwałych pozytywnych przejawów dyscypliny fizycznej. Współczesna anoreksja jest formą protestu, która przejawia się nie przez wycofanie, ale przez ciągłe zaangażowanie w refleksyjność kształtowania własnej cielesności. Strach spowodowany wykroczeniem przeciw normatywnym oczekiwaniom otoczenia wywołuje *poczucie winy*. Mechanizm powstawania poczucia winy był przedmiotem dociekań psychoanalityków. W kontekście problemów tożsamościowych zdecydowanie ważniejszy jest znacznie słabiej zbadany *wstyd*. *Winę* można zmazać przez zadośćuczynienie. Uporczywe nieświadome przeżywanie winy może mieć większy wpływ na tożsamość niż wstyd. Wina odnosi się przede wszystkim do wyodrębnionych fragmentów zachowania i odpowiednich sposobów odkupienia. Wstyd dotyczy bezpośrednio tożsamości⁴.

³ Każda sytuacja interakcji społecznej starannej wymaga od jednostki pełnej i nieustannej kontroli nad ciałem (Goffman, Garfinkel). Ciało staje w centrum uwagi nowoczesnej władzy, która, w przeciwieństwie do władzy przednowoczesnej, poddaje je wewnętrznej dyscyplinie i samokontroli. Dyscyplina ciała jest koniecznym warunkiem społecznej kompetencji jednostki i nie jest specyficznym rysem nowoczesności, ma raczej charakter ponadkulturowy i w sposób ciągły towarzyszy zachowaniom jednostki w jej codziennym życiu (M. Foucault).

⁴ Helen B. Lewis wyróżniła wstyd otwarty i niezróżnicowany odnoszący się do uczuć dziecka przez kogoś upokarzanego oraz „zduszony jako odpowiednik nieświadomego poczucia winy.

Wstyd i *zaufanie* są ze sobą bardzo ściśle związane, przeżycie wstydu grozi zerwaniem zaufania [s. 101]. Według Giddensa: „tożsamość jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna. Samorozumienie jest podporządkowane szerszemu i bardziej fundamentalnemu celowi, jakim jest wytwarzanie i odtwarzanie spójnego i satysfakcjonującego poczucia tożsamości. Uderzającą cechą takiej refleksyjności jest jej wyczulenie na wyniki badań socjologicznych i psychologicznych i nastawienie, w przeważającej mierze na efekt terapeutyczny”. Giddens posługuje się pojęciem *trajektorii tożsamości*, która jest spójna i wynika z poznawczej świadomości różnych faz przebiegu życia. To właśnie przebieg życia, a nie wydarzenia w świecie zewnętrznym, staje się dominującą *figurą tła* w sensie *Gestalt*. Wydarzenia rejestrowane są tylko wówczas, gdy przyczyniają się do samorozwoju, stawiają przeszkody albo są źródłem wątpliwości. *Samorealizacja* zakłada panowanie nad czasem. Refleksyjność jaźni i świadomość ciała przywodzi na myśl reżimy stosowane w pewnych tradycyjnych systemach religijnych, a szczególnie w religiach Wschodu. Przebieg życia jest postrzegany jako seria *przeżyć* życiowych (z wyboru lub z konieczności), w których jednostka najprawdopodobniej będzie uczestniczyła, mimo że nie są one zinstytucjonalizowane ani nie towarzyszą im sformalizowane rytuały. Przejścia życiowe zakładają utratę (lub korzyść) i nadają szczególną wagę współzależności między ryzykiem a szansą. Nowoczesność stawia przed jednostką różne możliwości i ograniczenia. Jedną z jej konsekwencji jest prymat stylu życia, który stał się czymś obowiązującym. Giddens wyjaśnia pojęcie stylu życia, które „brzmi nieco trywialnie, gdyż najczęściej kojarzy się jedynie z powierzchownym konsumeryzmem, tak jak style życia promowane przez kolorowe czasopisma i wizualne reklamy. W rzeczywistości pojęcie *styl życia* jest ciekawym przykładem refleksyjności”.

Szanse życiowe są uwarunkowane przez pracę, a kategorię *szans życiowych* należy rozumieć w kontekście dostępności potencjalnych stylów życia. Wybór pracy i środowiska pracy w warunkach złożonego podziału pracy stanowi podstawowy czynnik wyboru stylu życia. Wielość stylów życia nie oznacza, że wszystkie możliwości są na równi dostępne każdemu albo że ludzie przy dokonywaniu wyborów są zawsze świadomi możliwości. Całościowych wzorów stylów życia jest mniej niż różnorodnych opcji dostępnych przy podejmowaniu codziennych i długoterminowych decyzji. Na styl życia składa się zespół nawyków i orientacji, dzięki którym tworzy on pewną – ważną dla zachowania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego – całość, w obrębie której różne opcje tworzą uporządkowany wzór. Styl życia kształtowany jest pod wpływem nacisków grupy, powszechności wzorów ról i warunków socjoekonomicznych [s. 117]. Giddens definiuje pojęcie czystej relacji, której teoria i praktyka, nawet pozornie tak fundamentalne, jak posiadanie dzieci, nie tylko nie cementują związku, ale mogą przyczyniać się do jego postępującego rozkładu. W jeszcze wyższym stopniu wykazują tę cechę nowoczesne przyjaźnie. Przyjaciół to ktoś, z kim utrzymuje się relację dla tego, co ona sama daje, a nie z jakichkolwiek innych powodów. Istnieje wyraźna różnica między przyjaciółmi i krewnymi. Więzy krwi nakładają na członków rodziny obowiązki, które, jakkolwiek słabe, wciąż pozostają w mocy⁵. Osoba jest oddana

⁵ Większość kobiet nie zaprzestaje poszukiwania miłości lub odpowiedniego dla siebie związku. Wiele wskazuje na to, że mężczyźni pragną silnej więzi uczuciowej równie mocno jak kobiety i tak samo się jej oddają. Giddens twierdzi, że: „Bycie wiernym wyznawcą jakiegoś obrządku religijnego powinno być równoznaczne z pełnym oddaniem się jego wartościom i praktykom. Ale wyznanie wiary to nie to samo co oddanie i mówiąc o tym ostatnim w kontekście bliskich relacji międzyludzkich, mamy raczej na myśli zjawisko historycznie nowe. W czystej relacji oddanie jest tym, co zasadniczo zastępuje zewnętrzne punkty oparcia dla bliskich więzi osobistych

innej tylko i wyłącznie wówczas, gdy tak zdecydował. W społeczeństwach nowoczesnych na skutek alienacji wywołanych istnieniem w nowoczesnym świecie wielkich bezosobowych instytucji rośnie potrzeba intymności. Rośnie potrzeba rozwijania poradnictwa terapeutycznego”.

A. Giddens podejmuje problemy relacji rodzinnych. „W stosunkach między dwojgiem ludzi tożsamość jednostki jest efektem czynnego samopoznania i rozwoju intymnej więzi z drugą osobą. Procesy te przyczyniają się do powstania *wspólnej historii*, która może dużo ściślej połączyć partnerów niż wspólnota przeżyć wynikająca z podobnej pozycji społecznej. Wspólne historie są wytwarzane i podtrzymywane zasadniczo w takim stopniu, w jakim przystają do planów życiowych partnerów. Relacje łączące rodziców i dzieci, jak również szersze relacje rodzinne opierają się w znaczącej mierze na pokrewieństwie biologicznym, które jest kluczowym warunkiem ich trwania”. Uważa, że: „Bliskie więzi między rodzicami a dziećmi powstają w warunkach ściślej zależności niemowlęcia od dorosłych, a zarazem tworzą węzeł psychiczny, który umożliwi dziecku wykształcenie zdolności nawiązywania więzi intymnych w dalszym życiu. Osoba, która opuściła dom rodzinny, może w poczuciu obowiązku w dalszym ciągu podtrzymywać stały kontakt z rodzicami. Zmysłowość ciała odnosi się do sposobu przyjmowania przyjemności i bólu. Wreszcie, ciało jest poddawane różnym reżimom. Określony wygląd ciała i sposób bycia wyraźnie nabierają szczególnego znaczenia z nastaniem nowoczesności”. Współcześnie strój pozostaje związany z tożsamością społeczną i służy identyfikacji płci, pozycji klasowej i statusu zawodowego. Na sposób ubierania

w warunkach przednowoczesnych. Miłość w sensie współczesnej miłości romantycznej jest rodzajem oddania, ale oddanie jest kategorią szerszą niż miłość. Siła miłości do pewnego stopnia stabilizuje oddanie, ale miłość uczucia same przez się nie są źródłem ani racją oddania.

wpływa na pewno otoczenie społeczne, reklama, zasoby socjoekonomiczne i inne czynniki. Człowiek ponowoczesny *projektuje* swoje ciało. W różnych kręgach kulturowych poszczenie i rytualne głodówki już dawno należały do praktyk religijnych⁶.

Zdaniem A. Giddensa: „Zasady moralne stoją w sprzeczności z koncepcją ryzyka i wykorzystania dynamiki kontroli. Moralność ma charakter *zewnętrzny* w stosunku do kolonizacji przyszłości. Wykształcenie samozwrotnych systemów społecznych leży u podstaw refleksyjnego projektu tożsamości. W większości kultur tradycyjnych, niezależnie od stosunkowo częstych migracji ich populacji oraz przemierzanych przez nie niekiedy ogromnych obszarów, życie społeczne było na ogół związane z miejscem”. Uważa on, że: „Ludzie pozostają związani ze swoim bezpośrednim otoczeniem, ale nie jest już ono wymiarem doświadczenia i nie zapewnia poczucia bezpiecznej swojskości, jakie dawało własne miejsce w porządku tradycyjnym. Swojskość (wydarzeń społecznych, ludzi oraz miejsc) nie zależy już tak bardzo od bezpośredniego otoczenia”. Miejsce jako zewnętrzny punkt odniesienia traci więc na znaczeniu w życiu jednostki. Znakiem przemian społecznych typowych dla całej epoki późnej nowoczesności jest etos samorozwoju. Istotny jest charakter przemian: rozkwit refleksyjności instytucjonalnej, wykorzenianie relacji społecznych przez systemy abstrakcyjne oraz wzajemne przenikanie się kontekstów lokalnych i globalnych. W kategoriach politycznych ich skutki można uchwycić, odróżniając *politykę emancypacji* od *polityki życia*. Dynamikę nowoczesnych instytucji wprawia w ruch i w pewnym stopniu lansuje idea emancypacji człowieka. Myśliciele *liberalni* (jak radykałowie)

⁶ W średniowiecznej Europie dla uzyskania zbawienia podejmowano długotrwałe posty. Według średniowiecznych kronik kobiety za sprawą regularnych postów uzyskiwały stan łaski duchowej.

pragnęli uwolnić ludzi i warunki życia społeczne-go od ograniczeń związanych z istniejącymi wcześniej praktykami i uprzedzeniami. Konserwatyzm wyrósł na krytyce mechanizmów nowoczesności. Politykę emancypacji definiuje jako nastawienie na wyzwolenie jednostek i grup z ograniczeń, które ciążyą na ich szansach życiowych. Składają się na nią dwa zasadnicze elementy: dążenie do zrzucenia więzów przeszłości, a zatem dopuszczenie postawy zmierzającej do przekształcania przyszłości, oraz postawienie sobie za cel przewycięzenia nieuprawnionej dominacji jednych jednostek i grup nad innymi. Pierwszy z tych celów sprzyja dynamicznemu rozwojowi nowoczesności.

Podobnie jak wielu ludzi Giddens twierdzi, że: „zmniejszenie nierówności w skali globu jest warunkiem osiągnięcia długotrwałego bezpieczeństwa. Emancypacja zakłada więc transformację na poziomie polityki życia, której narodziny odpowiadają centralnej pozycji refleksyjnego projektu tożsamości w późnej nowoczesności oraz sprzecznej naturze rozwoju samozwrotnych systemów nowoczesności”. Według niego „możliwość podejmowania dowolnie wybranych stylów życia, podstawowa zdobycz porządku postradycyjnego, wymaga pokonania nie tylko bariery emancypacji, ale także wielu dylematów moralnych”. Giddens rozważa problem przywrócenia życiu społecznego wymiaru moralnego, przeciwdziałania uprzedzonom, fundamentalizmowi, migracji. Konieczne jest przewartościowanie polityki emancypacji oraz dążeń polityki życia. W większym stopniu niż na kwestii tożsamości jednostkowej autor skupia się na instytucjonalnych parametrach nowoczesności. Giddens wyjaśnia drobiazgowo te zagadnienia życia ponowoczesnego, które często wydają się nam oczywistością, a które jak się okazuje wcale takie nie są. Podejmuje trudne problemy społeczne, które prezentuje w bardzo przejrzysty sposób. „Nowoczesność kładzie nacisk na kontrolę, a więc podporządkowanie świata władzy człowieka. Jed-

nym z aspektów znaczeniowych kontroli jest podporządkowanie natury potrzebom człowieka poprzez kolonizację przyszłości. Jest to *samo-zwrotny system wiedzy i władzy*. Znaczące przyspieszenie i pogłębienie ludzkiej kontroli nad światem naturalnym wiąże się bezpośrednio z globalizacją oraz działalnością społeczną i ekonomiczną człowieka”.

Kazimierz Wieczorkowski

Elżbieta Szubertowska, *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

Bardzo trudno odnieść się w krótkiej wypowiedzi do tej obszernej, wielowątkowej, cennej i oczekiwanej przez zainteresowane koła naukowe dysertacji. Cennej m.in. dlatego, że czytelnik znajdzie analizę porównawczą wyników wcześniejszych badań z najnowszymi w zakresie aktywności muzycznej młodzieży. Jest to relacja z dwukrotnie przeprowadzonych badań w odstępnie 16-letnim w bydgoskich liceach ogólnokształcących wśród młodzieży uczącej się przedmiotu muzyka.

Celem podjętych przez Elżbietę Szubertowską badań była diagnoza kultury muzycznej młodzieży ze szczególnym uwypukleniem w niej stosunku do wartościowej muzyki, czyli tzw. muzyki poważnej, jej miejsca w życiu młodzieży i pełnionych funkcji. Dociekania Autorki szły w kierunku:

- wyjaśnienia wpływu środowiska wychowawczego (rodziny, grup rówieśniczych) na budzenie i rozwijanie zainteresowań muzycznych oraz aktywności młodzieży,
- ustalenia warunków uczestnictwa młodzieży w lekcjach muzyki, które przynosiłyby pożądane efekty w postaci wiedzy muzycznej i umiejętności percepcyjnych, aktywności muzycznej oraz zainteresowania muzyką poważną,

- określenia stopnia powiązania funkcji pełnionej przez muzykę w życiu młodzieży z rodzajem słuchanej przez nią muzyki.

Na szeroko zarysowanym tle, w którym przybliżone zostały najważniejsze walory wychowawczej roli muzyki na przestrzeni wieków, Autorka kreśli obraz współczesnej kultury muzycznej w aspekcie jej szans i zagrożeń, ale też i bogactwa problemów związanych z szeroko rozumianą kulturą muzyczną młodzieży oraz jej edukacją. Rozważa warunki skuteczności działań wychowawczych szkoły w zakresie budzenia zainteresowania muzyką poważną, akcentując konieczność wprowadzania przez nauczyciela uczniów w epokę stylistyczną i formę utworu przed wysłuchaniem muzyki.

W analizie funkcji pełnionych przez muzykę w życiu młodzieży zauważono m.in., że najczęściej muzyka poważna w życiu ogółu badanych działa na nich uspokajająco, służy wyrażaniu uczuć i skłania do refleksji, zaś muzyka rozrywkowa poprawia nastrój, pomaga w nawiązywaniu kontaktów, pozwala zapomnieć o kłopotach. Okazało się też, że preferowanie muzyki rozrywkowej nie wyklucza pozytywnego nastawienia do muzyki poważnej i przedmiotu muzyka.

Publikację wieńczy szeroka weryfikacja hipotez i wnioski. Przybliżmy chociaż kilka z nich do zastosowania w praktyce pedagogicznej [s. 280–281].

– Badania Autorki z lat osiemdziesiątych wykazały, że umiejętność gry na instrumencie w sposób istotny koreluje z percepcją i wiedzą muzyczną młodzieży, natomiast z aktualnych badań wynika, że młodzież chciałaby zdobywać tę umiejętność w ramach lekcji. Nasuwa się zatem wniosek, że należy z gry na instrumencie uczynić skuteczny środek uintensywniania procesu zbliżania ogółu uczniów do rozumienia artystycznej muzyki poprzez umożliwienie im zdobywania tej umiejętności w ramach przedmiotu lub zajęć pozalekcyjnych.

– Z badań wynika, że należałoby ożywić i zmodyfikować działalność zajęć pozalekcyjnych pod kątem wynikających z diagnozy potrzeb młodzieży.

– Stwierdzono, że młodzież chce słuchać na lekcji muzyki poważnej i rozrywkowej. Fakt ten należy wykorzystać, ale w ten sposób, by pomóc młodzieży odróżnić utwory wartościowe od reprezentujących niski poziom.

To tylko niewielki wycinek wniosków z zakrojonych na szeroką skalę badań empirycznych. Wykorzystano do nich jedną z najnowszych metod statystycznych, tzw. metodę analizy korespondencji. Wykorzystała ją Autorka do weryfikacji hipotezy o zakładanych związkach między aktywnością muzyczną młodzieży a źródłami tej aktywności. Dzięki metodzie analizy korespondencji wysunięto wniosek, że najsilniejszymi źródłami aktywności i zainteresowań młodzieży są „żywe kontakty” z muzyką poważną w środowisku rodzinnym i rówieśniczym.

Dysertacja zawiera wzory ankiet dla uczniów i nauczycieli, tabelaryczny wykaz wskaźników liczbowych uzyskanych za aktywność ekspresyjną, percepcyjną i intelektualną badanych. Znajdziemy też tabelę przeliczników wyników surowych testów na oceny szkolne oraz wyniki Analizy Korespondencji (Correspondence Analysis) wiążące aktywność muzyczną z jej źródłami. Poza obejmującą całość literatury bibliografią jest również w języku angielskim spis treści oraz streszczenie pracy.

Publikacja Elżbiety Szubertowskiej *Edukacja a kultura muzyczna młodzieży* wydana w 2003 roku przez Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy jest pozycją niezwykle cenną tak z naukowego, jak i dydaktycznego punktu widzenia. Powinna ona stanowić punkt odniesienia dla innych badaczy podejmujących podobną tematykę.

Andrzej Michalski

Miłosz Piotr Wnuk, *Car Miłosz i Caryca Swietłana. Świt nowej Rosji*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2003, ss. 75.

Spotkanie w październiku 2003 roku profesora Miłosza Piotra Wnuka w odludnym Zgorzelisku koło Zakopanego było jednym z najbardziej zaskakujących spotkań w moim życiu. Rodowity Góral, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego i Politechniki krakowskiej od 20 lat mieszkający i wykładający matematykę stosowaną i astrofizykę w USA, i wielu innych europejskich krajach świata, a także w Chinach, członek prestiżowych stowarzyszeń naukowych, jak np. Towarzystwa Filozoficznego Cambridge, znajduje się w Polsce w miejscu 1100 m nad poziomem morza, gdzie stoją dwa domy mieszkalne i opustoszały wielki dom wypoczynkowy, dawna siedziba urlopowca Urzędu Rady Ministrów, z cudownym widokiem na Tatry. Jak wszystkie ważne i ciekawe rzeczy w moim życiu zaczęło się od ojca Jana Sztudyngera – wierszy i fraszek, którego znawcą okazał się prof. Wnuk. Kilka dni później dotarła do mnie niewielka książka – *Car Miłosz i Caryca Swietłana. Świt nowej Rosji*, autorstwa Miłosza Piotra Wnuka. Na okładce – cytat z *Beniowskiego* Juliusza Słowackiego:

„Że nie należy kłamać... ja tak sądzę;
I ten poemat drukując bez troski
O duszę moją – nigdy w nim nie błędzę;
Wszystko jest albo prawdą, lub sen boski...”

Pierwsze rozdziały zawierają przygody autora w roku 1991 jako profesora zaproszonego na wykłady Wydziału Matematyczno-Fizycznego Uniwersytetu Moskiewskiego im. Łomonosowa. Relacja dotyczy życia codziennego oficjalnego gościa i opisuje między innymi „jedzenie w uniwersyteckiej stołówce”, które „było tak wstrętne, że chyba nawet szanujący się pies, by tego nie dotknął”. I dalej „... a przy restauracjach w mieście ogromne kolejki. Kiedy już po dwóch dniach pobytu struto mnie, a wkrótce potem nabawiłem się moskiew-

skiej grypy, usiłowałem kupić mineralną wodę lub kwaśne mleko”. Ten fragment przypominał mi wydane przez Res Publikę w 1990 r. wstrząsające wspomnienia Władimira Bukowskiego *I powraca wiatr*. Znajdujemy w nich opis realizacji próby chorej, leżącej w szpitalu matki autora (w roku 1972). „Prosiła aby załatwić gdzieś wody mineralnej – w sklepie nie sposób było dostać.. Po co kioski, sklepy, kolejki? Gdzie tylne wejście? Dość abym spojrzął na ładowacza – swój chłop, tubylec z wysp – i już niosę wodę pod pachą”. Oczywiście za odpowiednią opłatą.

Wniosek nasuwa się sam, że po blisko 18 latach życie codzienne w Moskwie, pomimo upadku komunizmu, nie uległo większym zmianom. Prof. Wnuk opisuje dalej policyjną kontrolę w hotelu uniwersyteckim, gdzie rolkę papieru toaletowego otrzymał dopiero po interwencji rektora Uniwersytetu Moskiewskiego. Cena kilograma kiełbasy na czarnym rynku odpowiada wysokości miesięcznej średniej płacy. Autor pisze: „Naród rosyjski cierpiał przez całe stulecia i niemal już przywykł do tego stanu rzeczy jako czegoś normalnego... To nieszczęsne ponure społeczeństwo mogłoby przekształcić się w kwitnący i radosny kraj, gdyby tylko więcej tego rodzaju światła istniało”. Tym światłem jest uczucie profesora do Rosjanki Swietłany. Mowa dalej o tym, że „źródłem takiej wszechmogącej i nieskończonej siły może być tylko miłość”. Sentymnt do Moskwy, do kultury słowiańskiej i tradycji cerkiewnej najlepiej znajduje wyraz w pięknym rozdziale *Chrystus Zmartwychwstał! Wielkanoc w Moskwie*. Na początek cytat z Fiodora Tjutczewa:

„Rosji rozumem nie pojmiesz,
Tak jak w sito wody nie weźmiesz,
Na próżno to wagi i miary,
Siłą Rosji jest tylko potęga wiary”.

Piękny jest opis uroczystości w odbudowanej cerkwi, po 74 latach „morderczego eksperymentu socjalnego” socjalnego Placu Czerwonego w śnie-

gu i blasku gwiazd. Autor słucha i rozmawia z ludźmi, obserwuje codzienne życie i optymistycznie wierzy w odrodzenie Rosji. Podkreśla – „Rosjanie tak naprawdę kochają swój kraj”.

Musze przyznać, że tak idealistyczny i optymistyczny pogląd konsultanta NASA w Kalifornii, gdzie autor zajmuje się astrofizyką i nawigacją kosmiczną, zaskoczył mnie i zachwycił. Talent literacki prof. Wnuka i umiłowanie słowiańskich korzeni, pilna spostrzegawczość i poczucie humoru nadaje tej małej objętościowo książce dużego ciężaru gatunkowego. Czyta się świetnie i „daje do myślenia”.

Oby sprawdziło się marzenie profesora Wnuka lub też „sen boski”, dzięki miłości i humorowi naród rosyjski znalazł siłę, aby zwyciężyć zło. Najtrafniej wyraził to pragnienie cytaty z Dalaj Lamy użyty w książce „Jak silny nie byłby wicher zła, nie zdoła on zgasić płomienia prawdy”.

Anna Sztadynger-Kaliszewicz

W kręgu człowieka i religii – malarstwo profesora Mariana Czapli.

„Dzieło sztuki – to swego rodzaju głos konkretnego człowieka uwikłanego w konkretną sytuację społeczną i polityczną, konkretną kulturę i ideologię, to kształt, w którym człowiek stara się przy pomocy środków wyrazu zawrzeć swą radość, strach, tragedię i nadzieję”¹. Powyższe słowa odnieść można do malarstwa wybitnego polskiego malarza – Mariana Czapli. Artysta urodził się w 1946 roku w Gackach koło Szydłowa. Uczęszczał do Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach. W 1973 roku uzyskał dyplom z malarstwa w warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych,

w pracowni profesora Stefana Gierowskiego. Obecnie jest profesorem tej uczelni, prowadzi także aktywną działalność twórczą. Swój własny styl wypowiedzi artystycznej, któremu jest wierny do dziś, wytworzył Czapla wkrótce po ukończeniu studiów. Jego malarstwo w trakcie swego rozwoju stało się coraz bardziej dojrzałe i nabierało siły wyrazu, nie uległo modom czy gustom odbiorców. Artysta podejmuje w swojej sztuce przede wszystkim problem człowieka (z nielicznymi wyjątkami, np. maluje abstrakcje, kwiaty). Potrafi jednak z niego wiele wydobyć, dostrzeżę w nim treści, o których wielu współczesnych twórców zdaje się zapominać. Ukazując człowieka, Czapla próbuje dać odpowiedź na nurtujące go pytania dotyczące problemów egzystencjalnych, etycznych, moralnych i religijnych, przy okazji bada właściwości koloru, linii, form, przestrzeni, doskonali kompozycję. Podejmowanie wciąż tych samych tematów, np. *Upadek, Magdalena, Droga Krzyżowa, Veraiikon, Oplakiwanie*, w jego przypadku pozwala z jednej strony na ciągłe poszukiwania twórcze, z drugiej zaś nie przeszkadza w kontynuowaniu wielkich tradycji malarstwa europejskiego. Tematyka oraz sposób przedstawiania postaci wskazuje na związek z malarstwem średniowiecznym, przede wszystkim jednak malarza zachwyca i inspiruje barok, o którym mówi, że „[...] zawiera w sobie i wyraz naszego zwątpienia, i nasze grzechy, nadmierną nieraz zmysłowość i wybujałość, a także modlitwę”². Innym źródłem inspiracji są wartości wyniesione z rodzinnego domu i świętokrzyskiej wsi. Stefan Gierowski trafnie zauważył: „Marian Czapla stoi mocno na ziemi, którą czuje bezbłędnie i zna jej tajemnice rodzenia plonów, że ponownie w jego twórczości odradza się los człowieka związany z tradycjami europejskiej kultury splatającej realizm Greków z chrześcijańską meta-

¹ Z. Taranienko, *Forma człowieka, rozmowa Z. Taraniienki z Marianem Czaplą*, marzec 1993 [w:] *Ecce Homo, Marian Czapla – malarstwo*, Galeria BWA Ostrowiec Świętokrzyski (katalog wystawy).

² Ibidem.

fizyką. Jest zdumiewający jak w jego malarskiej wizji – łączy się wciąż aktywne źródło dziecięcych doznań, uporządkowanych rytmem pór roku życia polskiej wsi z pogranicza Gór Świętokrzyskich z energią i trafnością sformułowań współczesnej sztuki światowej³.

Malarstwo Czapli jest, jak on sam określa, jędrne i mocne, a przy tym niezwykle dojrzałe i ekspresyjne w swoim wyrazie. Skupione wokół człowieka i religii. Koncepcja człowieka, jaką przyjął, jest bliska filozofii chrześcijańskiej. W obrazach Czapli ujawniają się relacje między człowiekiem a Absolutem. Obecny jest w nich także dramat ludzkiego losu, wynikający ze zmagania z problemami, jakie niesie życie, oraz uczucia, takie jak ból, cierpienie czy miłość. Artysta nie ukrywa biologicznej natury człowieka, ponieważ uważa, że „Duchowość ją przewyższa, ale i z nią się wiąże”, „Całe ciało jest surogatem prawdy, ładu i porządku [...] ciało ludzkie jest niezniszczalną trwałą możliwością głębokiego wtajemniczenia”⁴. Postaci, które są bohaterami obrazów Mariana Czapli – malowane ekspresyjnie, z rozmachem, zazwyczaj nagie, muskularne i zdeformowane – pełne są cierpienia wynikającego nie tylko z trudów codzienności, co z samego faktu istnienia. Ich masywne ciała rozsadzają przestrzeń obrazów. Przeważnie artysta ukazuje tylko jedną postać, czasem zbliżenie jakiegoś fragmentu ciała – głowy, torsu. Całość umieszcza na jednolitym tle, niezwykle rzadko wzbogaconym o uproszczony, schematycznie potraktowany pejzaż przedstawiony w formie szerokich, abstrakcyjnych plam, sugerujących płaszczyznę nieba i szachownicę pól.

Człowiek Czapli chce wznieść się ponad ciało i jego ograniczenia. Tak naprawdę nie może jednak zerwać swych związków z naturą, z którą poprzez ciało jest związany. Dzięki temu, że człowiek posiada ciało i zmysły, jest bliski naturze – roślinom i zwierzętom. Z drugiej strony bardzo się od nich różni, gdyż oprócz ciała posiada nieśmiertelną duszę, dzięki której chce dążyć do czegoś więcej niż inne organizmy żywe. Niemniej jednak człowiek z obrazów Mariana Czapli skazany jest na niepowodzenie. Przysparza mu to cierpienie, gdyż jego własna cielesność i zmysłowość utrudniają mu realizację duchowych dążeń. Człowiek, jakiego maluje Czapla, jest więc człowiekiem tragicznym, nieustannie próbuje przezwyciężyć narastające trudności, wciąż podnosi się z upadku, próbuje walczyć i mimo wszystko dąży ku Transcendencji. Dramat istnienia w tym malarstwie zderza się z cielesnością, ale i z duchowością. W podobnie prosty sposób, bez upiększeń, artysta przedstawia Jezusa i świętych. Tym samym jego malarstwo zbliża się do malarstwa barokowego, gdzie malarze, np. Caravaggio, G. de la Tour, w prosty sposób mówili o religii, ukazując świętych jako zwykłych ludzi w ziemskiej scenerii, borykających się z ziemskimi problemami. Oglądając obrazy Czapli, tak często malującego, jak to określił ks. Stanisław Pasierb, „Tajemnicę wcielenia” warto odnaleźć w nich to, na co zwróciła uwagę R. Rogozińska: „Przyjęte przez Syna Bożego człowieczeństwo nie jest przebraniem, w jakim Bóg ukazuje się ludziom. Jezus stał się rzeczywiście człowiekiem – banalnym, ułomnym i, jak wszyscy, poddanym prawom przemijania i śmierci. [...] Wprawdzie umarł i wrócił do Ojca, lecz przez Ducha Świętego pozostaje w swoich uczniach, którzy naśladują Go w cierpieniu i kroczą po Jego śladach drogą krzyża”⁵.

³ S. Gierowski [w:] *Malarstwo – Marian Czapla*, Galeria Sztuki Współczesnej BWA, Legnica 1991 (katalog wystawy).

⁴ Oba cytaty pochodzą z wypowiedzi M. Czapli zawartej w katalogu *Ecce Homo, Marian Czapla...*

⁵ R. Rogozińska, *Widzę tylko człowieka* [w:] *Marian Czapla w 30-lecie pracy twórczej*, Kielce–Warszawa 2002, s. 27.

Marian Czapla jest wielką indywidualnością polskiej sztuki współczesnej. Doskonale operuje linią, która często stanowi kontur postaci, uproszczoną formą i kolorem – nasyconym, czystym, często kontrastowym. Dzięki tym środkom osiąga ekspresję. Sposób, w jaki przedstawia człowieka, choć dla wielu odbiorców zbyt mocny, tak naprawdę bardzo trafnie oddaje zamierzenia malarza i jest doskonałą formą ukazywania „wielkości tragizmu człowieka zawieszzonego w swym bycie między ciałem a duchem”⁶.

⁶Z. Taranienko, *Widzialne-niewidzialne* [w:] Katalog wystawy „Widzialne-niewidzialne”, Warszawa wrzesień–grudzień 1999, Galeria PBK.

Dzieła Czapli są tworem jego intuicji, która pomaga mu dobrać właściwe elementy, tak by mogły oddziaływać na widza, a poza tym są efektem przemyśleń i odzwierciedleniem wizji. Kontakt z jego obrazami jest wielkim przeżyciem. Niektórych te obrazy bulwersują, innych zachwycają i wzruszają. Ważne jest to, aby mając je przed sobą, spojrzeć na nie z jak największą wnikliwością i starać się je przeżywać, gdyż prawdziwie głębokie przeżycie pozwoli dojrzeć nie tylko wartości malarskiej materii, ale też przeżycia i przemyślenia artysty oraz prawdziwie głębokie treści.

Anna Stawecka