

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 1/2005

RECENZENT TOMU
dr hab. Tomasz Szlendak

RADA NAUKOWA

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

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

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

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Karolina Mazurek, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2005

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

- ANNA MIELCZAREK-ŻEJMO
Pojęcie traumy w naukach społecznych7
- SEBASTIAN TABOŁ
Barbie – postmodernistyczny wymiar kultury22
- ANETA DUDA
Reklama w teorii kultury – przegląd wybranych stanowisk.....32
- STANISŁAW KAWULA
MOJA PEDAGOGIKA – szkic do wyzwania na XXI wiek48

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

- ROBERT PAWLAK
Wyrównywanie szans edukacyjnych a polska reforma edukacji58
- GABRIELA KAPICA
*Istota i wartości rozrywek umysłowych w świadomości nauczycieli
klas początkowych*.....73
- ELŻBIETA SZEFLER
*Wpływ książki Otfrieda Preusslera „Malutka Czarownica” na słowną
i plastyczną twórczość drugoklasistów*91
- WIESŁAWA GRUNWALD, ALICJA LISOWSKA
Zabawa w teatr alternatywną formą spędzania czasu wolnego113

RECENZJE–OMÓWIENIA

Marcin Bogusławski (rec.), Jerzy Kochan, <i>Wolność i interpelacja</i>	127
Piotr Skuza (rec.), Lucyna Kopciwicz, <i>Polityka kobiecości jako pedagogika różnic</i>	136
Bogusław Zieliński (rec.), Tomasz Teodor Jeż, <i>Jerzy Czarny (Kara Georgi) życie i czyny jego</i>	140
Kamila Sierzputowska, <i>Uroczyste obchody Dnia Polski w Ramstein – 09.11.2004</i>	143
Beata Bonna, <i>V Seminarium Gordonowskie w Ciechocinku</i>	145
Katarzyna Buczek, Joanna Dąbrowska, <i>Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej”</i>	148

CONTENTS

ARTICLES-STUDIES

ANNA MIELCZAREK - ŹEJMO
The Phenomenon of Trauma in Social Studies7

SEBASTIAN TABOŁ
Barbie: Post Modern Dimension of Culture.....22

ANETA DUDA
Advertising in the Theory of Culture: Study of Selected Attitudes.....32

STANISŁAW KAWULA
MY PEDAGOGY: Draft on the Challenges for the 21st Century.....48

COMMUNICATES – REPORTS

ROBERT PAWLAK
Equalising Educational Opportunities and Polish Education Reform8

GABRIELA KAPICA
*The Core and Value of Mental Entertainment as Realised by Primary
Education Teachers*.....73

ELŻBIETA SZEFLER
*The Influence of Otfried Preussler’s “Little Witch” on the Verbal
and Visual Art of Second Grade Students*91

WIESŁAWA GRUNWALD, ALICJA LISOWSKA
Theatre Games as an Alternative Leisure Activity113

REVIEWS – STUDIES

Marcin Bogusławski (reviewer), Jerzy Kochan, <i>Freedom and Interpellation</i>	127
Piotr Skuza (reviewer), Lucyna Kopciwicz, <i>Femininity Politics as Pedagogy of Differences</i>	136
Bogusław Zieliński (reviewer), Tomasz Teodor Jeż, Jerzy Czarny (<i>Kara Georgi</i>): <i>The Life and Actions of His</i>	140
Kamila Sierzputowska, <i>Celebration of The Polish Day in w Ramstein – 09.11.2004</i>	143
Beata Bonna, <i>The 5th Gordon’s Seminary in Ciechocinek</i>	145
Katarzyna Buczek, Joanna Dąbrowska, <i>A Report from the Polish Academic Conference on the Subject of Family Connection Among the Creators of Polish Educational Theory and Practice</i>	148

ARTYKUŁY–STUDIA

Anna Mielczarek-Żejmo

POJĘCIE TRAUMY W NAUKACH SPOŁECZNYCH

1. Wprowadzenie

Pojęcie traumy, wykorzystywane głównie przez przedstawicieli medycyny, szczególnie psychiatrii, przenika również do nauk społecznych (socjologia, psychologia, pedagogika) i bywa używane do opisu różnych aspektów rzeczywistości społecznej. Trauma uznawana jest między innymi za rodzaj kryzysu. Twórcy teorii kryzysów wyróżniają kryzysy rozwojowe i sytuacyjne (traumatyczne)¹. Ostatnie są skutkiem okoliczności, którym jednostka nie jest w stanie sprostać. Wystąpienie tychże okoliczności spowodowane może być nieoczekiwanym zdarzeniem, które (inaczej niż w przypadku kryzysów rozwojowych) nie jest wpisane w fazy cyklu życiowego. Według G. Caplana dotychczas stosowane wzorce radzenia sobie z kryzysami przestają być skuteczne² i dla odzyskania równowagi muszą zostać wypracowane nowe. Również W. Badura-Madej, definiując pojęcie kryzysu, odnosi je do sytuacji wywołanej przez „krytyczne wydarzenie bądź wydarzenia życiowe, wymagające istotnych zmian i rozstrzygnięć”³.

Najobszerniejsza jak dotąd socjologiczna interpretacja traumy wyszła spod pióra P. Sztompki. Pod pojęciem traumy w znaczeniu socjologicznym kryją się – jego zdaniem – zjawiska mające swoje przyczyny w przemianach kulturowych, takich jak rewolucje, radykalne zmiany gospodarcze, reformacja religijna, okupacja przez obce państwo itp.⁴ Autor ten określa mianem traumy „szczególny rodzaj patologii podmio-

¹ A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Warszawa 1991, s. 127.

² Ibidem, s. 128.

³ W. Badura-Madej, *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej* [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, W. Badura-Madej (red.), Warszawa 1996, s. 16.

⁴ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000, s. 23. Por. L. Kocik, *Trauma i eurosceptycyzm polskiej wsi*, Kraków 2001. Pojęcie traumy zostało przywołane również przez Joannę Tokarską-Bakir, która określa nim przeżycia, jakich doznał Bronisław Malinowski w zetknięciu z kulturą mieszkańców Nowej Gwinei i wyspy Mailu w trakcie badań terenowych. J. Tokarska-Bakir, *Malinowski, czyli paradoks kłamacy*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 11, s. 61. Anna Wyka uznała za traumatyczne zderzenie światopoglą-

owości społecznej (czyli tego, co w teorii społecznego stawania się jest rozumiane jako kompleksowa, syntetyczna własność zbiorowości ludzkiej, umożliwiająca twórczą autotransformację). Do takiego stanu patologicznego dochodzi w specyficznych warunkach strukturalnych i kulturowych («sprzyjającym kontekście»), pod wpływem specyficznych wcześniejszych zmian społecznych («traumatogennych zdarzeń»), interpretowanych w świetle istniejących zasobów kulturowych jako traumatyczne»⁵.

Czy pojęcie traumy może być przydatne do opisu zjawisk i procesów społecznych? Warunki niezbędne do przeżycia traumy w znaczeniu kulturowym to wystąpienie traumatycznego zdarzenia, które ma miejsce w określonych warunkach strukturalnych i jest interpretowane jako wykraczające poza zdolności struktur społecznych do radzenia sobie z nimi. Poszerzenie metafory traumy oznaczać będzie nową propozycję pojęciową dla nauk społecznych, jeżeli poszczególne aspekty tejże propozycji różnią się jakościowo od aspektów analizowanych przez inne dziedziny.

2. Zdarzenia traumatogenne

Warunkiem koniecznym dla doświadczenia tego rodzaju jest wystąpienie zdarzenia traumatogennego, to znaczy takiego, które zawiera potencjalny ładunek traumatyczny. Zdarzenia te związane mogą być „z rzeczywistą śmiercią lub zagrożeniem życia bądź poważnym zranieniem, zagrożeniem fizycznej integralności własnej lub innych ludzi”⁶. Za traumatyczne można uznać zdarzenia, które zostaną zinterpretowane jako takie przez osoby, które ich doświadczają.

Na podstawie analizy literatury K. Kaniasty wyróżnił trzy rodzaje klęsk i katastrof, które mogą prowadzić do traumy. Należą do nich klęski żywiołowe (trzęsienia ziemi, powodzie, pożary itp.), katastrofy technologiczne (wypadki transportu lotniczego, lądowego i morskiego, wypadki przemysłowe, wypadki nuklearne itp.) oraz akty masowej przemocy (strzelaniny uliczne i ataki snajperskie, wybuchy bomb i inne akty terroryzmu, zamieszki uliczne)⁷. Inne rodzaje aktów przemocy (na przykład przemoc w rodzinie)⁸ oraz gwałty i molestowanie seksualne⁹ również zaliczane są do zdarzeń

du realizowanego przez aktorów-lalkarzy odrzucających rzeczywistość lat osiemdziesiątych, obecnie żyjących w sposób alternatywny (ekologicznie, na marginesie cywilizacji, „w harmonii z ziemią i kosmosem”) oraz obserwacji i doświadczeń ich dzieci, wyniesionych ze szkoły i spotkań z rówieśnikami, dotyczących realizacji innych przekonań i wartości. N. Gańko, *Dzieci lalek*, „Polityka” 2003, nr 11 (292), s. 8–13.

⁵ P. Sztompka, op.cit., s. 20.

⁶ *American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), Washington DC: Author, s. 427–428, za: M. Lis-Turlejska, *Stres traumatyczny. Występowanie, następstwa, terapia*, Warszawa 2002, s. 87.

⁷ K. Kaniasty, *Klęska żywiołowa czy katastrofa społeczna*, Gdańsk 2003, s. 18.

⁸ Por. I. Pospiszył, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999; W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie*, Kraków 2000.

⁹ J. L. Herman, *Przemoc: uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk 1998.

wykraczających poza dotychczasowe sposoby radzenia sobie i wywołujących specyficzne skutki fizjologiczne, psychiczne i społeczne. Do zdarzeń związanych z doświadczaniem zagrożenia zdrowia lub życia zaliczyć można również wiadomość o ciężkiej i śmiertelnej chorobie.

Wśród prowadzących do traumy zdarzeń znajdują się takie, które zaliczane są do aktów masowej przemocy (na przykład: rewolucja, zamach stanu, podbój kolonialny, przymusowa migracja lub deportacja, ludobójstwo)¹⁰. Pozostałe, takie jak radykalna reforma gospodarcza (na przykład: nacjonalizacja przemysłu, prywatyzacja), reformacja religijna, rewizjonistyczna interpretacja bohaterskiej tradycji narodowej określić można mianem zmiany społeczno-kulturowej. Zmiana ta, jako zdarzenie potencjalnie traumatyczne (traumatogenne), posiada określone cechy. Ze względu na parametry czasowe zdarzenie potencjalnie traumatyczne można określić jako szybkie, ze względu na treść i zakres – jako radykalne, wszechstronne, dotykające istoty życia, ze względu na pochodzenie – postrzegane jako narzucone z zewnątrz, ze względu na stan umysłu, na jaki trafia, jawi się jako nieoczekiwane, nieprzewidziane, odrażające¹¹.

Wymienione przez P. Sztompkę cechy zdarzeń potencjalnie traumatycznych wymagają dyskusji i uzupełnienia. Przede wszystkim nie wszystkie będą szybkie. Przyczyną sytuacji traumatycznej może być także długotrwałe zdarzenie bądź sekwencja zdarzeń rozciągniętych w czasie i stale oddziałujących na zbiorowość (działania wojenne, okupacja przez wrogie państwo, głęboka reforma gospodarcza prowadząca do zmiany ustrojowej).

Zdarzenia traumatogenne mają pochodzenie zewnętrzne, są odczuwane jako narzucone jednostce z zewnątrz. W przekonaniu osób, których dotyczą, nie są powodowane z zamysłem. Wystąpienie zdarzenia potencjalnie traumatycznego nie jest celem wcześniejszej świadomej działalności jednostki. Zdarzenia, takie jak spowodowanie śmiertelnego wypadku samochodowego, nowotwór płuc jako wynik palenia tytoniu, mogą zostać uznane przez osoby, które ich doświadczają, za przypadkowe, a zatem niezamierzone.

Zdaniem P. Sztompki, przyczyną traumy mogą być zdarzenia o charakterze obiektywnie pozytywnym¹². Jako przykład przywołuje upadek komunizmu i transformację społeczno-ustrojową w Polsce. Należy się jednak zastanowić, czy wymienione wydarzenia same w sobie stały się przyczyną traumy, czy też przyczyniły się do tego negatywne, niespodziewane konsekwencje przemian, takie jak wzrost przestępczości, spadek poziomu życia, utrzymywanie się wysokiej stopy bezrobocia przez nieoczekiwanie długi okres czasu.

¹⁰ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, op.cit., s. 23.

¹¹ Ibidem, s. 22.

¹² Ibidem, s. 27.

Zaproponowana przez P. Sztomkę charakterystyka zdarzeń zawierających ładunek traumatogenny dotyczy również zdarzeń wywołujących traumę opisywanych przez innych przedstawicieli nauk społecznych¹³. Zdarzenia potencjalnie traumatyczne określone są jako nagłe i niespodziewane, burzące poczucie bezpieczeństwa jednostek i uderzające w podstawowe normy i wartości. Są to cechy klęsk żywiołowych, katastrof technologicznych, aktów masowej przemocy oraz zdarzeń będących zamachem na integralność jednostki.

Z traumatycznymi zdarzeniami mogą mieć do czynienia nie tylko osoby, które bezpośrednio w nich uczestniczą, ale również takie, które są ich świadkami (między innymi przedstawiciele takich zawodów, jak: lekarze, strażacy, policjanci i inni) lub zostały z nimi skonfrontowane¹⁴. Zatem doświadczenie traumy może być również wynikiem zdarzeń, w których jednostka nie uczestniczy osobiście. Traumatogenny ładunek zawierać będzie wówczas informacja o tych zdarzeniach. Informacje potencjalnie traumatyczne mogą zostać przekazane przez uczestników lub świadków zdarzeń i innych osób bądź za pośrednictwem środków masowego przekazu. Znaczenie mediów dla doświadczenia traumy nie jest jednoznaczne. Coraz częściej przekazują nie tylko obrazy wypadków i katastrof. Relacjonują również, nierzadko bezpośrednio, zdarzenia, takie jak ataki terrorystyczne (na przykład zamach na budynki World Trade Center i Pentagon w USA w 2001 roku), egzekucje osób uprowadzonych przez terrorystów, działania wojenne. Z jednej strony może się to przyczynić do upowszechnienia przeżyć traumatycznych. Z drugiej – natłok informacji o tragicznych wydarzeniach może prowadzić do pewnego oswojenia się z nimi. W konsekwencji relacje dotyczące katastrof, zamachów terrorystycznych i innych zdarzeń mogą przestać wywoływać silne reakcje widzów. We współczesnej kulturze zachodnioeuropejskiej można na przykład zauważyć znaczące zmiany dotyczące stosunku do śmierci. Śmierć jest nieakceptowana¹⁵, mimo tego, iż jest nieodłącznym elementem życia ludzkiego, „potężnym regulatorem spraw ludzkich”¹⁶. Stała się niewygodnym, przemilczanym, odsuwającym na marginesie tematem tabu. Badania przeprowadzone przez J. W. Reileya w społeczeństwie amerykańskim dowodzą, że myśli o śmierci nie towarzyszą jego członkom w życiu codziennym¹⁷. Pojawiają się w momentach zagrożenia własnego życia, poważnej choroby lub śmierci bliskich osób. Według A. Alichniewicz śmierć

¹³ W. Badura-Madej, *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, op.cit., s. 16. K. Stokreiter, *Der Vatermord und seine Folgen. Die Konstruktion des traumatischen Kulturursprungs in Freuds „Totem und Tabu”* [w:] *Modernität und Trauma*, I. Muelder-Bach (red.), Wien 2000, s. 19. A. Ostrowska, *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Warszawa 1991, s. 127.

¹⁴ *American Psychiatric Association, Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), za: M. Lis-Turlejska, *Stres traumatyczny*, op.cit., s. 87.

¹⁵ A. Ostrowska, *Śmierć i umieranie*, Warszawa 1991, s. 12. Por. B. Suchodolski, *Przedmowa* [w:] *Człowiek wobec śmierci*, A. Toynbee, A. K. Mant, N. Smart, J. Hinton, S. Yudkin (red.), Warszawa 1973.

¹⁶ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984, s. 298.

¹⁷ A. Ostrowska, *Śmierć i umieranie*, op.cit., s. 16.

traktowana jest jak przypadek, który przydarza się innym¹⁸. Takie przeświadczenie potęgowane jest przez środki masowego przekazu, pokazujące odbiorcom liczne obrazy śmierci, która miała miejsce daleko i przydarzyła się innym, nieznanym, anonimowym ludziom. Ponadto nie jest to śmierć z przyczyn naturalnych, lecz wynik agresji, tragicznych wypadków, katastrof.

Za traumatyczne mogą zostać też uznane zdarzenia, które nie zaistniały realnie, ale rozpowszechniono wyobrażenia o nich¹⁹. W przekazywaniu wyobrażeń o zdarzeniach traumatogennych mogą brać również udział środki masowego przekazu. Na przykład 30 października 1938 r. Orsonowi Wellesowi udało się zawładnąć wyobraźnią słuchaczy radiowych i przekonać ich o inwazji Marsjan na Ziemię. Wydarzenie to spowodowało panikę wśród wielu mieszkańców USA. Podobne skutki może wywołać na przykład rozpowszechnienie nieprawdziwej informacji o podłożeniu bomby w miejscu publicznym, groźbie zamachu terrorystycznego itp.

Można zatem wyróżnić zdarzenia traumatogenne realne i wyobrażeniowe. Pierwsze to takie, które rzeczywiście mają bądź miały miejsce. Natomiast do zdarzeń traumatogennych wyobrażeniowych można zaliczyć takie, które nie wystąpiły, a jedynie rozpowszechniono informacje o ich zaistnieniu i jednocześnie postrzegane są jako niosące realne zagrożenie.

3. Interpretowanie zdarzeń traumatogennych

Nie każdy uczestnik bądź świadek zdarzenia traumatogennego przeżywa traumę. To samo zdarzenie może wywołać różne skutki wśród członków tej samej zbiorowości, którzy podejmą w jego wyniku różne działania. Ponadto jednostki mogą odmiennie zareagować na takie same zdarzenia występujące w pewnym odstępnie czasowym. Powyższe spostrzeżenia skłaniają do wiązania traumy w definicję sytuacji.

W. I. Thomas wprowadził pojęcie definicji sytuacji jako element poprzedzający działalność jednostek i grup społecznych. Sytuację określa on jako „zespół wartości i postaw, z którymi jednostka czy grupa ma do czynienia w procesie działalności i według których planuje się działalność oraz ocenia wyniki”²⁰. Definiując sytuację, jednostki posługują się podobnymi znaczeniami i dzielą pewne wartości charakterystyczne dla danej zbiorowości społecznej. Jednocześnie znaczenia i wartości, którymi posługują się, podejmując działanie, składają się na indywidualne zasoby powstające w trakcie niepowtarzalnego procesu socjalizacji i doświadczenia życiowego.

¹⁸ A. Alichniewicz, *Tanatologia filozoficzna jako podstawa tanatologii lekarskiej*. „Twoja śmierć” i „bycie – ku – śmierci” a sztuka dobrego umierania [w:] *Umierać bez lęku: wstęp do bioetyki kulturowej*, M. Gałuszka i K. Szewczyk (red.), Łódź 1996, s. 136. Por. *Człowiek wobec śmierci*, A. Toynbee, A. K. Mant, N. Smart, J. Hinton, S. Yudkin (red.), Warszawa 1973.

¹⁹ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, op.cit., s. 24.

²⁰ W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976, s. 85.

Definicja sytuacji polega na uświadomieniu sobie istniejących obiektywnie warunków mających w danym momencie faktyczny wpływ na postępowanie jednostki²¹. Jednostka interpretuje sytuację, nadaje jej znaczenie i przyjmuje subiektywny punkt widzenia na podstawie zinternalizowanej wiedzy i doświadczeń, które tworzą jedyny i niepowtarzalny zbiór wartości²². Następnie wybiera odpowiednie działanie.

Można zatem przyjąć, że określone zdarzenie będzie przyczyną sytuacji traumatycznej wówczas, gdy jednostka uzna je za traumatyczne, czyli wykraczające poza dotychczasowe sposoby radzenia sobie, na podstawie dostępnych jej znaczeń i doświadczeń. Przewidywanie reakcji członków danej grupy na zdarzenie traumatogenne może wymagać zatem znajomości całej biografii każdego z nich.

Jednostka może w ciągu życia modyfikować definicje sytuacji odnoszące się do takich samych zdarzeń. Przekształceniu może ulec definicja jednego zdarzenia. Związane to może być, po pierwsze, z niepowtarzalnością kontekstu zdarzenia oraz możliwością jego zmiany. Sytuacja taka pojawia się wtedy, gdy kontekst wartości, ze względu na którą działa jednostka, jest inny niż poprzednio. Osoba, u której odkryto nawroty choroby nowotworowej, może zareagować na to zdarzenie inaczej niż za pierwszym razem, ponieważ zmianie uległy warunki, w jakich doszło do zdarzenia – na przykład została odkryta nowa, nieinwazyjna i skuteczniejsza metoda walki z nowotworami. Działanie, które jednostka wybierze w związku z sytuacją na podstawie wcześniejszych doświadczeń (na przykład rezygnacja z pracy i życia towarzyskiego oraz przygotowanie się na bolesne leczenie), może okazać się nieadekwatne. Po drugie, przekształceniu może ulec system wartości jednostki, który nie jest ustalony raz na zawsze. Może być przekształcany i uzupełniany o nowe doświadczenia. Wcześniejsze zdarzenie traumatyczne, które dotyka istoty życia, może przyczynić się do zmiany zasobów wartości, w tym hierarchii wartości. Na przykład osoby, które w wyniku klęsk żywiołowych tracą dorobek życia, mogą wkładać więcej wysiłku w zabezpieczenie tego, co wypracują w późniejszym okresie. Gromadzenie dóbr materialnych może również stracić dotychczasowe znaczenie, a jego miejsce mogą zająć inne wartości. Zmiany w zasobach wartości i znaczeń jednostki mogą wpływać na różnorodność tworzonych przez nią definicji sytuacji i działania podejmowane w różnych okresach życia.

Wiedza człowieka bądź zasób wartości i postaw, którymi się posługuje, odznaczają się hierarchią, podobnie jak intersubiektywny świat znaczeń, który jest mu dany. To, jakie wartości i znaczenia znajdują się na jej szczycie, zależy również od preferencji i wcześniejszych doświadczeń jednostki. Można wysunąć hipotezę, że im ważniejsza jest dla jednostki wartość, którą narusza zdarzenie traumatogenne, tym pewniejsze, że zostanie ono uznane za traumatyczne. Zdarzenie traumatyczne, uderzając w te wartości, które mają największe znaczenie, burzy porządek, dotyka istoty życia i kwestionuje podstawowe zasady i oczekiwania jednostek.

²¹ Ibidem, s. 85.

²² Ibidem, s. 19.

Na przykład interpretacja gwałtu małżeńskiego jako sytuacji traumatycznej może zależeć od tego, jak bardzo kobieta ceni sobie podmiotowe uczestniczenie w życiu społecznym oraz jak wysoko w jej hierarchii wartości umiejscowione jest decydowanie o sobie i o własnym ciele. Im wyżej się ono znajduje, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia traumy.

Podobnie, im bardziej zdarzenie traumatogenne zakłóca możliwości kontynuacji „planu życia” jednostki, tym większe jest prawdopodobieństwo, że zostanie ono zdefiniowane jako traumatyczne. Zakłócenie czy uniemożliwienie realizacji orientacji życiowej, na przykład w wyniku niesłusznego aresztowania praworządnego obywatela, może spowodować przekształcenie zasobów wartości, którymi się posługuje, i reorganizację celów życiowych.

4. Społeczne konsekwencje traumy

Skutkami traumy będącej wynikiem zmiany społeczno-kulturowej są negatywne konsekwencje biologiczne i demograficzne (wzrost liczby zachorowań, spadek rozrodczości, wzrost umieralności)²³, nasilenie postaw pesymistycznych²⁴, wzrost liczby zachowań przestępczych²⁵, rozpad struktury społecznej²⁶. Wymienione przejawy traumy w znaczeniu kulturowym mogą być oznaką patologii podmiotowości społecznej. „Podmiotowość, w socjologicznym znaczeniu tego terminu, to istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej”²⁷. Podmiotowy charakter mają nie tylko działania jednostkowe, ale i kolektywne. Zdolność do kształtowania struktury społecznej za pomocą określonych środków posiadają również zbiorowości społeczne. Z drugiej strony podmiotowość to pewna właściwość struktur społecznych, oznaczająca zdolność do przyjmowania niezbędnych modyfikacji i uleganie przemianom umożliwiającym trwanie i rozwój. Zdarzenia traumatogenne wymuszają zatem dostosowanie struktur społecznych do zaistniałych warunków. Konieczne jest podjęcie odpowiednich działań zmierzających do przekształcenia całości. Trauma powstaje wówczas, gdy podjęte działania nie przynoszą zamierzonych skutków, a struktury społeczne nie dają się formować, nie są zdolne do przyjęcia niezbędnych modyfikacji, które umożliwiłyby uniknięcie dezorganizacji i uzyskanie ładu w nowych warunkach.

Literatura z zakresu psychiatrii i psychologii oraz pedagogiki dotycząca traumy dostarcza obszernej wiedzy na temat (jednostkowych) skutków traumy związanych z kondycją fizyczną i psychiczną osób doświadczających tragicznych zdarzeń. Skutkom

²³ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, op.cit., s. 28.

²⁴ Ibidem, s. 79.

²⁵ Ibidem, s. 89–90.

²⁶ Ibidem, s. 28.

²⁷ P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości [w:] Podmiotowość. Możliwość – rzeczywistość – konieczność*, P. Buczkowski, R. Cichoński (red.), Poznań 1988, s. 13.

społecznym (zbiorowym) nie poświęca się jeszcze szczególnej uwagi, niekiedy podnosi się je w związku z innymi rozważaniami.

Pojawienie się sytuacji traumatycznej powoduje zachwianie struktury społecznej, utrudniając bądź uniemożliwiając wypełnianie dotychczasowych funkcji, rozwój, a nawet przetrwanie. Sytuacja traumatyczna rozwija się szczególnie wówczas, gdy struktura społeczna nie jest przygotowana na zaistniały kryzys i poszczególne jej części nie są zdolne do realizacji funkcji niezbędnych dla zbiorowości. W konsekwencji struktura społeczna ulega dezintegracji, a dla uniknięcia rozpadu niezbędne jest wykształcenie nowych sposobów radzenia sobie z kryzysami.

Na przykład pojawienie się w rodzinie dziecka upośledzonego fizycznie bądź umysłowo może być zdarzeniem traumatogennym, które może stać się przyczyną wycofywania się z układu rodzinnego niektórych członków, prowadzić do dezorganizacji rodziny²⁸. Rozkład rodziny jest realny nawet wtedy, gdy sytuacja traumatyczna nie staje się przyczyną formalnego rozpadu (rozvodu). Poszczególni członkowie nie biorą wówczas udziału w życiu rodziny, nie wypełniają swoich ról (obowiązków), nie biorą na siebie odpowiedzialności za innych.

Powódź, która nawiedziła Wrocław w 1997 roku, spowodowała czasowy rozpad istniejących struktur administracyjnych. Nie były w stanie sprostać zaistniałym warunkom²⁹. Zadania administracji i innych instytucji zostały przejęte przez wytworzony na krótko ład wspólnotowy.

Pojawienie się sytuacji traumatycznej rzutuje na pełnione przez jednostkę role społeczne. Konsekwencją traumatycznego zdarzenia może być podjęcie nowych ról, zmiana w sposobie wykonywania dawnych bądź ich zaniechanie. Wobec jednostki, która znalazła się w sytuacji traumatycznej, mogą być artykułowane nowe, bardziej restrykcyjne wymagania odnoszące się do podejmowanych przez nią ról. Jednostka może zostać zwolniona z pełnienia niektórych ról. Nie oznacza to jednak rozluźnienia norm. Wręcz przeciwnie, dostosowywanie się do nowych wymogów podlega silnej kontroli. Na przykład od osób, które w wyniku nieszczęśliwego wypadku utraciły pewne zdolności ruchowe, oczekuje się rezygnacji z wykonywania dotychczasowych zadań i podporządkowania się innym osobom³⁰. Jednostka „podlega” wówczas bliskim oraz pracownikom odpowiednich instytucji, jest uzależniona od ich decyzji, co wiąże się ze sposobem uczestniczenia przez nią w życiu społecznym.

Mieszkańcy getta warszawskiego utracili sens wykonywania swoich obowiązków wynikających z pełnionych przez nich ról w sposób, jaki uznawali za odpowiedni przed

²⁸ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa 1996, s. 60–63.

²⁹ W. Sitek, *Wspólnota i zagrożenie*, Wrocław 1997, s. 19.

³⁰ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, op.cit., s. 55; P. Izdebski, *Funkcjonowanie osób z chorobą nowotworową po chemioterapii*, Bydgoszcz 1998, s. 28; T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.

rozpoczęciem okupacji. Przewartościowaniu uległa hierarchia ważności wykonywanych przez nich czynności³¹. Zmienił się sposób pełnienia ról rodzinnych (roli matki, żony, gospodyni domowej, ojca, męża) i innych, takich jak rola kapłana, ucznia, pracownika.

Obraz rzeczywistości społecznej getta można również rozpatrywać w kategoriach anomii³² powstającej w wyniku rozluźnienia bądź zaniku norm. Częścią życia w getcie warszawskim stała się nieczytelność, zmienność, nieprzewidywalność sytuacji, sprzyjająca deregulacji norm, na których opierały się relacje między mieszkańcami. Wzajemne nakazy roli uległy rozluźnieniu, kontrola społeczna osłabła. Nowe nakazy okupanta, drastyczny spadek poziomu egzystencji oraz zagrożenie życia oddziaływały traumatycznie na jednostki, a poprzez nie również na struktury społeczne.

Wystąpienie sytuacji traumatycznej pociąga za sobą zmiany w strukturze pozycji społecznych. Na przykład ciężka choroba ojca, który dotąd pełnił w rodzinie centralną rolę i w związku z tym zajmował określoną pozycję społeczną, może prowadzić do jej zmiany i zajęcia przez matkę, która „może stanąć w obliczu konieczności zapewnienia jej [rodzinie] bytu materialnego, reprezentowania jej na zewnątrz i decydowania o jej losach”³³. Niejednokrotnie choroba wywołuje konflikt wynikający z niechęci do rezygnacji z wcześniej przyjętych obowiązków, szczególnie gdy sytuacja skutecznie blokuje możliwość ich kontynuacji³⁴.

Zdarzenia traumatyczne nie muszą wywoływać następstw tylko i wyłącznie negatywnych. Skutki traumy mogą być również subiektywnie lub obiektywnie pozytywne. Na przykład według M. Nowosielskiego doświadczenie traumy społeczno-kulturowej może prowadzić do powstania ruchów społecznych³⁵.

Konsekwencją traumy może również być mobilizacja wsparcia społecznego. Szczególnie katastrofy i klęski żywiołowe uruchamiają procesy prowadzące do powstania „pokryzysowych społeczności altruistycznych”, szczegółowo opisanych przez K. Kaniastego³⁶, do których należą poszkodowani i osoby chętne do niesienia różnego rodzaju wsparcia (emocjonalnego, materialnego). Od otoczenia społecznego (szczególnie

³¹ B. Engelking, „Czas przestał dla mnie istnieć...” *Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*, Warszawa 1996, s. 60. Por. B. Engelking, *Na łące popiołów. Ocaleni z Holocaustu*, Warszawa 1993; B. Engelking, *Zagłada i pamięć*, Warszawa 1994.

³² Por. R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 225.

³³ I. Heszen-Klemens, *Psychologia medyczna: główne kierunki badań*, Katowice 1983, s. 87; P. Izdebski, *Funkcjonowanie osób z chorobą nowotworową*, op.cit., s. 28.

³⁴ P. Izdebski, *Funkcjonowanie osób z chorobą nowotworową*, op.cit., s. 28. Zob. *Człowiek nieuleczalnie chory*, B. Białock, W. Otrębowski (red.), Lublin 1997; M. Sokołowska, A. Ostrowska, *Socjologia kalektwa i rehabilitacji: wybrane zagadnienia*, Wrocław 1976.

³⁵ M. Nowosielski, *Sieci społeczne – tożsamość – działanie. Współczesne ruchy społeczne w Polsce*, rozprawa doktorska, Instytut Socjologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.

³⁶ K. Kaniasty, *Kłęska żywiołowa czy katastrofa społeczna*, op.cit. Zob. *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, H. Sęk, R. Cieślak (red.), Warszawa 2004.

wsparcia społecznego) zależy skuteczność działań podejmowanych w celu przepracowania i wyjścia z traumy³⁷.

Potrzeba angażowania się w niesienie pomocy potrzebującym, organizowanie i udzielanie wsparcia emocjonalnego, materialnego i informacyjnego innym ludziom, którzy znaleźli się w podobnej sytuacji, może być przejawem wyjścia z kryzysu i zintegrowania traumatycznych doświadczeń. Pomoc potrzebującym ma jednocześnie duże znaczenie terapeutyczne i służy pokonywaniu sytuacji traumatycznych³⁸. Wymaga aktywności i pewnej samodzielności. Daje poczucie własnej wartości i przynależności do zbiorowości. Przebywanie wśród osób z podobnymi doświadczeniami traumatycznymi chroni przed uprzedzeniami i stygmatyzacją (na przykład ofiary gwałtów).

Przykładem społecznej aktywności osób, które doświadczyły traumatycznych zdarzeń, jest powołanie Federacji Polskich Klubów Kobiet po Mastektomii „Amazonki” (FPKKM). Pierwszy w Polsce Klub powstał w Warszawie w 1987³⁹. Celem, przyświecającym założycielkom, było zapełnienie luki istniejącej w Polsce w wykrywaniu i leczeniu nowotworów piersi. Kluby zajęły się organizowaniem rehabilitacji fizycznej oraz wsparcia psychicznego, co miało przyczynić się do szybszej rekonwalescencji oraz podnoszenia jakości życia kobiet po amputacji piersi. Kluby przyczyniły się do powstania nowych struktur nieformalnych i formalnych, co umożliwiała coraz skuteczniejsze działanie, zaangażowanie członkiń i włączenie w inicjatywy Amazonek instytucji, takich jak Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Fundacja „Ludzie dla Ludzi” w Poznaniu i inne. W 1993 roku powołano Federację Polskich Klubów Kobiet po Mastektomii „Amazonki” (FPKKM), która skupia około 5 tysięcy członkiń działających w 20 samorządnych Klubach i 30 Filiach. W 1996 roku powstała Narodowa Koalicja do Walki z Rakiem Piersi. Oprócz FPKKM należą do niej podobne organizacje z Polski, Europy i Stanów Zjednoczonych. Obecnie FPKKM, oprócz pomocy niesionej kobietom z nowotworem piersi, prowadzi szeroką akcję związaną z informowaniem społeczeństwa i wczesnym wykrywaniem patologicznych zmian, a także zaznajamianiem społeczeństwa z problemami kobiet po mastektomii i przełamywaniem stereotypów dotyczących raka.

Konsekwencje zdarzeń traumatycznych, takich jak klęski żywiołowe, katastrofy technologiczne i inne, nie były dotąd rozpatrywane w kategoriach zdolności struktur społecznych do twórczej autotransformacji⁴⁰. Lecz analiza literatury dotyczącej traumy skłania do zainteresowania się takim wymiarem procesu.

Zdarzenia traumatogenne, których pochodzenie jest inne niż społeczne, mogą uderzać bezpośrednio w całe zbiorowości społeczne (na przykład powódź), wymusza-

³⁷ M. Lis-Turlejska, *Stres traumatyczny. Występowanie, następstwa, terapia*, Warszawa 2002, s. 63.

³⁸ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, op.cit., s. 60.

³⁹ K. A. Mika, *10 lat ruchu „Amazonek” w Polsce*, „Nasze Życie. Biuletyn Środowiska Polskich Amazonek” 1997, nr 7, s. 3–7.

⁴⁰ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, op.cit. s. 20.

jąc ich przemianę. Różnego rodzaju struktury społeczne są dotknięte traumą za pośrednictwem swoich członków, którzy doświadczyli tragedii indywidualnie i jednocześnie pełnią określone role i zajmują pozycje społeczne, niezbędne do prawidłowego funkcjonowania struktur społecznych (na przykład rola matki, ojca w rodzinie). Osoby dotknięte bezpośrednio bądź pośrednio traumą podejmują działania, które mają na celu usprawnienie funkcjonowania struktury społecznej (niesienie pomocy innym członkom zbiorowości społecznej doświadczającym traumy, nowe oczekiwania i wymagania wobec nich) bądź zapełnienie luki w strukturze społecznej, która utrudnia lub uniemożliwia pokonanie zaistniałych trudności (powstanie Klubów „Amazonki”).

5. Zakończenie

Dotychczasowa naukowa refleksja poświęcona traumie dotyczyła przede wszystkim wymiaru fizjologicznego (zdrowotnego) i emocjonalnego⁴¹ (jednostkowego) oraz w mniejszym stopniu społecznego (zbiorowego). Przedstawione powyżej uwagi skłaniają do wniosku, iż badanie społecznego wymiaru traumy może mieć szczególne znaczenie dla poszerzenia wiedzy na jej temat.

Dotychczasowe efekty zainteresowania socjologów traumą wydają się wzbogacać zakres badawczy o nowy poziom analizy, który dotyczy zdolności struktur społecznych dotkniętych traumą, do niezbędnych modyfikacji umożliwiających trwanie i rozwój. Założenia dotyczące traumy wywołanej zmianą społeczno-kulturową wydają się być podobne do traumy spowodowanej przez takie czynniki, jak klęski żywiołowe, katastrofy technologiczne, akty masowej przemocy i pozostałe. Doświadczenie traumy wywołanej zarówno zmianą społeczno-kulturową, jak i takimi zdarzeniami, jak wypadki losowe, akty przemocy i inne, ma miejsce w określonych warunkach. Należą do nich po pierwsze zdarzenia o specyficznych cechach, takich jak nagłe i niespodziewane wystąpienie, uderzenie w najważniejsze wartości i normy, a także plany życiowe, pochodzenie zewnętrzne wobec jednostek i zbiorowości społecznych. Po drugie, zakładając, iż podejmowanie określonych działań poprzedzone jest interpretacją zaistniałych okoliczności, uznać należy, że trauma powstaje w wyniku takiej, a nie innej definicji sytuacji dokonywanej przez członków każdej zbiorowości społecznej. Przyjęcie powyższej tezy uzasadnia różnorodność zachowań i działań oraz sposobów radzenia sobie ze skutkami traumy przez poszczególne jednostki oraz przez te same jednostki w różnych okresach życia. Po trzecie, zdarzenia traumatogenne każdego typu prowadzą do specyficznych konsekwencji społecznych, w tym do przemiany struktury społecznej, umożliwiającej funkcjonowanie w nowych warunkach.

⁴¹ K. Kaniasty, *Klęska żywiołowa czy katastrofa społeczna*, op.cit., s. 17–36.

Niewątpliwą zasługą socjologów sięgających po pojęcie traumy – szczególnie zaś P. Sztompki – jest zwrócenie uwagi na nową kategorię zdarzeń potencjalnie traumatycznych, do której należą zdarzenia i procesy związane ze zmianą społeczno-kulturową. Poszukiwania przedstawicieli nauk społecznych mogą przyczynić się do poszerzenia wiedzy dotyczącej mechanizmów prowadzących do powstania sytuacji traumatycznej, szczególnie kryteriów takiej czy innej definicji sytuacji zdarzeń potencjalnie traumatycznych.

Przyjęcie tezy o znaczeniu interpretacji zdarzeń traumatogennych przez jednostki warunkuje dobór metod badawczych. Badanie sytuacji traumatycznej w głównej mierze powinno opierać się na metodach jakościowych, wśród których najbardziej adekwatną wydaje się metoda biograficzna. Metody jakościowe pozwalają bowiem na rekonstrukcję świata znaczeń badanych⁴². Dokumenty biograficzne dostarczają danych, na podstawie których możliwe jest odtworzenie mechanizmów poznawczych prowadzących do przyczyn powstania sytuacji traumatycznej. Pozwalają dotrzeć do procesów socjalizacji, wychowania oraz doświadczeń życiowych jednostki⁴³ mających znaczenie dla interpretowania zdarzeń, podejmowania decyzji, sposobów radzenia sobie z kryzysami. Dokumenty biograficzne umożliwiają również uchwycenie przemian, jakie zachodzą pod wpływem zdarzenia traumatycznego w systemie przekonań jednostki oraz sposobie jej funkcjonowania w życiu społecznym.

Trudno przecenić znaczenie badań socjologicznych dotyczących społecznych skutków traumy, ich przewidywania oraz łagodzenia⁴⁴. Ważną zasługą socjologów byłoby odnalezienie odpowiedzi na pytanie o możliwość zintegrowania traumatycznych przeżyć i takiego włączenia ich do struktury doświadczeń, które pozwoliłoby nie tylko na dalsze funkcjonowanie, ale uchroniłoby przed negatywnymi skutkami innych zdarzeń traumatogennych. Kwestia nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zawodów, których przedstawiciele są systematycznie narażani na oddziaływanie zdarzeń poten-

⁴² A. Piotrowski, *Teoria a badanie empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach współczesnej socjologii* [w:] *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), Warszawa 1990, s. 29. Por. A. Kłosowska, *Kulturologiczna analiza biograficzna*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3; F. Schütze, *Presja i wina: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa 1990.

⁴³ J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1973, s. 648.

⁴⁴ Por. U. Benz, *Sozialisation und Traumatisierung*, Frankfurt nad Menem 1992. K. Schmalzl, *Scheidungs – Trauma und kanonische Ehefähigkeit*, Essen 2000; *Bezrobocie: psychologiczne i społeczne koszty transformacji systemowej*, Katowice 1995; L. Kelly, *Syndrom kobiety bitej*, „Prawo i Płeć” 2000, nr 1; A. Lipowska-Teutsch, *Psychospołeczne następstwa przemocy wobec kobiet*, „Prawo i Płeć” 2002, nr 1; A. Kożyczkowska, *Rodzina z problemem przemocy*, „Prawo i Płeć” 2002, nr 1; *Schwerpunkt Gewalt, Sozialisation, Aggression*, R. Steinweg (red.), Frankfurt nad Menem 1977; A. Drees, *Folter: Opfer, Täter, Therapeuten*, Giessen 1996; *Gewalt und Trauma*, K. Peltzer (red.), Frankfurt nad Menem 1995; R. Weber, *Extremtraumatisierte Flüchtlinge in Deutschland*, Frankfurt nad Menem 1998; M. Szymczak, B. Dudek, J. Koniarek, *Stres traumatyczny strażaków i jego konsekwencje*, www.strazak.pl/dokum1z1998s18.pdf.

cialnie traumatycznych⁴⁵. Lekarze oraz pracownicy służb ratunkowych zmuszeni są do oglądania obrażeń ciał uczestników wypadków. Strażacy oraz policjanci biorą ponadto udział w działaniach niosących zagrożenie dla ich własnego zdrowia i życia. Nieodłącznym elementem zawodu lekarza jest śmierć pacjenta. Czy występowanie zdarzeń traumatogennych w całym okresie pełnienia obowiązków zawodowych skazuje lekarzy, strażaków i policjantów na chroniczną sytuację traumatyczną? Jaka część osób wykonujących wymienione zawody bezskutecznie zмага się z kryzysem? Czy potrafią włączyć traumatyczne doświadczenia do innych i traktować je odtąd jako nierozzerwalnie związane z pełnionymi obowiązkami, zdobywając dzięki temu ochronę przed paraliżującym strachem, umożliwiającą podejmowanie właściwych decyzji w czasie sytuacji krytycznych oraz kontynuowanie pracy w wybranym zawodzie? Czy zintegrowanie traumatycznych doświadczeń możliwe jest również w przypadku innych zdarzeń traumatycznych, na przykład przemocy w rodzinie?

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytania otwiera możliwości badawcze również dla nauk społecznych. Ich uzyskanie przyczyni się nie tylko do poszerzenia wiedzy na temat traumy, ale może mieć również ogromne znaczenie praktyczne.

Za zainteresowaniem traumą przemawia upowszechnienie traumatycznych przeżyć. Badania wykazują, że 56% Amerykanów doświadczyło jednego lub więcej rodzajów zdarzeń traumatycznych⁴⁶. Poszerzenie metafory traumy może również wzbogacić język nauk społecznych o pojęcie przydatne do opisu zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

LITERATURA:

- Alichniewicz A., *Tanatologia filozoficzna jako podstawa tanatologii lekarskiej*. „Twoja śmierć” i „bycie – ku – śmierci” a sztuka dobrego umierania [w:] *Umierać bez lęku: wstęp do bioetyki kulturowej*, M. Gałuszka i K. Szewczyk (red.), Łódź 1996.
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., *Przemoc w rodzinie*, Kraków 2000.
- Badura-Madej W., *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej* [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, W. Badura-Madej (red.), Warszawa 1996.
- Benz U., *Sozialisation und Traumatisierung*, Frankfurt nad Menem 1992.
- Bezrobocie: psychologiczne i społeczne koszty transformacji systemowej*, Katowice 1995.
- Człowiek nieuleczalnie chory*, B. Białock, W. Otrębowski (red.), Lublin 1997.

⁴⁵ A. Hertherington, *Wsparcie psychologiczne w służbach ratowniczych*, Gdańsk 2004, s. 53–66.

⁴⁶ R. C. Kessler, A. Sonnega, E. Bromet, M. Hughes, C. B. Nelson, *Postrumatic stress disorders in the national comorbidity survey*, „Archives of General Psychiatry” 1995, 55(12), s. 1048–1060, za: M. Lis-Turlejska, *Stres traumatyczny. Występowanie, następstwa, terapia*, op.cit, s. 89.

- Człowiek wobec śmierci*, A. Toynbee, A. K. Mant, N. Smart, J. Hinton, S. Yudkin (red.), Warszawa 1973.
- Drees A., *Folter: Opfer, Täter*, Giessen 1996.
- Engelking B., „Czas przestał dla mnie istnieć...” *Analiza doświadczenia czasu w sytuacji ostatecznej*, Warszawa 1996.
- Engelking B., *Na łące popiołów. Ocaleni z Holocaustu*, Warszawa 1993.
- Engelking B., *Zagłada i pamięć*, Warszawa 1994.
- Gańko N., *Dzieci lalek*, „Polityka” 2003, nr 11 (292).
- Gewalt und Trauma*, K. Peltzer (red.), Frankfurt nad Menem 1995.
- Heine M., *Problemy integracji osób niepełnosprawnych i niedostosowanych*, Zielona Góra 2001.
- Herman J. L., *Przemoc: uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk 1998.
- Hertherington A., *Wsparcie psychologiczne w służbach ratowniczych*, Gdańsk 2004.
- Heszen-Klemens I., *Psychologia medyczna: główne kierunki badań*, Katowice 1983.
- Izdebski P., *Funkcjonowanie osób z chorobą nowotworową po chemioterapii*, Bydgoszcz 1998.
- Kaniasty K., *Kłęska żywiołowa czy katastrofa społeczna*, Gdańsk 2003.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa 1996.
- Kelly L., *Syndrom kobiety bitej*, „Prawo i Płeć” 2000, nr 1.
- Kłoskowska A., *Kulturologiczna analiza biograficzna*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3.
- Kocik L., *Trauma i eurosceptycyzm polskiej wsi*, Kraków 2001.
- Koźyczkowska A., *Rodzina z problemem przemocy*, „Prawo i Płeć” 2002, nr 1.
- Lipowska-Teutsch A., *Psychospołeczne następstwa przemocy wobec kobiet*, „Prawo i Płeć” 2002, nr 1.
- Lis-Turlejska M., *Stres traumatyczny. Występowanie, następstwa, terapia*, Warszawa 2002.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002.
- Mika K. A., *10 lat ruchu „Amazonek” w Polsce*, „Nasze Życie. Biuletyn Środowiska Polskich Amazonek” 1997, nr 7.
- Nowosielski M., *Sieci społeczne – tożsamość – działanie. Współczesne ruchy społeczne w Polsce*, rozprawa doktorska, Instytut Socjologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Ostrowska A., *Śmierć i umieranie*, Warszawa 1991.
- Ostrowska A., *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Warszawa 1991.
- Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.
- Piotrowski A., *Teoria a badanie empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach współczesnej socjologii* [w:] *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*, A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), Warszawa 1990.

- Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999.
- Schmalzl K., *Scheidungs – Trauma und kanonische Ehefähigkeit*, Essen 2000.
- Schütze F., *Presja i wina: doświadczenia młodego żołnierza niemieckiego w czasie drugiej wojny światowej i ich implikacje biograficzne* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), Warszawa 1990.
- Schwerpunkt Gewalt, Sozialisation, Aggression*, R. Steinweg (red.), Frankfurt nad Menem 1977.
- Sitek W., *Wspólnota i zagrożenie*, Wrocław 1997.
- Sokołowska M., Ostrowska A., *Socjologia kalectwa i rehabilitacji: wybrane zagadnienia*, Wrocław 1976.
- Stockreiter K., *Der Vatermord und seine Folgen. Die Konstruktion des traumatischen Kulturursprungs in Freuds „Totem und Tabu”* [w:] *Modernität und Trauma*, I. Müller-Bach (red.), Wien 2000.
- Suchodolski B., *Przedmowa* [w:] *Człowiek wobec śmierci*, A. Toynbee, A. K. Mant, N. Smart, J. Hinton, S. Yudkin (red.), Warszawa 1973.
- Szczepański J., *Odmiany czasu terażniejszego*, Warszawa 1973.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984.
- Sztompka P., *Socjologiczna teoria podmiotowości* [w:] *Podmiotowość. Możliwość – rzeczywistość – konieczność*, P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), Poznań 1988.
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.
- Szymczak M., Dudek B., Koniarek J., *Stres traumatyczny strażaków i jego konsekwencje*, www.strazak.pl/dokum1z1998s18.pdf
- Thomas W. I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976.
- Titkow A., *Zachowania i postawy wobec zdrowia i choroby*, Warszawa 1983.
- Tokarska-Bakir J., *Malinowski, czyli paradoks kłamcy*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 11.
- Umierać bez lęku: wstęp do bioetyki kulturowej*, M. Gałuszka i K. Szewczyk (red.), Łódź 1996.
- Weber R., *Extremtraumatisierte Flüchtlinge in Deutschland*, Frankfurt nad Menem 1998.
- Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, H. Sęk, R. Cieślak (red.), Warszawa 2004.
- Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, W. Badura-Madej (red.), Warszawa 1996.

Sebastian Taboń

BARBIE – POSTMODERNISTYCZNY WYMIAR KULTURY

1. Pojęcie kultury

Pojęcie kultury obejmuje tak wiele problemów, procesów czy paradoksów, że bardzo trudno stworzyć taką definicję, która zadowoliłaby wszystkich, którzy zajmują się nią naukowo. Pojęcie kultury powstało w starożytnej Grecji. Sam termin „kultura” pochodzi ze starożytnego Rzymu i wiąże się on z pracą człowieka na roli. Łaciński bezokolicznik „colere” znaczy tyle samo, co: uprawiać, hodować, ulepszać, pomagać. Pierwotne znaczenie słowa „kultura” wiązało się z uprawą ziemi¹. Etymologia tego pojęcia wskazuje, że przyroda kształtuje się swobodnie, niezależnie od człowieka, natomiast kultura jest rezultatem jego działania². Analiza etymologiczna pojęcia kultury podkreśla fakt udział człowieka w procesie jej tworzenia. Innymi słowy, wszystko, co nie jest wytworem człowieka, nie jest kulturą. Jest to chyba najogólniejsza definicja kultury, na jaką można się pokusić. A wiadomo, im bardziej dokładna definicja, tym bardziej kontrowersyjna. Nie bez znaczenia mówi się w potocznym życiu, że diabeł tkwi w szczegółach.

Czym zatem jest kultura? Odpowiedź na to pytanie, wydawałoby się, jest niezmiernie prosta. Przecież wystarczy odwołać się do jednej z nich, która naszym zdaniem wydaje się najodpowiedniejsza i najbardziej przekonująca. Jedną z definicji kultury podał Ch. Jenks. Jego zdaniem, „pojęcie to jest na tyle złożone i tak różnie stosowane, iż nie ma możliwości, a także konieczności wskazywania na jego podstawowe znaczenie. Mimo to jest ono obecne zarówno w życiu codziennym, jak i w ramach modnych dyskursów współczesnego życia akademickiego”³. H. Wistuba uważa, że „kultura jest jedna w swej istocie, a wieloraka w swoich przejawach i formach ze-

¹ H. Wistuba, *Człowiek, kultura, znaki czasu*, Olsztyn 1981, s. 92.

² A. L. Zachariasz, *Kultura. Jej status i poznanie. Wprowadzenie do realistycznej teorii kultury*, Lublin 1999, s. 24.

³ Ch. Jenks, *Kultura*, przeł. W. J. Burszta, Poznań 1999, s. 7.

wewnętrznych”⁴. R. Linton podaje definicję antropologiczną, kiedy mówi, że kultura to „konfiguracja wyuczonych zachowań i ich rezultatów”⁵. Jej twórca prawdopodobnie zdawał sobie sprawę z perspektyw, jakie stały przed współczesnymi naukami o zachowaniu. Zdaniem L. Korporowicza, „analiza kultury byłaby w znacznym stopniu niepełna, gdyby – trzymając się stylistyki Lintona – uwzględniać jedynie uczenie się, a ominąć zdolność zmiany, swobodnej kombinacji i projektowania zachowań. Specyficzna zdolność człowieka do transgresji – wychodzenia poza to, co się ma i kim się jest, znalazłaby się poza obszarem kultury”⁶. Nieco inne wyjaśnienie kultury podaje M. Czerwiński, którego zdaniem, kultura to „tyle co zespół środków rzeczowych służących do porozumienia między ludźmi oraz do ukierunkowania ich życia psychicznego”⁷.

Ciekawe wyjaśnienie pojęcia kultury opracował J. Kmita. Jego zdaniem, kultura to jest tożsame z pojęciem zespołu wszelkich form świadomości społecznej. Wyjaśnienie kultury jako zespołu wszelkich form świadomości społecznej jest zadaniem wielowątkowym, a takie ujęcie kultury przynosi poznawczy postęp w naukowej analizie rzeczywistości społecznej. J. Kmita uważa, że traktowanie kultury jako ponadindywidualnej rzeczywistości myślowej, złożonej z przekonań normatywnych i dyrektywnych, respektowanych indywidualnie w skali powszechnej, ale niekoniecznie uświadamianych indywidualnie, pozwala na uzyskanie postępu poznawczego⁸. Autor nie zgadza się z poglądem, że „pozostaje założyć, iż pojawieniem się czynności i wytworów kulturowych (...) oraz ich interpretowaniem rządzi zasada respektowania przez nadawców i odbiorców odpowiednio (rekurencyjnie) aktualizowanych przekonań normatywnych i dyrektywnych i że – w rezultacie – za każdą sferą tego rodzaju zjawisk nadawczo-odbiorczych kryje się odpowiedni system rzeczowych przekonań”⁹. System przekonań spowodował wytworzenie się pewnych określonych dziedzin kultury, które nierozpартywane z ontologicznego punktu widzenia, przypisany mają tryb czysto instrumentalny¹⁰.

Bardzo szeroki zakres pojęcia „kultura” zawarł w swych naukowych opracowaniach S. Czarnowski. Dla niego kultura „jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń. O kulturze mówić możemy dopiero wówczas, gdy odkrycie czy wynalazek zostaje zachowany, gdy jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, gdy staje się dorobkiem trwałym zbiorowości ludzkiej, nie przyzwyczajeniem poszczególnych jednostki czy jej mniemaniem

⁴ H. Wistuba, *Człowiek...*, op.cit., s. 93.

⁵ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975, s. 44.

⁶ L. Korporowicz, *Logotwórcze dynamizmy kultury [w:] Kultura a jednostka ludzka*, S. Pietraszka (red.), Wrocław 1995, s. 42.

⁷ M. Czerwiński, *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985, s. 21.

⁸ J. Kmita, *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985, s. 20.

⁹ *Ibidem*, s. 23 i n.

¹⁰ *Ibidem*, s. 24.

osobistym¹¹. Jego rozumienie kultury podkreśla zbiorowy charakter kultury, wskazując na to, że wspólnota uczestniczących w niej osób obejmuje nie tylko żyjących aktualnie członków społeczeństwa. Kultura jako dobro dziedziczone tworzy swoistą więź między pokoleniami¹².

2. Kulturowy wymiar lalki Barbie

Firma Mattel została założona w 1954 roku przez Elliota i Ruth Handlerów. Prace nad lalkami założyciele firmy rozpoczęli w 1957 r. W marcu 1959 roku firma Mattel wyprodukowała lalkę, którą nazwała Barbie. Lalka ta została zaprojektowana przez Jacka Ryana dla firmy Mattel¹³. Została zaprezentowana na targach zabawek w Nowym Jorku i wzbudziła wielką sensację. Początkowo Barbie nie miała wyłącznie złotych włosów (były i brunetki, ale jak to bywa w życiu, zawsze podobają się bardziej blondynki) i kosztowała 3 dolary. Ale obecnie, jeśli zostanie ubrana przez Diora czy przez inne znane i drogie firmy, jej cena może wzrosnąć nawet do kilkuset dolarów. W 1961 roku Handlerowie postanowili, że ich ulubienica nie będzie sama i stworzyli dla niej jej chłopaka – Kena.

Od tego pamiętnego roku – 1959 – stała się najpopularniejszą lalką na świecie, która zawładnęła nim oraz umysłami ludzkimi. Z badań amerykańskich wynika, że aż 99% dziewczynek ma przynajmniej jedną Barbie¹⁴. Lalka ta nie jest wcale tania, bo jej cena waha się między 30 a 200 zł. Niektóre kolekcjonerskie egzemplarze kosztują nawet 1000 zł. Lalkę tę można kupić w przeszło 140 krajach i w związku z tym łatwo się domyślić, że przynosi ona gigantyczne zyski. W 1996 roku firma produkująca tę cudowną lalkę zarobiła – bagatela – 1,7 miliarda dolarów.

„Prawdziwego blasku nabrała dopiero we Francji – jak możemy przeczytać w „Internetowym Uniwersytecie Kulturalnym” – gdzie nie tracąc funkcji lalki zabawki lansowała nowości wielkich paryskich domów mody. Ubieraniem i wyposażeniem Barbie zajęły się firmy takie jak: Dior, Schiaparelli, Carren, Yves Saint-Laurent, Cardin, Ricci, Ungaro, Laroche i inni. Autorem większości jej fryzur jest słynny paryski fryzjer Alexander; jej biżuteria pochodzi od takich jubilerów, jak J. Gauthier i K. J. Lane, jej mieszkaniem zajmuje się projektant i dekorator wnętrz A. Patman. Nietrudno zgadnąć, jaki styl życia ta laleczka promuje¹⁵. Barbie chętnie porównuje się do sławnych aktorek. Jeden z dziennikarzy magazynu „Barbie Bazar” (magazynu, jak się okazuje, nie dla dzieci, tylko dla kolekcjonerów, którzy kupując i sprzedając pewne modele, zarabiają

¹¹ S. Czarnowski, *Dzieła*, t. I, Warszawa 1936, s. 13.

¹² M. Czerwiński, *Kultura i...*, op.cit., s. 31.

¹³ W. Kulbat, *Barbie – pozbawiona duszy cielesność* [w:] www.archidiecezja.lodz.pl/czytelnia/kulbat

¹⁴ M. Czubaj, *Wstęp*, [w:] M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2003, s. 8.

¹⁵ *Lalka i miś w Europie*, „Internetowy Uniwersytet Kulturalny” 2000, październik [w:] www.uniwersytet.uw.edu.pl.

dosyć sporo pieniędzy) Barry Sturgill uważa Barbie za syntezę różnych elementów urody kobiecej, należących pierwotnie do realnych, znanych z filmu pięknych kobiet. Nogi tej lalki należą do Cyd Charris, talia do Vivian Leigh, biust do Jane Mansfield, a twarz do Audrey Hepburn¹⁶. A. Górski twierdzi w swym artykule, że „Barbie była plastikowym sobowtórem [...] uwielbianym na całym świecie gwiazd kultury masowej – najpierw Rity Hayworth, a następnie Marilyn Monroe”¹⁷. Taką Barbie z krwi i kości jest Cindy Crawford, Dolly Parton, Kim Basinger, Goldie Hawn czy Kate Moss¹⁸.

Czy po tym, cośmy tu przeczytali, możemy z czystym sumieniem powiedzieć, że lalka ta jest przeznaczona dla dziewczynek w wieku 5–10 lat?

Niestety, myli się ten, kto myśli, że lalka ta służy tylko do zabawy. Niektóre modelki, jak Cynthia Jackson oraz Vicky Lee, starały się wyglądać jak Barbie. W związku z tym uzasadniony jest wniosek, że Barbie narzuca pewien ideał kobiecości. Ma to być nastolatka, szczupła, piękna, miła, dobrze wychowana, odnosząca sukcesy. Dla niej liczy się także dobra zabawa oraz atrakcyjne spędzanie czasu wolnego, a przecież ma go dosyć sporo. Nie ma męża, nie założyła rodziny. Ma natomiast chłopaka, Kena, ale on akurat jest w jej cieniu. Lalka ta ceni sobie życie w zbytkach, otacza się mnóstwem przyjaciół. Jest rasy białej, choć na rynku pojawiały się jej latynoskie, murzyńskie i azjatyckie odpowiedniki. Jednak wypadają o wiele gorzej w porównaniu z białą Barbie. Na przykład latynoska Barbie Teresa była ubrana w strój roboczy. Barbie wygrała nawet wyścig popularności w Japonii z tamagoczi (podaję transkrypcję polską). Świat Barbie to także piękne domy, ubrania, szybkie sportowe samochody oraz ciągła zabawa. To także osoba z wiecznie pełną książeczką czekową oraz wieloma kartami płatniczymi. Ma nawet charta afgańskiego. Wykonuje tylko same atrakcyjne zawody. Jest więc kosmonautką, oficerem policji, modelką, ale nigdy nie była nauczycielką, a szkoda. Może wtedy zaczęłaby się ubierać trochę skromniej i prowadzić życie z mniejszym przepychem, bo z pensji nauczyciela, nawet dyplomowanego, nie jest to możliwe. Nikt nigdy jej z pracy nie zwolni. Sama bierze sobie urlop, kiedy chce. W jej życiu zredukowano wszelkie trudności i problemu. W związku z tym można powiedzieć, że jest nienaturalna. Prowadzi nienaturalny tryb życia, ma nienaturalne włosy, biust i zbyt długie nogi. Lalka Barbie pozwala choć na chwilę zapomnieć o stresującym życiu oraz uwierzyć, że może ono być wspaniałe, z którego należy tylko brać. To, co Barbie sobą przedstawia, uzależnione jest od tego, na co pozwala jej plastikowa postać. Nie ma męża, dzieci (ale ma psa), nie ma szefa, nauczyciela, księdza, nie ma także sąsiadów.

Mylą się te osoby, które myślą, że Barbie to nieożywiona lalka z plastiku, która jest modnie ubrana i ciągle młoda i piękna. Gdyby tak było, nie spotykałby się miłośnicy tej zabawki, nie byłoby drukowane czasopismo „Barbie Bazar”, które liczy sobie około

¹⁶ M. Pęczak, *Stara, ale lala*, „Polityka” 2003, nr 40.

¹⁷ A. Górski, *Plastikowe zmysły*, „Polityka” 1999, nr 8.

¹⁸ Ibidem.

20 tys. prenumeratów. Barbie znalazła się nawet w Muzeum Narodowym w Monako. Jest nie tylko zabawką, plastikową lalką. Jest częścią masowej kultury, a część ta ma potężny wpływ na myślenie i postępowanie młodych dziewczynek, które przecież za parę lat wejdą w dorosłe życie. Co wtedy, gdy będą postępowały jak Barbie? Ważny jest przecież wygląd, otaczać się należy ciekawymi ludźmi, wykonywać tylko interesujące zawody, żyć w ciągłym biegu i bez zobowiązań, egoistycznie i hedonistycznie. Co wtedy, jeśli tak będą postępowały nasze dzieci? Nie chcę tutaj powiedzieć, że każde dziecko, które w swym życiu bawiło się tą niezwykłą lalką, będzie zepsute, ale już teraz należy rozpoznawać źródła zagrożeń dla rozwoju moralnego i osobowościowego młodego pokolenia. Nie zapomnijmy, że lalka ta ma ogromną rzeszę wielbicieli, kolekcjonerów, projektantów i – co najważniejsze dla firmy Mattel – także konsumentów.

Kolejne zagrożenie, jakie może nieść Barbie, to jej wygląd. Bajki, jakie oglądają nasze pociechy, udowadniają, że to, co jest ładne, jest dobre, a co brzydkie – złe. Barbie jest ładna, ale to przecież nie grzech. Tylko spójrzmy dokładnie jak wygląda – nienaturalnie. Ma nienaturalnie długie nogi, blond włosy oraz okropne wcięcie w tali. Nasze dziecko patrzące na tę lalkę powie sobie – chcę być taka, jak ona. Myślę, że to może doprowadzić małą dziewczynkę do zaburzeń w jedzeniu. A przecież w tym zakresie średnia wieku dziewcząt mających zaburzenia w jedzeniu drastycznie się obniża. Dla wielu Barbie jest symbolem kobiecości. Często firma Mattel mówi o swym produkcie jako „symfonii piękna i elegancji”. I jak tu ma nie wierzyć temu mała dziewczynka, której światopogląd dopiero się klaruje i to w jaki sposób? W badaniach przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych przeprowadzonych przez Mary F. Rogers wynika jednoznacznie, że dla wielu amerykańskich nastolatek Barbie jest idolem¹⁹. Barbie jest ponętą i pociągającą kobietą, jaką chce być każda dorastająca dziewczyna. Można przypuszczać, że niektóre dziewczęta atakowane wizerunkiem lalki będą opierały na niej swój wizerunek jako kobiety. Nie ukrywajmy, jej fantastyczna kobiecość przyćmiewa wygląd niejednej modelki, a niejedna modelka chce być taka, jak Barbie. Jej kobiecość (mówię to jako mężczyzna, czyli ktoś, kto z reguły nie bawi i nie bawił się lalkami w dzieciństwie) uważam za przesadnie akcentowaną. Jest po prostu doskonała pod względem kobiecego wyglądu. I proszę mi teraz powiedzieć, że żadna normalna kobieta nie chciałaby być tak oszalamiająco kobieca. A dziewczynka bawiąca się nią codziennie i codziennie patrząca na jej wygląd, będzie chciała tak wyglądać, jeśli nie świadomie, to przynajmniej podświadomie. Prawdą jest, że trudno jest sobie samemu uświadomić to, co jest podświadome. Niestety, patrząc na lalkę Barbie, można powiedzieć, że moralność kobiecego ciała uległa definitywnemu spłyceniu.

Nie można wskazywać tylko na zagrożenia związane z Barbie. Może mieć ona także bardzo dobry wpływ na zachowanie dziewcząt. Barbie zachowuje się zawsze nienagannie. Nigdy nie jest agresywna, nawet gdy jest przedstawiana jako policjantka z pałką i w mundurze. Nigdy nie wypowiada się ostro i głośno, nie jest krytyczna, wie, jak

¹⁹ Zachęcam do przeczytania książki: M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003.

się zachować w każdej sytuacji. Niepokojące jest to, że nic nie wiemy o jej rodzicach, nigdy nie wyszła za mąż, choć ma chłopaka Kena, nie ma dzieci. Ma za to młodszą siostrę Skipper oraz przyjaciółkę Midge. Smutne jest to, że spędza z ludźmi czas tylko wtedy, gdy tego sama chce. Niestety, pomimo jej nienagannego zachowania, nie należy do osób, które poświęcają się dla innych. Lubi być niezależna, a z wszystkiego, co mogłoby zagrozić jej wolności, po prostu rezygnuje. Poza tym trudno jest zrozumieć, jak to możliwe, że Barbie już tak długo jest nastolatką i to o tak konkretnych i wyrazistych kształtach i atrybutach kobiecości. Jej zachowanie sugeruje, że można być – jak Bolek i Lolek – ciągle na wakacjach! Choćby nie wiadomo, gdzie była, zawsze jest nienagannie ubrana i zawsze wygląda kobieco.

Barbie ma jeszcze inne „zalety”. Ma obsesję na punkcie wyglądu i ciuchów, jest symbolem niedojrzałości, a niektóre dziewczęta może doprowadzić do anoreksji²⁰. Do takiej konstatacji dochodzi ks. W. Kulbat. W swoim artykule wskazuje on, że lalka Barbie w USA może być odpowiedzialna za anoreksję, na jaką cierpi tam 5–10% ogółu dziewcząt i kobiet²¹. Poza tym większość kobiet nigdy nie będzie tak wyglądać, choćby nie wiem, ile na siebie wydały. Barbie rozpowszechnia mit piękna, niestety mit nieosiągalny. Przecież niewiele kobiet nic nie robi, mając czas na zakupy, modne ciuchy oraz czas na elegancki wygląd. Niech taka Barbie spróbuje w tych swoich wymalowanych paznokciach wymyć naczynia po rodzinnym niedzielnym obiedzie. Jak pisze M. F. Rogers: „Barbie istnieje w kontekście kulturowym zdominowanym przez przesadne, nie-realistyczne przedstawienia dziewcząt i kobiet, a realne kobiety z krwi i kości, zwłaszcza modelki i artystki, mają na dziewczynki o wiele większy wpływ”²². Oprócz tego Barbie piętnuje swoim wyglądem nadwagę (i stąd mogą się wziąć zagrożenia w odżywianiu się), stawia rozrywkę i konsumpcję wyżej niż pracę. Ktoś może powiedzieć, że życie takie, jakie oferuje Barbie, jest nierzeczywiste, ale, jak wskazuje M. F. Rogers „wystarczająco rzeczywiste, by stanowić punkt odniesienia lub wzór, że dla naszych marzeń i nadziei, symbol tego, kim chcemy być lub przynajmniej spróbować się stać”²³. Wizerunek Barbie dał się we znaki wielu kobietom. Wiele kobiet chce wyglądać tak, jak ta lalka. Wiele z nich narzuca sobie drakońskie diety, aby wyglądać jak chuda szczapa, bez zmarszczek i wiecznie młoda. Wygląd wielu kobiet, które poprzez długie wyrzeczenia chcą pokazać, że są nadal powabne, dowodzi, że kobiety te chcą odpowiadać wyglądowni Barbie. To, że na świecie są kobiety, których wygląd odpowiada lalce Barbie, podkreśla tylko fakt, że jej wpływ przybiera na sile. Nie trzeba przeprowadzać długofalowych badań, aby przekonać się, że lalka Barbie ma wpływ na świadomość dorastających dziewcząt i bynajmniej nie jest to wpływ pozytywny. Na Barbie wielu dorosłych, zwłaszcza osób będących rodzicami, patrzy z niesmakiem.

²⁰ M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003, s. 38.

²¹ W. Kulbat, *Barbie...*, op.cit.

²² Ibidem, s. 39.

²³ Ibidem, s. 40.

Osoby zajmujące się zawodowo proporcjami ciała ludzkiego określiły swego czasu, że w naturalnych wymiarach lalka ta miałaby wzrost 175 cm oraz wymiary 84x46x80 cm. Zastanawia zwłaszcza wymiar talii – 46 cm. Jest to talia nienaturalna, talia osy. Talia ta powoduje, że wydaje się nam, iż biust lalki jest duży, ale w rzeczywistości jest on wcale nie taki duży. Waga jest także ciekawa – 23,5 kg. Barbie niestety jest anorektyczką, powiedziałby niejeden psychiatra lub psychoterapeuta zajmujący się leczeniem zaburzeń w jedzeniu. Czy to ma być ideał kobiecości? Na pewno nie mój. Dla mężczyzny chuda kobieta jest przekleństwem. Barbie ukazuje małym dziewczynkom, że wygląd jest kluczową sprawą dla ich kobiecości. Jeśli myślą być obiektem westchnień i pragnień, to niestety trzeba nic nie jeść lub jeść bardzo mało. Trzeba także uczciwie powiedzieć, że zabawa lalką Barbie nie ma w sobie żadnej agresji, a dzieci odnoszą się w trakcie tej zabawy bardzo pokojowo.

Barbie jest dla wielu osób uosobieniem nierealnego komfortu materialnego. Barbie ma wszystko: urodę, samochody, modne ciuchy, interesującą pracę, ciągle podróżuje no i ma przystojnego chłopaka. Można by powiedzieć, że jeszcze trochę, a nasze dzieci, które bawią się Barbie i czytają „Barbie Bazar”, opanuje myślenie marketingowe. Sama Barbie jest wielką wielbicielką zakupów. Od 1959 roku dorobiła się niesamowitej góry ciuchów. Nawet osoby nałogowo kupujące miałyby kłopoty w zgromadzeniu takiej ilości rzeczy. Taka lalka Barbie może niejednego doprowadzić do bankructwa! Chciałoby się powiedzieć zgryźliwie, że Barbie z każdego mężczyzny zrobi milionera – jeśli ten przedtem był miliarderm. A przecież kupno Barbie to tylko początek utrapienia. Później dziecko zechce, aby kupić dla Barbie: piękny dom, specjalne meble do tego domu, zwierzęta, które później tworzą prywatne zoo Barbie. Nawet te zwierzęta mają swoje akcesoria: obroża, smycz, miska, szczotka, wstążeczki, kapelusiki, kości. Do jazdy Barbie trzeba kupić: białego porsche, austina healy, czerwonego ferrari, różowego mustanga, czerwonego jaguara. Do tego jeszcze trzeba kupić: skuter, rower, samochód terenowy, beach bus. Oprócz tego futro z norek, sejf na klejnoty oraz alarm bezpieczeństwa. Oczywiście to tylko garstka tego, co należy kupić Barbie. A zaczęło się tak niewinnie, od kupienia tylko lalki, która obecnie nie jest taka droga, ale kupowanie ciągle nowych strojów oraz jej wyposażenia to może zabość finansowo. Ta lalka wymusza kolejne zakupy. Jeśli kogoś nie lubimy, dajmy w prezencie jego córce lalkę Barbie.

Barbie jawi się nam jako symbol obecnego kulturowego konsumpcjonizmu. Tylko że ten konsumpcjonizm jest bezustannie niezaspokajany. Kulturowo Barbie jest wpisana w rolę modelki, a to oznacza ciągle kupowanie. To może spowodować, że dzieci w przyszłości staną się chciwymi konsumentami, a ich życie zostanie mocno zorganizowane przez firmy handlowe takie jak Mattel. Nawet małe dzieci (byłem kiedyś tego świadkiem w pewnym markowym sklepie) potrafią rozpoznać markowe ubrania. To o czymś świadczy. Myślenie wielu dzieci jest ukierunkowane na konsumpcjonizm nastawiony na określone marki i to wcale nie tanie.

Wygląd zewnętrzny Barbie jest stale odświeżany i tak dopracowany, aby wiązał dwa światy: rzeczywisty i fantastyczny. Niby ciągle wykonuje najróżniejsze zawody, tylko

że nikt jej nie widział przy pracy. Nigdy także nie uczyła się po nocach, nie przecho-
dziła przez trudne sito rozmów kwalifikacyjnych. Jej świat jest tak aranżowany, aby
odpowiadał aktualnym prądom. Barbie to bardzo wyraźne przesłanie do dzieci na tem-
mat dorosłej kobiecości. Innymi słowy lalka ta komunikuje małym dziewczynkom:
„taka ma być współczesna kobieta – kobieta sukcesu, z mnóstwem ubrań, wykonująca
ciekawą pracę, ciągle odbywająca dalekie podróże, bez zobowiązań, bez dzieci, bez
poświęcania się dla innych”. Barbie wcale nie przedstawia świata dziecinnego, tylko
dorosły, w którym dziecko jest urabiane na wiernego konsumenta firmie wyrabiającej
Barbie. Dziewczynka taka poprzez tę lalkę może wywnioskować, że odpowiedni i mod-
ny strój, kupowanie pięknych i drogich rzeczy jest gwarancją szczęścia, poczucia wła-
snej wartości oraz wysokiego statusu społecznego. Barbie może także komunikować
dziewczynkom bawiącym się nią, że jej fizyczny kształt można podporządkować wła-
snym marzeniom, pod warunkiem, że poświęci się na to mnóstwo pieniędzy i czasu.
Ciało Barbie wykonane z plastiku łatwo można kształtować, ale nie jest to takie proste
z ciałem z krwi i kości. Poprzez tę lalkę możemy uczyć nasze dzieci, że myślenie opie-
ra się przede wszystkim na tym, co wizualne. Oko jest najważniejszym zmysłem, a cia-
ło centralnym obiektem jego zainteresowania. W takim świecie każdy z nas staje wobec
wyzwania, aby dopasować swoje ciało do zmieniających się gustów i czasów. Żeby mieć
takie ciało, jak Barbie, musielibyśmy godzinami przesiadywać w klubach sportowych.
Nie dbalibyśmy o swoją sprawność fizyczną, tylko o wygląd. Obecnie kluby sportowe,
aerobik, fitness kluby przeżywają istny bum.

Nie tylko Barbie przekazuje przesłanie, że szczupłość sylwetki musi się wiązać
z sukcesem. Jeśli jesteś gruba, to oznacza, że nie osiągnęłaś w swym życiu żadnego
sukcesu. Tak mówi i ukazuje taki model postępowania wiele modelek na świecie. Cie-
kawie, bo firma produkująca Barbie swego czasu dołączyła do pewnego zestawu lalki
książkę o tym, jak schudnąć. Patrząc ostatnio na szereg modelek oraz finalistek kon-
kursów piękności, a także na popularne gwiazdy filmowe, widzimy, że waga kobiet
drastycznie się obniża. Teraz prawie każda kobieta widzi potrzebę schudnięcia, nawet
Barbie. Zdaniem E. Charkiewicz, „nie sposób przecenić znacznego symbolu kobiecości
a la Barbie w kreowaniu zapotrzebowania na kosmetyczne produkty i usługi, stymu-
lowaniu wzrostu gospodarczego i powielaniu obecnych wzorów produkcji i konsumpcji.
Jednym z przykładów ekonomicznej i społecznej siły tego symbolu jest fakt, że
w Stanach Zjednoczonych największym źródłem stypendiów uniwersyteckich dla ko-
biet są zwycięstwa w konkursach piękności”²⁴. Autorka wskazuje także na zagrożenia
ekologiczne, jakie są związane z produkcją tej niewinnej zabawki. E. Charkiewicz wska-
zuje w dalszej części swego artykułu, że „bardzo kosztowna jest także śmierć Barbie
w spalaniu albo na wysypisku. Spalanie PCW powoduje powstawanie nowych, bardzo

²⁴ E. Charkiewicz, *Niebo dla lalki Barbie*, „OŚKA” 2000, nr 3.

groźnych substancji z grupy dioksyn i furanów. Jeden z izomerów dioksyny 2,3,7,8-TCDD, który ma toksyczność kilkasetkrotnie wyższą od gazu bojowego sarin, 500 razy od kurrary i 10 tys. bardziej od cyjanku potasu²⁵.

3. Zakończenie

Firma Mattel wykreowała sztuczny świat, który wiele kobiet bierze za rzeczywisty. W historii wychowania ludzie mieli różne ideały, a za Barbie stoi komercja. Zdaniem B. Ecler-Nocoń, „Barbie nie powstała w trosce o najpełniejszy i najpiękniejszy rozwój dziecka, stoi za nią po prostu chęć zrobienia zysku. Barbie sztucznie kreuje potrzeby małych dziewczynek, a potem dojrzałych kobiet²⁶”. Po tych krótkich informacjach na temat tak, zdawałoby się, niewinnej zabawki, jaką jest lalka Barbie, dowiadujemy się, że może ona poczynić pewne spustoszenia w sposobie spostrzegania siebie i swego ciała. Nie ulega także wątpliwości – lalka Barbie jest modelem kulturowym i wywiera wpływ na myślenie ludzi. A co będzie, jeśli dorastające dziewczęta będą zachowywały się tak, jak Barbie? Barbie mówi dziś małym dziewczynkom: „Jeśli chcesz być w przyszłości kobietą sukcesu, musisz być jak ja”. Nie chciałbym, aby moja córka w przyszłości interesowała się tylko tym, czy ładnie wygląda, aby miała co prawda nienaganne manierę, ale nigdy dla nikogo nie poświęciła się. Jeśli będę już stary i chory, nie zaopiekuje się mną. Będzie wolna, bez zobowiązań, ale w tej sytuacji przecież ja nigdy nie zostanę dziadkiem! A ty kochany rodzicu po przeczytaniu moich myśli związanych z lalką Barbie sam sobie odpowiedz – kupić czy nie kupić Barbie – oto jest pytanie! Niestety ograniczona objętość artykułu nie pozwala dokładniej zająć się problemem kulturowym, jakim bezsprzecznie stała się lalka Barbie. Nie można tych faktów ignorować, a każdy rodzic powinien się zapoznać z argumentami przedstawionymi przeze mnie. Niech każdy z osobna zdecyduje, czy kupić taką lalkę swojemu dziecku, czy nie.

LITERATURA:

Charkiewicz E., *Niebo dla lalki Barbie*, „OŚKA” 2000, nr 3.

Czarnowski S., *Dzieła*, t. I, Warszawa 1936.

Czerwiński M., *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985.

Czubaj M., *Wstęp* [w:] M. F. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2003.

Ecler-Nocoń B., *Barbie – „ideal” wychowania*, „Wychowawca” 2004, nr 9.

Górski A., *Plastyczne zmysły*, „Polityka” 1999, nr 8.

²⁵ Ibidem.

²⁶ B. Ecler-Nocoń, *Barbie – „ideal” wychowania*, „Wychowawca” 2004, nr 9.

- Jenks Ch., *Kultura*, przeł. W. J. Burszta, Poznań 1999.
- Kmita J., *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985.
- Korporowicz L., *Logotwórcze dynamizmy kultury* [w:] *Kultura a jednostka ludzka*, S. Pietraszka (red.), Wrocław 1995.
- Kulbat W., *Barbie – pozbawiona duszy cielesność* [w:] www.archidiecezja.lodz.pl/czytelnia/kulbat
- Lalka i miś w Europie*, „Internetowy Uniwersytet Kulturalny” 2000, październik [w:] www.uniwersytet.uw.edu.pl.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975.
- Pęczak M., *Stara, ale lala*, „Polityka” 2003, nr 40.
- Rogers M. F., *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003.
- Wistuba H., *Człowiek, kultura, znaki czasu*, Olsztyn 1981.
- Zachariasz A. L., *Kultura. Jej status i poznanie. Wprowadzenie do realistycznej teorii kultury*, Lublin 1999.

Aneta Duda

REKLAMA W TEORII KULTURY – PRZEGLĄD WYBRANYCH STANOWISK

1. Wprowadzenie

Studia nad reklamą obejmują wiele możliwych perspektyw badawczych. Od lat 60., gdy zasadniczo zmieniły się formuły reklamowe¹, fenomen reklamy przestał być zjawiskiem natury czysto komercyjnej, zaczął wpisywać się także w obszar badań socjologii, psychologii, kulturoznawstwa, filmoznawstwa, lingwistyki, etyki, estetyki, historii, prawa. Ta dynamika i ekspansywność reklamy warunkowane były, z jednej strony, technologicznym rozwojem mediów, ich prawno-ekonomiczną organizacją, wzrastającą rolą pozycji telewizji w kulturze popularnej, z drugiej – pragmatycznością tego zjawiska poszukującego coraz to nowszych, atrakcyjniejszych, kryjących swe perswazyjne funkcje form wyrazu².

Zawężając obszar zainteresowań do perspektywy socjologiczno-kulturowej, w dalszym ciągu trudne okazuje się stworzenie zamkniętej, całościowo pełnej definicji tego zjawiska. Można ujmować je wielorako: jako zróżnicowany formalnie proces komunikowania społecznego, czy wręcz kwintesencję form komunikowania współczesnej ery, jako ten element rzeczywistości medialnej, który stymuluje zmiany w innych programach telewizyjnych. O reklamie dyskutuje się w kategoriach zmieniających się technik produkcji,

¹ Zaczęto dochodzić od tzw. *hard sell* na rzecz *lifestyle advertising*, czyli od wyraźnie i z naciskiem wyartykułowanego, opartego na maksymalnej ilości argumentów, możliwie logicznie umotywowanego namawiania do zakupów do przekazu odwołującego się do tęsknot odbiorców za określonym stylem życia. Pod. za: M. Lisowska-Magdziarz, *Z historii reklamy telewizyjnej (I)*, „Aida i Media” 1997, nr 10, s. 32.

² Przykładem mogą być reklamy typu infomercials (udają regularny program telewizyjny), advertorials (kilkustronicowe wkładki redagowane przez kilku sponsorów, mające formę regularnego artykułu redakcyjnego), sponsorowanie imprez kulturalnych, artykułów czy programów, w których wielokrotnie w pozytywnym świetle przedstawia się produkt, jak i laserowo rzutowane na niebo reklamy programowane przez systemy satelitarne.

środków wyrazu artystycznego, w kategoriach „sztuki”. Wskazuje się również, że reklama to integralny element kultury popularnej (masowej), bezkonkurencyjny komunikator o kulturowych modelach. Ze swoją nie do odrzucenia „ofertą kulturową” stymuluje rozwój społeczeństwa konsumpcyjnego, czy „kultury konsumpcji”. Jako „uprzywilejowany dyskurs” staje się coraz efektywniejszym kreatorem ludzkiej tożsamości.

Można analizować procesy kodowania, jak i dekodowania, czyli posłużyć się metodologią badań tekstowych, obrazowych (co się do reklamy „wkłada”), czy też metodologią badań zewnętrznych wobec przekazu (co się z niego „wyjmuje”, jak jest rozumiany przez odbiorców). W badaniach pierwszego typu można analizować formę przekazu, jak i jego znaczenie. Czyli można analizować, *jak* coś jest wyrażone, przekazane (np. kolorystykę, grafikę, kompozycję, technikę tworzenia) oraz *co* się wyraża, czy przekazuje (semiotyczną zawartość). Zaś w badaniach drugiego typu, dotyczących odbioru reklamy, ważna jest albo jej skuteczność ekonomiczna tzn. wpływ na postawy konsumpcyjne, rozumiane jako pozytywne nastawienie do konkretnego produktu finalizowane w zakupie (przedmiot badań reklamowych), albo jej wpływ na szeroko rozumiane zachowania społeczne, obejmujący zmiany w hierarchiach wartości, stylów życia. Ten społeczny, kulturowy aspekt wpływu reklamowego jest jednym z najtrudniejszych problemów do empirycznej weryfikacji ze względu na problem oddzielenia skutków oddziaływania reklamowego od innych, jakże różnorodnych form wpływu społecznego.

Poza tym to, co najistotniejsze dla marketingowców, to wpływ długoterminowy, silne przywiązanie i wieloletnia satysfakcja konsumenta z produktu. Taki długoterminowy wpływ jest trudno mierzalny, ale – w przeciwieństwie do bezpośredniego oddziaływania przekładającego się na natychmiastowy i możliwy do określenia wzrost sprzedaży – powoduje głębokie i względnie trwałe zmiany w postawach.

Studia nad reklamą są warunkowane historycznie i politycznie, a przede wszystkim odbija się w nich cała ewolucja badań kulturowych. Mimo że stanowią mozaikę różnorodnych postaw teoretycznych, badawczych, ich wyróżnikiem – jak i studiów kulturowych – był zawsze „spór, niezgoda, sprzeciw”³. Stosunek teoretyków kultury do zjawiska reklamy, od co najmniej pół wieku, jest więc zasadniczo krytyczny i wpisuje się w coś, co John Sinclair nazwał „intelektualną tradycją protestu przeciwko *społeczeństwu masowemu*”⁴.

Początkowy etap akademickiej refleksji nad reklamą z jej kulturowo-społeczną perspektywą to wczesne lata siedemdziesiąte. Był to początek przełomowej w jej historii zmiany formuł przekazu, swoistej „kreatywnej rewolucji”⁵ w tym przemyśle. Zaczęto stopniowo odchodzić od nienaruszalnych dotychczas konwencji w dosłowności pokazywanego świata i od „uładzonej”, zunifikowanej estetyki na rzecz różnego rodza-

³ J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, Kraków 2003, s. 9.

⁴ J. Sinclair, *Images Incorporated: Advertising as Industry and Ideology*, London–New York 1988, s. 35.

⁵ Taki miał tytuł artykuł umieszczony w „Newsweeku” w 1999 roku i taką też nazwą określa się ten okres w rozwoju reklamy. Podano za: M. Lisowska-Magdziarz, *Z historii reklamy telewizyjnej (I)...*, s. 32.

ju eksperymentów formalnych angażujących wyobraźnię odbiorcy, jego tęsknoty i marzenia. Reklama sięgnęła po autoironię, humor, erotykę, posługiwała się wielością estetyk, odniesień intertekstualnych. Zaczęła definiować siebie jako sztukę, co więcej, stała się źródłem wielu cytatów i przetworzeń zarówno w kulturze masowej i wysokiej (historia popartu jest historią wzajemnych zależności reklamy i sztuki)⁶.

Pojawiło się wiele znaczących analiz zjawiska reklamowego stanowiących po dzień dzisiejszy inspirację dla kolejnych opracowań. Łatwo poddawały się one wówczas schematyzacji. Funkcjonował podział na „politycznych ekonomistów” i semiotyków. Pierwsze ujęcie, mniej bądź bardziej silnie, związane było z teorią marksistowską, drugie, semiotyczne, miało swe źródła raczej w lingwistyce niż tradycji nauk społecznych. Z czasem ów podział stawał się niewystarczający do opisania i zrozumienia szybko zmieniającego się zjawiska reklamy. Kolejne fazy w jego ewolucji to kolejne próby akademickich analiz, w których własne propozycje spletały się zarówno z tezami ekonomistów, jak i semiotyków. Trudno więc podać tu dystynktywny schemat systematyzujący teorie reklamy, sięgają bowiem zarówno do inspiracji marksizmem czy krytyką ideologiczną, jak i semiotyką, psychoanalizą, hermeneutyką, korzystając z metodologii studiów kulturowych, politycznych, socjologicznych.

Co oczywiste, podejmowano próby takich systematyzacji. Laurent Gallissot wyróżnił trzy paradygmaty konceptualizacji zjawiska reklamy: paradygmat marksistowski, paradygmat konsumpcji i paradygmat kulturowy⁷. Drugi z zaproponowanych przez niego paradygmatów w dużej mierze opiera się na kategoriach pojęciowych pierwszego. Również paradygmat kulturowy silnie wiąże się z krytyką ideologiczną. Z kolei John Sinclair porządkował teorie reklamy, proponując podział⁸ na teorie Marksa (i ich kontynuatorki – szkoły frankfurckiej), kulturalizm Raymonda Williamsa i Stuarta Halla, połączony z tezami o „hegemonii” obowiązującej kultury, jednak nie tak totalnej, jak chcieli poprzednicy, a „historycznie zmiennej, niemogącej osiągnąć równowagi (*an unstable equilibrium*), mniej bądź bardziej otwartej, pojemnej (*contained*) i przeczącej sobie”⁹. Następne kategorie podziału dotyczą „marksistowskiego strukturalizmu” w jego najbardziej deterministycznej wersji Louisa Althussera, semiologicznego strukturalizmu Rolanda Barthesa, antropologicznego strukturalizmu Clauda Levi-Straussa, który na grunt reklamy został przełożony przez Vardę Leymore Langholz, teorii Judith Williamson łączącej semiologię i strukturalizm z krytyką ideologiczną, antropologii konsumpcji akcentującej powszechność i uniwersalność zjawiska konsumpcji i w końcu teorii „segmentacyjnej”, podkreślającej znaczenie zróżnicowania systemów znaczeniowych odbiorców reklamy.

⁶ Zob. szerzej: M. Lisowska-Magdziarz, *Z historii...*, op.cit.; A.Kisielewski, *Sztuka i reklama. Relacje między sztuką i kulturą*, Białystok 1999.

⁷ L. Gallissot, *The Cultural Significance of Advertising: A General Framework for the Cultural Analysis of the Advertising Industry in Europe*, „International Sociology” 1994, t. 9, nr 1, s. 13–28.

⁸ J. Sinclair, op.cit., s. 35–66.

⁹ Podano za: ibidem, s. 41.

Inny, wydawałoby się klarowny schemat systematyzujący teorię reklamy, oparty o pewne funkcjonalne kryterium podziału, podali William Leiss, Stephen Kline i Sut Jhally. Zaproponowali uporządkowanie dyskusji zgodnie z trzema zagadnieniami¹⁰:

- przyczyny, dla których zjawisko to istnieje (*why does advertising exist*),
- sposoby działania reklamy (*how advertising works*),
- społeczne skutki oddziaływania reklamowego (*what effects does advertising have on society*).

Schemat ten nie daje narzędzia do klasyfikacji teorii reklamowych. Sprowadza się do podziału na analizy form, technik przekazu reklamowego i analizy jego skutków. Nie ma tu mowy o rozłączności stanowisk teoretycznych, badawczych.

Teorie reklamy, w odniesieniu do jej skuteczności, porządkowała także Gillian Dyer w książce „Advertising as Communication”. Wyróżniła trzy modele: hipodermiczny¹¹ (sekwencyjny), związany z krótkookresowym działaniem reklamy, czyli zakładający bezpośrednie nakłonienie odbiorcy do zakupu produktu (niczym „teorie pocisku”), model „zapośredniczony społecznie”, gdzie reklama jawi się jako część większego systemu i model „wartości kulturowych”, wyraźnie inspirowany marksizmem czy krytyką ideologiczną.

We wszystkich wymienionych propozycjach klasyfikacyjnych pobrzmiewają z jednej strony – bardzo wyraźnie – echa tez formułowanych przez **klasyków myśli lewicowej**, jak i **założeń semiologii Ferdinanda Saussure’a** łączonych z krytyką ideologiczną, z drugiej – zdecydowanie słabiej – nawiązania do **brytyjskich studiów kulturowych**, waloryzujących kulturę popularną i w pewnym stopniu chcących demistyfikować znaczenie reklamy, mediów we współczesnych społeczeństwach, a przede wszystkim rzucających nowe światło na rolę aktywnego odbioru reklamy, rolę kulturowego kontekstu, społecznych i psychologicznych dyspozycji odbiorcy.

Tak też w kolejnej części artykułu oprę się o tę oś podziału, dodając do niej charakterystykę reklamy postmodernistycznej. Ważne, by raz jeszcze podkreślić, że teorie reklamowe czerpią z tradycji badań nad kulturą popularną; z badań, które obejmują bardzo szeroki zakres zjawisk kulturowych, wielość perspektyw teoretycznych, empirycznych. Ograniczam, co oczywiste, swój przegląd do tych aspektów studiów kulturowych, które wydają się ważne dla zjawiska reklamy. Artykuł nie pretenduje bynajmniej do objęcia wszystkich teorii reklamy¹². Nie będzie to analiza wyczerpująca, zdaję sobie również sprawę z dokonywanych uproszczeń wyznaczonych między innymi formalną ramą tego opracowania.

¹⁰ W. Leiss, S. Kline, S. Jhally, *Social Communication in Advertising. Persons, Products & Images of Well-Being*, Methuen 1986.

¹¹ Mowa o modelach typu AIDA, AIDCAS, DAGMAR.

¹² Nie omawiam na przykład teorii feministycznych (choćby analiz Betty Friedan, Gillian Dyer, Kathy Sudomier – McMeel, Glorii Steinem, Nami Wolf czy Rity Freedman), jak i teorii, w których reklama jawi się jako „terapeutyczny etos”, narzędzie dla konstrukcji ludzkiej tożsamości, dostarczające człowiekowi obrazów samego siebie (tak definiowali reklamę m.in. Sidney J. Levy, William Leiss, Richard Elliot, Kritsadarat Wattanasuwan).

2. Marksizm

Znacząca część teorii reklamy to stanowiska w sposób bardziej bądź mniej świadomy sięgające do inspiracji krytyczną analizą marksistowską. Charakterystyczne dla tego nurtu prace to między innymi „Rhetoric and Ideology in Advertising” Gunnara Andrena, „Monopoly Capital” Paula Barana i Paula Sweezy, „The Sponsor: Notes on a Modern Potentate” Erika Barnouwa, „Captains of Consciousness. Advertising & the Social Roots of Consumer Culture” Stewena Ewena, „The Affluent Society” Johna K. Galbraighta, „The Imagery of Power: A Critique of Advertising” Freda Inglisa, „Multinational Corporations and the Control of Culture” Armanda Mattelarta, „Communication and Cultural Domination” Herberta Schillera. Trudno też nie wspomnieć o wcześniejszych dokonaniach szkoły frankfurckiej z jej sztandarowym „Człowiekiem jednowymiarowym” Herberta Marcusa czy klasyczną już „Dialektyką oświecenia” Theodora Adorno i Maxa Horkheimera.

Stanowiska te sięgają po historyczne konteksty, by definiować reklamę jako propagandowe narzędzie niezbędne dla utrzymania i umacniania dominującej ideologii (kapitalizmu) w zmieniających się warunkach społecznych. Reklama staje się „subtelnym rodzajem totalitaryzmu”, który w swoje oficjalne „uniwersum dyskursu” (zgodnie z terminologią Marcuse’a) absorbuje dyskurs społeczny, polityczny i neutralizuje wszystkie alternatywne kanały komunikacji czy ewentualne źródła opozycji, podporządkowując je jednej opcji ideologicznej. Rzeczywistość społeczna, z jej wszechobecną reklamą, komercją w niemal każdej dziedzinie życia ludzkiego, przemieniona zostaje w „przemysł kulturowy”. Od tej totalnej kontroli nie ma ucieczki, bowiem in-doktrynacja sięga głęboko i „ludzie żyją w tych ideologiach, nawet ich sobie nie uświadamiając”¹³.

Analizuje się tutaj wpływ reklamy na ogólnie pojętą strukturę społeczną, polityczną, ekonomiczną. Tego typu makroanalizy przyjmują założenie nierzadko *a priori*, że reklama przyczynia się do rozwoju niedemokratycznego porządku społecznego, że sprzyja totalitarnym tendencjom poprzez koncentrowanie kulturowej siły w rękach niewielkiej stosunkowo liczby gigantycznych, wielonarodowych korporacji. Działa więc w interesie najbardziej wpływowych, ekonomicznie uprzywilejowanych grup: zapewnia nienaruszalność ich władzy, uprawomocnia istniejące struktury klasowe, pozwala na unikanie pytań o redystrybucję bogactwa i legitymizuje kapitalizm wbrew sprzecznościom, do których prowadzi. Mowa tu między innymi o jego tendencjach monopolistycznych, które w odniesieniu do instytucji reklamy, szczególnie telewizyjnej, sprowadzają się do stawiania nieprzekraczalnych dla mniejszych firm barier (w formie np. wysokiej i rosnącej z roku na rok ceny produkcji i emisji reklam) dla ich wejścia na rynek narodowy czy tym bardziej międzynarodowy.

¹³ L. Althusser. Podano za: J. Sinclair, op.cit., s. 42.

Rola reklamy jest tu sprowadzona do sponsorowania i co za tym idzie kontrolowania systemu mediów. Wraz z rozpowszechnieniem telewizji kontrola ta staje się coraz bardziej oczywista i totalna, w sposób zasadniczy modeluje zawartość programową mediów, podporządkowując je ideologii. Media nie mogą demaskować fałszu tej ideologii, gdyż skazują się wówczas na ekonomiczną marginalizację.

Ten krytyczny nurt w studiach nad reklamą to jedna z deterministycznych wersji marksistowskiej teorii świadomości połączonej z pewnymi elementami konserwatywnej krytyki masowego społeczeństwa, gdzie człowiek jawi się jako bezbronna i bezwolna ofiara tego, co mu się narzuca. „Konspiracyjne teorie”, według których nieliczne grupy, elity biznesu, kontrolując dystrybucję reklamy, manipulują kulturą i świadomością ludzi, przyjmują perspektywę, która przedstawia związki pomiędzy ekonomią, społeczeństwem, kulturą w formie jednostronnie zdeterminowanych relacji¹⁴ – twierdzi J. F. Sherry. Akcentuje się jeden, ideologiczny poziom istnienia tego zjawiska, ignorując fakt, że jest ono zakotwiczone i tym samym warunkowane strukturą wyznaczaną nie tylko przez pieniądze czy siły polityczne, ekonomiczne, ale i przez rozległą siatkę kulturowych i społecznych odniesień: tradycję, wartości, systemy znaczeń. Jest to dynamiczny proces obejmujący różnorodne spektrum czynników wpisujących się w ostateczny kształt programów medialnych i reklamowych.

Echo tez sformułowanych przez klasyków myśli lewicowej wyraźnie pobrzmiwa w nowszych czy najnowszych opracowaniach dotyczących zarówno **współzależności reklamy i mediów**, jak i odnoszących reklamę do szerszego kontekstu oddziaływań społeczno-kulturowych.

Proces silnej komercjalizacji mediów, problem rosnących wpływów korporacji na zawartość programową mediów, jak i wpływ reklamy na formy i treści programów telewizyjnych naświetlają między innymi Robin Andersen w „Consumer Culture and TV Programming”, Ben H. Bagdikian w „Media Monopoly”, Michael F. Jacobson i Laurie A. Mazur w „Marketing Madness”. Szczególnie wyrazista jest tu również pozycja książkowa „No logo” Naomi Klein, będąca obowiązkowym podręcznikiem dla członków ruchów antyglobalistycznych.

Telewizja – w tym ujęciu – „potężne” narzędzie reklamy, „strażniczka komercjalizmu” nie tyle realizuje cele marketingowe firm wykupujących czas reklamowy, ile sama staje się narzędziem marketingu. Funkcje takich mediów określa się już nie jako sprzedawanie konsumentom opakowanych ideologii, lecz jako „produkcję” i sprzedawanie widzów biznesowi. „Telewizja oferuje, niewspółmierne do żadnego innego środka, dotarcie do potencjalnych konsumentów, jest jak koń trojański, wchodzi do naszych domów, obiecując rozrywkę po to, by dostarczyć nam swój prawdziwy ładunek, którym są reklamy. W rezultacie istnieje głównie po to, by realizować cele rekla-

¹⁴ J. F. Sherry, *Advertising as a cultural system* [w:] *Marketing and Semiotics*, J. Sebeok (red.), Berlin 1987, s. 441–461.

modawców¹⁵ – piszą Jacobson i Mazur. Bagdikian natomiast ilustruje tę ekonomiczną logikę mediów liczbami: „Reklamowe wpływy mediów osiągnęły w 1981 roku wartość 33 miliardów dolarów, dla porównania wpływy z abonamentów jedynie 7 miliardów. Daje to stosunek 5 do 1 na korzyść reklamodawców, co jasno obrazuje hierarchię ważności interesów korporacji i widzów¹⁶. Tym samym media finansowane reklamami oskarża się o konformizm wobec korporacyjnych reguł. Podkreśla się, że pozostają w niezgodzie z intelektualną wolnością, zasadami komunikowania społecznego, usuwają bowiem z domeny publicznej „cicho i ukradkiem¹⁷ niekomercyjne opinie i niekomercyjne formy życia, bowiem najczęściej są sprzeczne z interesem ich sponsorów.

Trudno byłoby w istocie zaprzeczyć, że media nie rywalizują o publiczność po to, by zyskać większe wpływy reklamowe. Ale zastrzeżenia budzi jednostronność w podejściu do problemu, gdyż po pierwsze, nawet wśród mediów komercyjnych można mówić o różnych stopniach ich komercjalizacji, a po drugie, za tą wielką organizacją, podejmującą decyzje co do zawartości treściowej, stoi przecież jeszcze większa struktura – nie tylko ekonomiczna czy polityczna – ale i społeczno-kulturowa (o czym była już mowa). To sprawia, że „oblicza mediów” mają wiele wymiarów i jednostronne wydają się być te analizy, które próbują tę różnorodną siatkę możliwych czynników kontrolujących media ograniczyć do jednego, ekonomicznego źródła. Ciekawe wydaje się tu stanowisko Williama Leissa, według którego reklamowe oddziaływania operują bardziej na poziomie alokacyjnym niż operacyjnym¹⁸. To znaczy, że twórcy programów mają najprawdopodobniej dość dużo swobody w bezpośredniej produkcji i wykorzystywaniu środków finansowych, jaki na ten cel przeznaczono (na poziomie operacyjnym), jednakże na poziomie alokacyjnym (gdzie ważne jest samo pozyskanie tych funduszy i formułowanie ogólnych celów, by przekonywać sponsorów do inwestycji) ich działania są ograniczane.

W kolejnym „lewicującym” nurcie nowszych teorii reklamy, obejmującym już nie tyle zagadnienie relacji mediów i reklamy, a analizy kulturowego i społecznego jej wymiaru, w dalszym ciągu obecny jest pewien sposób myślenia o reklamie jako tej formie przekazu, która dysponuje niezwykle skutecznymi środkami perswazyjnymi determinującymi czy nawet warunkującymi jej odbiór¹⁹, na pewno zaś modyfikującymi (ideologicznie) doświadczenie życiowe odbiorcy. Ewolucja poglądów tego nurtu, związana z ewolucją samego kapitalizmu, dotyczy więc nie tyle poglądów na skuteczność rekla-

¹⁵ M. F. Jacobson, L. A. Mazur, *Marketing Madness. A Survival Guide for a Consumer Society*, Oxford 1995, s. 41.

¹⁶ B. Bagdikian, *Media Monopoly*, Boston 1983, s. 123.

¹⁷ J. Keane, *Media a demokracja*, Londyn 1992, s. 64.

¹⁸ Rozróżnienie wprowadzone przez G. Murdocka, podano za: W. Leiss, S. Kline, S. Jhally, *Social Communication in Advertising*, Londyn 1986, s. 94 n.

¹⁹ Takie ujęcia reklamy zostały rozpowszechnione szczególnie przez dwie, cieszące się sporą popularnością książki. Mowa o „Subliminal Seduction” Wilsona B. Key’a i „Hidden Persuaders” Vance’a Packarda.

mową i rolę odbiorcy w tym procesie, ile samego charakteru tego zjawiska. Widoczne staje się zasadnicze przełożenie akcentów z ekonomicznych na kulturowe aspekty reklamy, z reklamy jako środka stymulującego produkcję dla potrzeb ekspansywnego kapitalizmu, na reklamę jako propagatora konsumpcji sprawującego „władzę symboliczną” (zgodnie z terminologią Pierre’a Bourdieu) poprzez odpowiednią produkcję i dystrybucję określonych wartości.

Charakterystyczne dla tego nurtu są prace Stuarta i Elizabeth Ewenów „Channels of Desire” czy „All Consuming Images” Stuarta Ewena, jak również „The Culture of Consumption” Richarda W. Foxa i Jacksona Learsa, „Critique of Commodity Aesthetics: Appearance, Sexuality and Advertising in Capitalist Society” Wolfganga F. Hauga, „Codes of Advertising: Fetishism and Political Economy of Meaning in the Consumer Society” oraz „Advertising and the End of the World” Suta Jhally’ego, a także „Social Communication in Advertising: Persons, Products, and Images of Well-Being” zbiorowego autorstwa Williama Leissa, Stephena Kline’a i Suta Jhally’ego, jak i „Advertising and Popular Culture” Jamesa B. Twitchella.

W „Channels of Desire” Ewenowie, diagnozując przyczyny rozwoju społeczeństwa konsumenckiego w kontekście analizy reklam (ale i mody, rozrywki), przedstawiają techniki, za pomocą których ludzkie potrzeby i pragnienia, włączane w procesy konsumpcyjne, przybierają formę silnie zinternalizowanych przekonań o potrzebie kupowania coraz to nowych i w coraz większej ilości produktów. W „The Culture of Consumption” Fox i Lears wskazują na rolę reklamy w procesie „strukturyzowania” kultury do formy „kultury konsumenckiej” – potężnej struktury wyznaczającej „etyczne standardy życia”, hegemoniczne „sposoby oglądu świata”, jak i dysponującej konkretnymi sankcjami, a zorientowanej wyłącznie na maksymalizację zysków kapitalizmu. W „Social Communication in Advertising” reklama jest również definiowana jako silnie socjalizująca forma komunikacji, „uprzywilejowany dyskurs poprzez i o produktach” (*privileged discourse through and about objects*), źródło i kreator systemu znaczeń (*patterned systems of meaning*). W ogóle cały rynek jawi się tu jako „system kulturowy”, a nie po prostu jako mechanizm przepływu produktów i pieniędzy. Reklama jest tą społeczną informacją, która modeluje najważniejsze aspekty ludzkiego życia: relacje interpersonalne, pojęcie sensu życia, szczęścia i zadowolenia, satysfakcji życiowej, role kobiece i męskie, stereotypy, formy korzystania z dóbr, pojęcie bogactwa, zanikanie tradycji, wpływ na młode pokolenia, rolę biznesu w społeczeństwie, zjawisko perswazji, poczucie własnej autonomii itd. Przyczynia się również do dyskryminacji dyskursywnych, werbalnych form kultury na rzecz figuratywnych, obrazowych, „ikonicznych reprezentacji”. Upowszechnia więc swoistą niekomunikację (*non-communication*), czy też to, co Jürgen Habermas nazwał „systematycznie zniekształcaną komunikacją”: nieracjonalną, nielogiczną, wyobrażeniową, oddziałującą sublimalnie bądź podświadomie na człowieka.

Według Twitchella z kolei reklama staje się politeistyczną religią współczesnego, materialistycznego społeczeństwa amerykańskiego. Sprawia bowiem, że produkty sta-

ją się bóstwami, jednocześnie sprowadzając kulturę do funkcji produkowania rzeczy i ich znaczeń. Równie skrajne stanowisko prezentuje Sut Jhally, profesor Uniwersytetu Massachusetts. Swoją najnowszą książkę „Advertising and the Ends of the World” rozpoczyna stwierdzeniem, że współczesna reklama jest najpotężniejszym systemem propagandowym, jaki świat kiedykolwiek widział, a dalsze istnienie człowieka jako gatunku jest uzależnione od minimalizowania wpływu reklamy na jego życie.

Prezentowane powyżej stanowiska sięgają po – wydawałoby się przebrzmiałe, nieaktualne – idee szkoły frankfurckiej z jej tezami o dominacji nadawcy, homogenizującej roli mediów, politycznej ekonomii, uprzedmiotowieniu odbiorcy, któremu odmawia się racjonalności czy umiejętności krytycznego myślenia. Przypomnijmy, że również inne teorie – od strukturalizmu i semiologii, po feminizm i postmodernizm – wskazują na ciągle znaczenie idei tejże szkoły²⁰.

3. Semiologia

Kolejny nurt kulturowych studiów nad reklamą, oparty na semiologii, ma swe źródła bardziej w lingwistyce niż tradycji nauk społecznych. To zasługa analiz Rolanda Barthesa, Umberto Eco, które przyczyniły się do rozbudowania podstawowych narzędzi lingwistyki tak, że objęły one szerszą dziedzinę znaków, w tym również obrazowych. Ten nurt analiz próbuje znaleźć i opisać logikę przekazu reklamowego, jego formę, niesione znaczenia. Dalej jest to krytyka ideologiczna (reklama funkcjonuje bowiem w interesie klas dominujących), jednak przeprowadzana w sposób mniej deterministyczny i instrumentalny. Podkreśla się tu wzrastającą rolę obrazu, ilustracji we współczesnej kulturze, potwierdzając tym samym tezy sformułowane przez Daniela Boorstina, Guya Deborda czy Jeana Baudrillarda.

Mowa tu zarówno o już niemal klasycznych „Decoding Advertising” Judith Williamson czy „Hidden Myth. Structure & Symbolism in Advertising” Vardy Leymore, jak i nowszych pozycjach Andrew Wernicka, Roberta Goldmana, Suta Jhally’ego czy Williama Leissa.

Varda Leymore wykorzystała metodologię strukturalizmu (opierając się na ustaleniach Ferdinanda de Saussure’a i Claude’a Levi-Straussa) do przeprowadzenia analizy reklamy jako mitu. Metodologia przez nią wykorzystana sprowadziła wszystkie analizowane reklamy do tzw. ECD (The Exhaustive Common Denominators), czyli nieredukowalnego już mianownika, prostej, dokładnej, a przy tym najbardziej abstrakcyjnej formy, działającej na poziomie podświadomości, która zawsze wskazuje na dwuczłonowe relacje. Każda kolejna reklama stawała się w jej analizie jedynie powtórką poprzedniej, a wszystkie one stanowiły układ różnych wariantów tych samych fundamentalnych wątków i były przeznaczone do odtwarzania ECD. Analizowane kategorie produktów i nieproduktów oznaczane były przez dwuczłonowe pary: wojna

²⁰ Por. z: D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1995, s. 51.

– pokój, nowy – stary, życie – śmierć, wewnętrzny – zewnętrzny, ciało – dusza, dobro – zło, zwyczajny – niezwykły, szczęście – nieszczęście itp.

Jednak to pozycja Williamson „Decoding Advertising” stała się swoistym pionierem szeroko zakrojonej, pogłębionej analizy znaczeń przekazu reklamowego. Autorka oparła się na metodologii analiz jakościowych będącej pewną kombinacją semiologicznej i ideologicznej interpretacji. Naświetliła proces redefiniowania uniwersum symbolicznego dla potrzeb rynku. Reklama zdefiniowana została jako idealne i jedyne w swoim rodzaju pole przenoszenia znaczeń. Jako że sama jest ich całkowicie pozbawiona, dlatego czerpie je z zewnątrz. Absorbując z rzeczywistości społeczno-kulturowej różnorodność form i treści, aranżuje je odpowiednio (ideologicznie) w swoim przekazie tak, by odbiorca przenosił bogate znaczenia symbolu na marketingowy fetysz XX wieku – markowy produkt. W sposób nieuprawniony i zupełnie nieuświadomiony przez odbiorców przywłaszcza relację, jaka istnieje między elementem znaczącym a znaczącym, by w swoim przekazie mówić o produkcie w kategoriach tej samej relacji. Chodzi o to, by z czasem faktyczny symbol został zastąpiony w umyśle odbiorcy obrazem produktu, by produkt stał się znakiem, symbolem.

Judith Williamson podkreślała rolę aktywnego odbioru reklamy i rolę kontekstu kulturowego odbiorcy. Nie wyjaśniła jednak do końca, w jaki właściwie sposób odbiorca przenosi znaczenie znaku, symbolu na produkt, jakie mechanizmy są angażowane przy transferze znaczeń. Zagadnienie to podjął Tony Schwartz. Odwołując się do pojęcia rezonansu, tłumaczył, że przekaz musi „zadźwięczeć”, poruszyć odpowiednie struny doświadczenia, myśli i emocji odbiorcy. O sensie komunikatu stanowi maksymalne dopasowanie do schematów poznawczych i całej konstrukcji emocjonalnej odbiorcy²¹. Inna z teorii – teoria relewancji, w dużym stopniu nawiązująca do ustaleń Schwartz, także podkreśla rolę pragmatycznego oddziaływania komunikatu. Do wyboru interpretacji nie wystarczy tylko znajomość reguł semantycznych, odbiorca musi uruchomić swoją wiedzę praktyczną i zdolności inferencyjne: „Ludzie po prostu zwracają na pewne zjawiska większą uwagę, niż na inne; z zasobu napływających informacji wybierają to, co dla nich samych najbardziej istotne (relewantne) w kontekście ich własnego, już istniejącego środowiska kognitywnego – zestawu faktów i założeń o rzeczywistości, które są przez nich uważane za oczywiste i prawdziwe. Ludzie poszukują przy tym relewancji optymalnych, najbliższych ich doświadczeniom i potrzebom”²².

„Decoding Advertising” stało się inspiracją dla wielu późniejszych analiz na tym polu. W „Codes of Advertising” Jhalley połączył marksistowskie, ekonomiczne kategorie (fetyszyzm, reifikacja, wartość użytkowa i wymienna) z semiologicznymi analizami kodów i znaczeń reklamowych. W „Reading Ads Socially” Goldman analizował war-

²¹ T. Schwartz, *The Responsive Chord*, New York 1974, s. 25.

²² Pod. za: M. Lisowska-Magdziarz, *Bunt na sprzedaż. Przemysł muzyczny – reklama – semiotyka*. Kraków 2000, s. 67.

tości, do jakich sięgnął McDonald, by sprzedawać swoje produkty (patriotyzm, ciągłość, tradycja, rodzina), pokazał jak wykorzystuje się pseudoindywidualność i populizm, by sprzedawać dżinsy Levisa, czy postmodernistyczne strategie i cynizm w nakłanianiu do zakupu butów Reeboka. Analizował mechanizmy łączenia produktów z najbardziej pożądanymi wartościami; mechanizmy, dzięki którym produkty czyni się koniecznym elementem w kształtowaniu wartościowych i satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi. Reklama w jego ujęciu to jedyne w swoim rodzaju edukacyjne forum fetyszyzacji stosunków społecznych. Inna analiza, łącząca techniki analizy zawartości z interpretacją semiologiczną, zaprezentowana w „Social Communication in Advertising”, pozwoliła na określenie kierunku ewolucji reklamy od reklamy informacyjnej, poprzez reklamy wizerunkowe, „spersonalizowane”, do reklamy opierającej się na formacie stylu życia (The Product Information Format – The Product Image Format – The Personalized Format – The Lifestyle Format).

Interpretacje semiologiczne w dużej mierze opierają się na indywidualnym odczytaniu przekazu. W rezultacie jest mała szansa na to, by ustanowić obiektywne kryteria czynionych analiz, dlatego też podważa się ich empiryczną prawomocność. Często badacze posługujący się nimi (np. Williamson, Barthes) wybierają określone reklamy po to, by zilustrowały ich tezy. Taka procedura zasadniczo zniekształca rezultaty i formułowane wnioski, bowiem powinny przecież odnosić się one jedynie do tych reklam, które poddano analizie, natomiast często generalizuje się je na całe zjawisko reklamy. Dominic Strinati (między innymi) zarzuca semiologicznym badaniom arbitralność dokonywanych interpretacji, jak i to, że zaniedbują konteksty, w których znaki używane są jako formy komunikacji. Semiologia ciągle nie docenia faktu, „[...] że to, co jest wytworzone, samo staje się przedmiotem konfliktów i negocjacji oraz tego, że wytwarzane znaczenia nie muszą być ujednolicone, stałe, jednoznaczne i dające się sprawdzić do dominującej ideologii”. Pyta więc: „Na jakiej podstawie semiolog może twierdzić, że jego rozumienie znaków kultury popularnej jest adekwatne, jeśli lekceważy on grupy odbierające owe znaki?”²³.

4. Postmodernizm

„Problem znaczeń”, ich kodowania i dekodowania, rozwiązują – w specyficzny sposób – teorie postmodernistyczne. Zakładają bowiem likwidację znaczeń, sensu przekazu. Odrzucają wiarę w „metanarracje” w rodzaju religii, nauki, sztuki, modernizmu, marksizmu, które chciałyby tworzyć uniwersalną, wszechstronną wiedzę i ustanawiać prawdę²⁴. Nie ma już „głębszego” znaczenia ukrytego za powierzchnią obrazu, nie ma już żadnych struktur leżących poniżej naszego doznania, które organizowałyby świadomość społeczeństwa, jego kulturę. W istocie należałoby w ogóle przestać mówić

²³ D. Strinati, op.cit., s. 106.

²⁴ Ibidem, s. 181.

o obrazach, bo nie ma czegoś takiego jak dychotomiczne płaszczyzny obrazu i rzeczywistości. Obraz i rzeczywistość nie mają tu odmiennych statusów: między obrazem a rzeczywistością nie ma żadnej różnicy. Na ich miejscu pojawił się natomiast totalny substytut tej rzeczywistości: wielkie uniwersum znakowe mediów, realniejsze od samej rzeczywistości. Zdaniem Jeana Baudrillarda, żyjemy w świecie hiperrzeczywistości, gdzie istnieją doskonałe kopie pozbawione oryginałów²⁵.

Odnajdujemy siebie nie tyle w rzeczywistości czy otoczeniu przedmiotów, ile w rzeczywistości znaków. Konsekwencją jest to, że kod (znak, wizerunek) produktu jest ważniejszy niż sam produkt. Konsumenci konsumują nie tyle określone przedmioty dla zaspokojenia konkretnej potrzeby, ile znaki pojawiające się przypadkowo na forum płaszczyzny społecznej. „Produkty i przedmioty, zupełnie tak jak słowa konstytuują globalny, niezależny, ale w pewien sposób koherentny system znaków, system kulturowy, który zastępuje dawny porządek wartości [...]”²⁶ dla przypadkowego świata przyjemności, zabawy, żartu, zmysłowości, doświadczania emocji.

Reklama postmodernistyczna odchodzi od obowiązującej estetyki i nienaruszalnych konwencji typu: nakłanianie do zakupu, prostota i dosłowność, natychmiastowa zrozumiałość przekazu, umotywowana argumentacja, odchodzi nawet od – obowiązkowej dotychczas – prezentacji reklamowanego wyrobu. Kładzie nacisk bardziej na styl, nastrój reklamy niż jej zawartość i znaczenia. Sięga po różnorodne estetyki, środki perswazyjne i filozofie oddziaływania. Logiczne racje, bezpieczeństwo strategii i przewidywalność reakcji odbiorcy stają się mało istotne²⁷. Stylistyka takich reklam podobna jest do specyficznej estetyki gier komputerowych z ich zaskakującymi efektami wizualnymi, jak i estetyki teledysków opierających się na krótkich, dynamicznych, jaskrawych i agresywnych migawkach obrazów z błyskawicznym montażem. Nie ma tu żadnej osi znaczeń, łączącej te obrazy w sensowną całość. Opierają się natomiast na coraz szybszym, coraz bardziej skoncentrowanym, zagęszczonym strumieniu przekazów, do których widz może się włączyć – i z nich się wyłączyć – w każdym momencie.

²⁵ J. Baudrillard, *Precesja symulaków* [w:] R. Nycz, *Postmodernizm – antropologia przekładów*, Kraków 1996, s. 175–189.

²⁶ J. Baudrillard, *Consumer Society* [w:] *Selecting Writings*, M. Poster (red.), Cambridge 1988, s. 29–56. Podano za: P. Corrigan, *The Sociology of Consumption. An Introduction*, Londyn 1997, s. 20.

²⁷ Przykładem takiej strategii jest przełomowy w historii reklamy spot komputerów Macintosh, wyreżyserowany w 1984 roku przez Ridleya Scotta, który nie pokazywał produktu, nie mówił nic o jego walorach. Cały scenariusz nie miał właściwie bezpośredniego, logicznego związku z faktem wprowadzenia na rynek nowego osobistego komputera. „Efektywność spotu miała się opierać na nastroju, na poczuciu zbliżającego się przełomu i na wykorzystaniu charakterystycznych, przewijających się przez kulturę masową opozycji: szary-barwny, system-jednostka, masowy-indywidualny, konformizm-bunt. Kontestował stereotypy dotyczące porządku społecznego, roli mediów, wreszcie ról przypisanych płciom. Czerpał z różnorodnego zestaw odniesień intertekstualnych do George’a Orwell’a, do ikonografii filmów science fiction, horrorów, seriali tv, komiksów, do szeroko funkcjonującego w kulturze masowej „mitu roku 1984”, schematów współczesnego kina akcji itp. Podano za: M. Lisowska-Magdziarz, *Historia reklamy telewizyjnej (II)*, „Aida i Media” 1997, nr 11, s. 30 n.

„Telewizyjna kultura zaczęła działać [...] jak elektroniczna gra telewizyjna, gdzie konieczność szybkiego reagowania wymaga odbierania impulsów wizualnych przed zrozumieniem ich sensu i treści, i gdzie dzianie się, rozumiane jako błyskawiczne zmienianie obrazów, jest celem samym w sobie; ruch jest umotywowany tylko ruchem”²⁸. Niektóre tego typu reklamy, poprzez specyfikę swojego błyskawicznego montażu, nie dają możliwości dokładnego dostrzeżenia, co właściwie jest prezentowane na obrazie. „Zresztą to «co» nie ma tutaj większego znaczenia – wartością jest sam udział w odbiorze obrazu, szeroki zakres wolności dla wyobraźni, osobistego zasobu skojarzeń i własnych pragnień”²⁹ – tłumaczy Magda Lisowska-Magdziarz.

Stylistyka postmodernistyczna odnajdywana w niektórych reklamach stanowi zjawisko dość specyficzne i raczej marginalne. Trudno byłoby zaakceptować reklamę jako „znak bez znaczącego”, znak nieodsyłający do znaczonego, który niczego już nie reprezentuje ani nawet – czy tym bardziej – niczego nie stymuluje. Za Michaeliem de Certeau przyjmuję, że możliwe jest *odzyskanie straconych signifié*: „[...] ludzie mimo wszystko nadają symulacjom znaczenia i przekształcają je zgodnie z własnym społecznym i kulturowym doświadczeniem, dla własnych intelektualnych, emocjonalnych i zupełnie materialnych celów”³⁰. Teorie postmodernizmu krytykuje się za to, że przeceniły rozmiary tego, jak dalece zatarte zostały granice między obrazami i rzeczywistością, za ich pesymizm związany z likwidacją sensu i niedostępnością prawdy. Z drugiej strony podkreśla się jednak, że dostatecznie doceniły rosnącą siłę reprezentacji, tekstów i obrazów w tworzeniu ludzkich tożsamości i kształtowaniu stosunków pomiędzy jednostką i społeczeństwem w coraz bardziej nasyconym towarami konsumpcyjnymi świecie³¹.

Ostatnia część artykułu dotyczy cieszącej się coraz większą popularnością perspektywy związanej z kulturowymi studiami Uniwersytetu Birmingham i ideami Johna Fiske. Co ciekawe, kładzie się w niej nacisk na tezy bardzo dobrze znane i wykorzystywane w praktyce marketingu od co najmniej pół wieku. Proponuje się mianowicie zwrócenie uwagi na odbiorcę, na fakt odmienności każdego indywidualnego odbioru przekazu, na „wielopoziomowość, wielogłosowość i polisemiczność” komunikatu reklamowego. Odbiorca traktowany jest tu w kategoriach „złożonej konstelacji społecznej”, która w procesy interpretacji włącza aktywnie swoje unikalne doświadczenia, uruchamia zakres wiedzy, emocji, intelektualnych zdolności itp. W związku z tym każdy przekaz reklamowy musi liczyć się z wielością punktów widzenia, z tym, że podlega wielopoziomowej interpretacji, a ostateczny jego sens różnicuje się wedle zmiennej logiki kontekstu. Widzowie przestali być produktem sprzedawanym korporacjom przez telewizję, stali się twórcami znaczeń i upodobań. Trudno w związku z tym za-

²⁸ M. Lisowska-Magdziarz, *Bunt...*, op.cit., s. 44.

²⁹ Ibidem, s. 45.

³⁰ Podano za: ibidem, s. 50.

³¹ M. Gottdiener, podano za: ibidem.

władnąć ich znaczeniami i upodobaniami, bowiem ustawicznie angażują się w tzw. „semiotyczną partyzantkę”: „Podczas gdy przemysł kultury chciałby wcielić (incorporate) odbiorców w krąg zwykłych konsumentów dóbr, odbiorcy często ekstrahują (excorporate) tekst telewizyjny dla własnych celów”³². Kultura popularna, a wraz z nią reklama, staje się semiotycznym polem bitwy, na którym rozgrywa się walka między siłami inkorporacji a siłami sprzeciwu, między narzuconym zbiorem znaczeń, upodobań i tożsamości społecznych a znaczeniami, upodobaniami i tożsamościami społecznymi wyrażanymi w aktach semiotycznego sprzeciwu³³. Znaczenie reklamowe jest więc całkowicie zależne od odbiorcy, który ma możliwość na przykład podważenia spójności tekstu w oparciu o własną interpretację. Reasumując, reklama staje się przekazem dopiero wówczas, gdy zostanie odczytana, „usensowiona” przez odbiorców. W ten sposób odbiorcy stają się tu jej współtwórcami.

Stwierdzenia o semiotycznej polisemii odbioru wpisują się w demokratyczne, partycypacyjne ujęcia procesu komunikowania. I to jest ich niezaprzeczalną zasługą. Jednak należy poczynić pewne zastrzeżenia, zwłaszcza w przypadku, gdy tezy te próbujemy przenosić na grunt procesu komunikowania reklamowego.

Po pierwsze, tak doceniono tu rolę aktywności odbiorcy, że pojawia się pytanie, czy przypadkiem jej... nie przeceniono? Nie odbierając odbiorcy prawa do aktywnego, racjonalnego czy krytycznego odbioru, zastanawiam się, czy faktycznie regułą jest, by „ustawicznie” (jak chciał Fiske) angażował się on w proces „semiotycznej partyzantki”? Czy ciągle odrzuca on preferowane przez nadawcę znaczenia na rzecz znaczeń negocjowanych czy wręcz sprzecznych z zamierzeniami nadawcy? To fakt, że „programowanie” odczytania reklamy nie jest możliwe, że coraz bardziej wątpliwa staje się możliwość bezpośredniego jej wpływu na odbiorcę, ale czy nie popadamy ze skrajności w skrajność, twierdząc, że reklama to po prostu gra z odbiorcą, w której odbiorcy idzie o uruchomienie dekonstrukcyjnej przyjemności, związanej z wypaczeniem sensu przekazu, z podważeniem jego integralności? Tak pojęty proces komunikowania wyklucza przecież jakąkolwiek możliwość oddziaływania na odbiorcę (czyni reklamę bezzasadną), co więcej, w ogóle odrzuca możliwość sprawnej komunikacji, skoro odbiorca „ustawicznie” wypacza sens przekazu.

Tezy o negocjowanych czy odrzucanych przez odbiorcę znaczeniach reklamowych, mimo swojej słuszności, dotyczą – tak jak tezy postmodernizmu – zjawisk marginalnych. Odrzucenie znaczeń reklamy ma miejsce głównie w przypadku reklam źle pozycjonowanych, z nietrafną strategią doboru grup docelowych. Celem segmentacji jest przecież minimalizowanie polisemii komunikatu, zmniejszanie komunikacyjnych strat. W tym celu szuka się wspólnego mianownika cech osób, które chce się przekonać, tzn. możliwie najdokładniej dopasowuje się znaczenia reklamowe do ich wiedzy,

³² Podano za: J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, Kraków 2003, s. 31.

³³ Ibidem, s. 32.

schematów myślowych, doświadczeń. Ewolucja reklamy idzie właśnie w kierunku coraz większej specjalizacji kodów znaczeniowych dla każdej z grup docelowych³⁴. Tak też i różnorodność grup społecznych – jak wiele innych fenomenów³⁵ – staje się nie przeszkodą, a bazą, dzięki której – poprzez media – różnicuje się i promuje produkty. Jak twierdzi Philip Adams, reklama radzi sobie z wszystkimi formami społecznego oporu, nawet wtedy, gdy ten opór wywodzi się z samej kontestacji reklamy³⁶.

Po drugie, omawiana teoria w kulturze popularnej widzi „mniej bądź bardziej autentyczny wyraz głosu ludzi”³⁷, tym samym – twierdzi się – nie jest narzucana myślom i działaniom ludzi. Toteż reklamę traktuje się jako informacyjny albo jedynie rozrywkowy dyskurs możliwy do całkowitego kontrolowania przez odbiorcę. Przenosi się więc tezy odwołujące się do analiz kultury popularnej na grunt zjawiska reklamowego. Nie są to uprawnione praktyki. Mimo że reklama jest dynamicznym procesem kulturowym, natychmiast modyfikowanym pod kątem zapotrzebowań społecznych, to jednak cel takich strategii jest jeden: sprawić, by odbiorca dokonał zakupu. Wywieranie wpływu to podstawowy imperatyw reklamowy, co – faktycznie – nie jest oczywiste w przypadku innych form kultury popularnej. Trudno uznać podstawowy cel reklamy, jakim jest konsumpcyjna edukacja, za „autentyczny wyraz głosu ludzi”. Reklama promuje takie wzory kulturowe, społeczne, które są przede wszystkim korzystne dla biznesu, co nie zawsze koresponduje z dobrem człowieka.

Nie trzeba sięgać do spiskowych teorii, by stwierdzić, że reklama rekonstruuje wzorce kulturowe na rzecz interesów grup biznesu, nie trzeba też odmawiać odbiorcy jego aktywności i inteligencji, by wiedzieć, że poddaje się – w mniejszym bądź większym stopniu, mniej bądź bardziej świadomie – wpływom reklamy. Problem również nie tkwi w tym, że kupuje on nowy produkt, chcąc, by wyręczył go w obowiązkach domowych. Problemem jest natomiast to, że coraz trudniej utrzymać mu ważność jego własnych definicji rzeczywistości społecznej, kulturowej, jeśli nie przystają one do pewnej „modnej świadomości” tworzącej współczesne rytuały konsumenckiego rynku.

³⁴ Mówiąc o tendencjach światowych w rozwoju reklamy, wskazuje się na trend marketingowy określany „segmentem jednego klienta”: „Powoli firmy zaczynają wierzyć w pojedynczego konsumenta i rozwijają mentalność informacyjną w procesie marketingu. Próbując lepiej zrozumieć konsumenta, będą agresywnie wprowadzać system planowania oparty na bazie danych”. J. T. Russell, W. R. Lane, *Reklama według Ottona Kleppnera*, Felberg 2000, s. 152.

³⁵ Weźmy choćby ruchy feministyczne czy ekologiczne. W pierwszym przypadku producenci reklamują produkty jako eksponujące niezależność i aktywność kobiet (pierwszy tego typu spot pojawił się w 1969 roku; była to reklama papierosów Virginia Slims wyprodukowana przez agencję Leo Burnett). W drugim przypadku produkty reklamowane są jako „naturalne”, przyjazne środowisku, „ekologiczne” itp.

³⁶ P. Adams, podano za: J. Sinclair, op.cit., s. 40.

³⁷ D. Strinati, op.cit., s. 203.

LITERATURA:

- Bagdikian B., *Media Monopoly*, Boston 1983.
- Baudrillard J., *Precesja symulaków* [w:] R. Nycz, *Postmodernizm – antropologia przekładów*, Kraków 1996.
- Corrigan P., *The Sociology of Consumption. An Introduction*, Londyn 1997.
- Gallissot L., *The Cultural Significance of Advertising: A General Framework for the Cultural Analysis of the Advertising Industry in Europe*, „International Sociology” 1994, t. 9, nr 1.
- Jacobson M. F., Mazur L. A., *Marketing Madness. A Survival Guide for a Consumer Society*, Oxford 1995.
- Keane J., *Media a demokracja*, Londyn 1992.
- Kisielewski A., *Sztuka i reklama. Relacje między sztuką i kulturą*, Białystok 1999.
- Leiss W., Kline S., Jhally S., *Social Communication in Advertising. Persons, Products & Images of Well-Being*, Methuen 1986.
- Lisowska-Magdziarz M., *Z historii reklamy telewizyjnej (I)*, „Aida i Media” 1997, nr 10.
- Lisowska-Magdziarz M., *Historia reklamy telewizyjnej (II)*, „Aida i Media” 1997, nr 11.
- Lisowska-Magdziarz M., *Bunt na sprzedaż. Przemysł muzyczny – reklama – semiotyka*, Kraków 2000.
- Russell J. T., Lane W. R., *Reklama według Ottona Kleppnera*, Felberg 2000.
- Schwartz T., *The Responsive Chord*, New York 1974.
- Sherry F., *Advertising as a cultural system* [w:] *Marketing and Semiotics*, J. Sebeok (red.), Berlin 1987.
- Sinclair J., *Images Incorporated: Advertising as Industry and Ideology*, London–New York 1988.
- Storey J., *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, Kraków 2003.
- Strinati D., *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Poznań 1995.

Stanisław Kawula

MOJA PEDAGOGIKA – SZKIC DO WYZWAŃ NA XXI WIEK

Zamysł wygłoszenia odczytu zrodził się w 65. rocznicę urodzin, bowiem w tym już wieku możliwe jest spojrzenie syntetyczne na dyscyplinę naukową, z którą ma się do czynienia od pół wieku (1953 r.)¹. Tytuł wykładu został zaczerpnięty z głośnej książki Johna Deweya pt. *Moje pedagogiczne credo* (1897r.) oraz innych jego książek charakteryzujących pełny system pedagogiczny: *Demokracja i wychowanie; Jak myślimy?* Tłumaczenia na język polski ukazały się w początkach XX wieku, nadając naszemu i europejskiemu szkolnictwu zasadniczy ton poszukiwań, w postaci nurtów „nowego wychowania”, „pajdocentryzmu”, „pragmatyzmu” i „progresywizmu”, aż po XXI wiek. Wcześniej bowiem w Europie panował nurt szkoły tradycyjnej nakreślony przez Fryderyka J. Herbarta (od 1809 r.), pierwszego docenta pedagogiki ogólnej w Uniwersytecie Królewieckim. Oba te systemy na długo zaważyły na „naukowości” pedagogiki w czasach nowożytnych².

Założenie Johna Deweya, iż „wychowanie jest realnym procesem życiowym, a nie tylko przygotowaniem do przyszłego życia. Ma ono zawsze aspekt psychologiczny i społeczny” – dało mi asumpt do własnego autorskiego ujęcia tej kwestii. Stąd też wyrażam dzisiaj przekonanie, że wychowanie jest wartościową interwencją (pomocą) w układaniu się człowieka z otoczeniem biosocjokulturowym. Jest ono równocześnie wspomaganie rozwoju człowieka w różnych fazach jego życia. Jego społeczny aspekt uzyskuje się poprzez stawianie i rozwiązywanie realnych zadań, wyzwań i sytuacji życiowych³. Kwestie te od wieków interesowały ludzkie zbiorowości, organizacje państwowe, filozofów i myślicieli, a także przeciętnego człowieka. Już w czasach starożytnych pojawiła się refleksja nad kształtowaniem się ludzkich osobowości i związana z nią nierozzerwalnie działalność. Pojawiła się w starożytnej Grecji nazwa PEDAGOGIKA.

¹ Rok rozpoczęcia nauki w Liceum Pedagogicznym w Toruniu.

² Tekst wykładu wygłoszonego na Zamku z cyklu „Olsztyńscy Uczni”, w dniu 26 października 2004 r.

Nazwa „pedagogika” lub „pedagogia” pochodzi więc z języka greckiego i oznacza czynność wychowywania dzieci (gr. *pais* – chłopiec, dziecko; *ago* – prowadzę). Początkowo pedagogika nie miała charakteru nauki. W późniejszym okresie w Grecji używano nazwy *paideia*, na oznaczenie wyższych form działalności wychowawczej; słowo to określało koncepcję człowieka, społeczeństwa i wychowania, jego ideał i odpowiedni do nich zestaw metod działalności pedagogicznej (Andrzej Frycz Modrzewski, Erazm z Rotterdamu, Jan Amos Komenski i in.).

Jak podaje Leksykon PWN: pedagogika, to „dziedzina (dyscyplina) nauki o człowieku zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów wychowawczych oraz uwarunkowaniami ich przebiegu i prowadzonym dyskursem”. W czasach nowożytnych różnie jest określany jej przedmiot, a także zakres, przejawy i skutki. Opowiadam się za obiektywno-subiektywnym ujęciem procesu wychowania i pedagogiki jako swojej nauki o człowieku.

W XX wieku przedmiot pedagogiki – wychowanie – pojmowany jest szerzej, obejmuje również samowychowanie i samokształcenie, a przy tym świadome i zamierzone oddziaływanie takich czynników, jak wszelkie organizacje, zwłaszcza młodzieżowe, środki masowej komunikacji, zakłady pracy, kluby czy teatry oraz grupy i zbiorowości lokalne, rówieśnicze i rodzinne.

Encyklopedia socjologii nieco inaczej określa pedagogikę: we współczesnym, szerokim ujęciu, jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu się człowieka w ciągu całego życia. Przedmiotem jej zainteresowania poznawczego są więc zarówno wychowawcze i kształcące oddziaływania bezpośrednie człowieka na człowieka (oddziaływania mające charakter inicjowania, powodowania zmian w wychowanku oraz wspierania jego rozwoju), czyli działania dośrodkowe, jak i działania odśrodkowe, przejawiające się w samodzielnym trudzie wychowanka związanym z samowychowaniem samokształceniem – samokształtowaniem oraz socjalizacją (pozytywną i negatywną: dewiacje – resocjalizacja).

1. Wychowanie a wspomaganie

Jest jednak dzisiaj wiele ujęć wychowania określonych na ogół w sposób selektywny. Oto najczęściej stosowane określenie procesu i zjawiska wychowania w kategoriach „jako”; lub „poprzez”:

- wychowanie jako naprawa ludzkiego świata (B. Suchodolski),
- wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe (S. Ruciński),
- ∨ wychowanie jako stawianie i rozwiązywanie zadań,
- wychowanie przez pracę, przeżywanie – „świat przeżywany”,
- wychowanie jako zmiana celowa,
- wychowanie przez aktywne uczestnictwo (M. Dudzikowa, J. Dewey),
- wychowanie jako kierowanie rozwojem – człowiek w różnych fazach życia (J. F. Herbart),

- v wychowanie jako wspomaganie rozwoju,
- wychowanie jako towarzyszenie jednostce, wysuwane głównie przez nurt antypedagogiki⁴, „Lubię cię, jakim jesteś”,
- v wychowanie jako „filtr”⁵.

Moje autorskie podejście akcentuje znaczenia zaznaczone znakiem „v”.

Jednym z dylematów trudnych do jednoznacznego rozstrzygnięcia jest postrzeganie wychowania w kontekście wspomaganiania i kierowania rozwojem wychowanka, podopiecznego, człowieka – zwłaszcza małego dziecka. Odrzucam skrajne stanowisko antypedagogiki w sprawie życia indywidualnego i społecznego „bez wychowania”.

Na jakich zatem podstawach może oprzeć pedagog swe zasady w procesie wspomaganiania rozwoju wychowanka lub rozwoju własnego? Współczesny nurt psychologii rozwoju człowieka wyprowadza je z fundamentalnych praw życia ludzkiego⁶. Ujmijmy je tutaj w skrótowej formie.

2. Zasady pedagogiki wspomaganiania rozwoju

Prawo potencjału

Oznacza ono, że nasz potencjał genetyczny i biopsychiczny nie jest w ciągu życia w pełni wykorzystany. Na przykład nasz mózg uaktywnia się w 15–20% możliwości. Należy pójść w stronę transgresywnej koncepcji człowieka, wg której ma on szansę i zadanie, aby „przekraczać siebie”, swój potencjał i możliwości⁷. A więc jest to zasada poznania i uaktywniania swego potencjału oraz wyzwolenia swej energii życiowej, nawet jej przekraczania (transgresji).

Prawo stopniowego rozwoju

Bezpośrednio wiąże się z prawem potencjału, który może w ciągu ludzkiego życia aktualizować się lub nie. Idzie zatem o ciągłe poznawanie siebie, swych możliwości, tożsamości, silnych i słabych cech osobowościowych. Z tego prawa wynika zasada poznawania siebie i własnych możliwości psychofizycznych⁸.

³ S. Kawula, *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002.

⁴ H. von Schoenebeck, *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994, s. 44–46.

⁵ A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 78.

⁶ I. Majewska-Opielka, *Droga do siebie. O miłości, wartościach naturalnych i nowej psychologii rozwoju*, Warszawa 1997, s. 33–35.

⁷ J. Koziński, *Transgresyjna koncepcja człowieka*, Warszawa 1987.

⁸ A. Pawłucki, *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Przykład wychowania do wartości ciała*, Gdańsk 1992.

Prawo swej wizji końcowej

Jest nią generalna odpowiedź na ważne pytania egzystencjalne, np. kim i jakim chcę być?; jak widzę i pragnę osiągnąć swe miejsce w świecie i innych układach ludzkiego życia?; jakim chcę być dla siebie i innych?; jaki rodzaj relacji międzyludzkich akceptuję? Może to być zasada planowanego faktu końcowego z uwzględnieniem etapowości.

Prawo wyboru

Podobnie jak wolność, wybór jest niezbywalnym prawem człowieka. Inwariancyjność jest cechą dokonywania wyborów w płaszczyźnie rzeczowej – „ku czemu”, „co”. Natomiast mechanizm w tym względzie przebiegać powinien według schematu: myślenie – wybór – zachowanie się. Jest to zasada alternatywności w wyborze swej drogi życiowej spośród wielu możliwości.

Prawo inwestycji

Zakłada ono autozadanie życiowe, ażeby przeżyć je na własny rachunek. A więc inwestycja w siebie: w swój intelekt, uczucia, ciało i zdrowie oraz rozwój duchowy. Można je określić jako zasadę doskonalenia siebie i to wielowymiarowego lub pełnowymiarowego kształtu⁹, „pełnomocnego” (psychofizycznie i duchowo).

Prawo konsekwencji działań i dokonań

Wiąże się ono generalnie z wolnością wyborów i równocześnie z odpowiedzialnością w naszym działaniu. Powinno przyczyniać się do realizacji przyjętych wcześniej planów życiowych. Określamy je jako zasadę wolności i zarazem ograniczania naszych działań.

Uwidacznia się w nich naczelny pogląd na człowieka jako istotę generatywną, a nie tylko reaktywną, jak ma to miejsce w psychologii behawioryzmu¹⁰.

Łączne ich uwzględnianie w procesie wspomagania rozwoju innych osób oraz we własnym samorozwoju może uczynić życie pełniejszym. Jest to także kilka fundamentalnych zasad z zakresu relacji międzyludzkich i rozwoju osobowości własnej. Ich bliższe omówienie i weryfikacja praktyczna wymaga oddzielnych interdyscyplinarnych badań empirycznych oraz teoretycznych.

Wyróżnione tutaj prawa mają odniesienie głównie do samorozwoju jednostki, do jej samorealizacji i do traktowania człowieka jako podmiotu wspierania i wspomagania – w tym wspomagania psychopedagogicznego. Są one ujmowane przede wszystkim potencjalnie, nie jako statyczne. Stanowią jedynie podłoże dynamicznie widzianych relacji międzyludzkich. W tym też podejściu – mówiąc słowami Martina Bubera –

⁹ J. Koziellecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 3.

¹⁰ W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

„fundamentalnym faktem egzystencji ludzkiej nie jest człowiek sam w sobie, lecz człowiek z drugim człowiekiem”, a właściwie „dla drugiego człowieka”¹¹.

Jeżeli za ważną płaszczyznę rozwojową uznamy wspomaganie, a więc pedagogikę spotkania i dialogu – przynajmniej dwóch osób – to bliższe określenie zasad relacji bezpośrednich możemy ująć w kategoriach komunikacji międzyludzkich¹².

Najpierw należy uzmysłowić sobie „ku czemu”, „ku jakim wartościom” mamy ów dialog, spotkanie, komunikację prowadzić? Czym powinny być nacechowane nasze relacje z drugim człowiekiem? Nie skłaniając się do podania pełnej ich listy, wskażmy na najważniejsze. Są to z pewnością: prawda, dobro, wolność i piękno, ale także pokora, partnerstwo, tolerancja i odpowiedzialność, a w ujęciu M. Gogacza „metanoja”¹³.

Mając na uwadze te przesłanki oraz zasady wysunięte przez M. Bubera w odniesieniu do relacji „osoba z osobą”, możemy sformułować szczegółowsze zasady wychowania dla wspomaganie rozwoju drugiego człowieka. Są one osią i ideą przewodnią pedagogiki **dialogu i spotkania**. Ich przybliżenie pedagogiczne stanowią niejako relacje „normalne”, pozytywne, pozbawione rozwojowego ryzyka.

3. Współczesne antynomie w wychowaniu

Kwestią dyskusyjną jest, naturalnie, pojęcie „pomocy” lub też interwencji osób, instytucji, grup, organizacji lub stowarzyszeń, która (pomoc, interwencja) powinna mieć charakter wartościowy. Sprawa ta pozostaje od lat kluczowa dla kolejnych pokoleń pedagogów i nauczycieli, ponieważ prowadzi to z reguły do przypisywania owym „interwencjom” znamion manipulacji, urabiania, indoktrynacji lub pedagogiki pompacyjnej. Inspirowany system wartości ze strony układów globalnych lub lokalnych, nie zawsze uznawany i interioryzowany, może być niekiedy uznany za próbę kształtowania osobowości człowieka według modelu uniformistycznego. Ocenę taką uzyskiwały kolejno pojawiające się prądy, kierunki, koncepcje i systemy pedagogiczne.

W tej sytuacji pozostaje zwrócenie się do wartości ogólniejszych, niemal „ponadczasowych” – uniwersalnych, perenialnych. Z pomocą przychodzi tutaj pojęcie „metanoi”, wyjaśnione szczegółowo przez M. Gogacza. Tekst ten uważam za słuszny m.in. dlatego, iż obecnie – np. w telewizji – cały czas mówią, jak się stać bogatym, przedsiębiorczym, tj. człowiekiem właściwie ułomnym – wyobcowanym z uczuć wyższych, bezmyślnie czczącym bożka martwej materii (złota, rzeczy, pieniądza, strojów, jedzenia i picia). Nie spotkałem człowieka ani tekstu, gdzie rozpatruje się kwestię „jak być uczi-

¹¹ M. Buber, *Problem człowieka*, Warszawa 1993, s. XV; S. Kawula, *Człowiek dla drugiego człowieka. Tryptyk pedagogiczny*, Olsztyn 1998.

¹² K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

¹³ R. Irgarden, *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1973; M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje. Materiały do nauczania filozofii*, Warszawa 1985.

wym”? Jest to temat raczej kłopotliwy, pozostający raczej w defensywie. No cóż, można go pomijać, przeczekać lub nawet przemilczeć. Ale, akcentując humanistyczny akcent pedagogiki jako nauki o człowieku, termin „metanoja” okazuje się bardzo pożyteczny w rozważaniach o współczesnych antynomiach pedagogiki i wychowania.

Mieczysław Gogacz – z punktu widzenia społecznej nauki Kościoła – sądzi, iż człowiek z racji poznania, możliwości podejmowania decyzji, dzięki wolności, zabiega o dwie naczelne wartości: metanoję i humanizm.

Co więc proponuje nam Gogacz? Trwanie relacji osobowych międzyludzkich, ukierunkowanych miłością, prawdą i dobrem oraz wyznaczonych przez rozumność i wolność człowieka, powinno być utrwalane i doskonalone poprzez metanoję i humanizm. Są to bowiem niejako drogowskazy ukierunkowujące nasze działanie i stanowiące uniwersalne wartości.

Metanoja jest swoistą zmianą myślenia człowieka i przemianą jakości jego postępowania, wyrażającą się gotowością do przyjmowania tego, co słuszniejsze, wiarygodniejsze, prawdziwsze, lepsze, szlachetniejsze¹⁴.

Słownikowe rozumienie *metanoi* (grec.) oznacza przemianę myśli, zmianę usposobienia i odnosi się do wszystkich wymiarów człowieka. Te przemiany przejawiają się w jego nowym postępowaniu, w nowej praktyce jednostki (lepiej). Naturalnie wszelkie zmiany mogą mieć różny charakter. Ze względu na ich tempo (sposób) można wyróżnić przemiany ewolucyjne i zmiany gwałtowane, radykalne. Ich wzniesienie może być planowane, głównie poprzez inspirację wszelkiej władzy lub instytucji czy nawet wychowania. Zmiany mogą także następować żywiołowo, spontanicznie, przypadkowo, w naturalnych warunkach.

Gogacz jest zdania, że metanoja i wynikający z niej humanizm są niejako „obroną istnienia i życia ludzi”. Jest obroną typowo ludzkiego środowiska i podstawowych w nim wartości: miłości, prawd wiary, nadziei dobra. Metanoja i humanizm są zarazem służbą człowiekowi i takim działaniem, w którym – ze względu na swą godność człowiek jest celem podejmowanych działań, a nie środkiem (np. utylitarnych, instrumentalnych, dionizyjskich czy hedonistycznych).

Zadaniem wychowania i wychowawców według M. Gogacza jest takie kształtowanie wolności i mądrości człowieka, aby wybierał w życiu to, co najlepsze. Idzie także o to, ażeby ucząc innych trafnych decyzji, ukazywać w wiedzy to, co prawdziwe, w celach – to, co wartościowe, co służy ludziom. Jakie mogą być przejawy metanoi i humanizmu w naszym działaniu?

Realizacja tych wartości wymaga zabiegania również o środki techniczne, administracyjne i instytucjonalne oraz takie ich przekształcenie, aby służyły przede wszystkim człowiekowi. Aby człowiek istniał i funkcjonował, potrzebne jest chronienie jego istnienia i zdrowia, niezbędny jest pokój, praca i leczenie. Aby człowiek rozwijał swo-

¹⁴ M. Gogacz, op.cit., s. 18.

ją rozumność – mówiąc językiem Gogacza – potrzebne są szkoły, uniwersytety; a w nich przede wszystkim humanistyka, filozofia, teologia, umożliwiające kontakt z realnymi bytami, a także technika – umożliwiająca kontakt z książkami, pojazdami, lekarstwami; niezbędne są domy, pożywienie, dzieła sztuki itd. Aby człowiek usprawnił swoje decyzje w trafieniu na dobro, potrzebna jest mu obecność osób kochających i dobrych, potrzebna jest mu rodzina, małżeństwo, przyjaźń, naród, państwo. To także wymaga domów, dochodów, rzemiosł, pracy, szkół, urzędów, kościołów, sprawiedliwości, męstwa, szczerości, życzliwości, wrażliwości na potrzeby ludzi, na ich cierpienie, na ich radości, tęsknoty, trudności światopoglądowe i religijne, trudności ekonomiczne i administracyjne, prawne i towarzyskie, międzynarodowe i międzyludzkie¹⁵.

Potrzebna jest więc troska o chorych, ubogich, głodnych, uczących się, cierpiących, smutnych, bezdomnych, osamotnionych i opuszczonych; podróżujących, zaniedbanych, uwięzionych, dotkniętych wątpliwościami, kryzysem miłości, wiary, nadziei; aby byli leczeni, aby mieli godne ludzi dochody, pożywienie, dostęp do wiedzy, aby łagodzone ich cierpienia, wywołano radość, aby mieli prawdziwy, dom, spotkali ludzi im życzliwych, opiekę w podróży, sprawiedliwe wyroki, prawną pomoc, aby weszli do wspólnot wspierających ich w zmartwieniach, aby z pomocą innych przetrwali różnorakie kryzysy, konflikty i „dołki” psychiczne, egzystencjalne.

Naturalnie, potrzebna jest także troska o zdrowych, zamożnych, zaprzyjaźnionych, zorganizowanych, wykształconych, pogodnych, radosnych, wolnych, bezpiecznych, cieszących się miłością, wiarą i zaufaniem, aby ci „szczęśliwcy” służyli innym tymi wartościami, aby ich nie niszczyli, lecz rozwijali, aby wzrastali w tym, co prawdziwe i dobre dla człowieka. Bogactwo ma „spływać” na rzesze biednych, według zasady racjonalnej pomocniczości – „ku samodzielności”¹⁶.

Tak więc, aby ochronić miłość, nadzieję i wiarę oraz humanizm i człowieka, trzeba mądrze i życzliwie być obecnym właściwie wszędzie, na wszystkich polach spraw ludzkich, wszędzie tam, gdzie istnieje lub też kształtuje się wartościowe relacje międzyludzkie. Stąd też, kiedy mamy na uwadze w wychowaniu wartościową interwencję (pomoc) – w układaniu się człowieka ze światem, pojęcie metanoi okaże się użyteczne. Nie jest to bowiem kolejny wzorzec, ideał wychowawczy – ale nakreślony kierunek naszego postępowania, właśnie „ku człowiekowi”. Metanoja może być tym drogowskazem, „ku czemu”, „po co”, ku jakim wartościom mamy dzisiaj zmierzać, także w wychowaniu i samorealizacji.

¹⁵ Ibidem, s. 19.

¹⁶ S. Kawula, *Pomocniczość i wsparcie...*, op.cit.

4. Meandry w relacjach a kształt wychowania

Działalności wychowawczej nie można właściwie podjąć bez przewidywania choćby niewyraźnie zarysowanych skutków. Także kontaktując się z drugim człowiekiem, grupą, instytucją – spodziewamy się z reguły pozytywnego efektu. Naturalnie nie zawsze jednak doświadczamy w naszych relacjach wyników dla nas korzystnych. Jeden i drugi wymiar relacji międzyludzkich bywa uwzględniany w analizach pedagogicznych i społecznej praktyce.

Człowiek w całości życia oraz w doraźnych relacjach społecznych, uwzględniających też intencje wychowawcze, funkcjonuje pomiędzy różnymi odmianami zjawisk, zdarzeń, procesów i sytuacji. Można je uszeregować ze względu na „ładunek” – potencjał elementów żywiolowych, naturalnych lub też elementów sztucznych, sprowadzających się do swoistej „mechaniki pedagogicznej”.

Aspekty te i odcienie można w moim przekonaniu odnaleźć w poszczególnych fragmentach książki pt. *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, wyd. 2, Toruń 2004. Obrazowo rzecz ujmując, same relacje społeczne i ich implikacje edukacyjne da się ułożyć na linii *continuum*: od „brei”, poprzez „puzzle”; „klocki autonomiczne” (to tytuł książki) i „mozaiki” do „tęczy”, czy leśnej łąki na wiosnę.

Te postmodernistyczne metafory pozwalają sobie włączyć do zestawu innych moich określeń, np. „spirala życzliwości”, „dylemat Samarytanina” czy korzystne „łożysko społeczne” i to głównie ze względu na ich moderatywną funkcję dla praktyki edukacyjnej, pracy na sobą (samorealizacji). Ich cechą konstytutywną jest bowiem zasada współsprawstwa (zasada synergii) w tworzeniu korzystnych dla siebie i innych relacji osobowych. Najczęściej widzimy ją w wychowaniu ujętym jako partnerstwo tworzących ją podmiotów. Tak też postrzegają ten kształt relacji przedstawiciele współczesnego interakcjonizmu i socjologowie edukacji i wychowania¹⁷.

5. Zakończenie

Przedstawione powyżej przesłanki pozwalają nam na przyjęcie trzech podstawowych konkluzji względem pojmowania, uprawiania akademickiego i widzenia perspektyw współczesnej pedagogiki jako jednej z ważnych nauk o człowieku oraz możliwościach pełniejszego kształtowania jego osobowości.

1. Jest to postulat multidyscyplinowości w poznawaniu jej podmiotu (człowieka jako autonomicznej osoby i społecznej zarazem), a także w stosowaniu metod i technik jego kształtowania. Postulat ten od dziesiątków lat spełnia w dużym

¹⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1976.

stopniu medycyna, spełniając zasadę: „Nie leczy się choroby, tylko całego człowieka”.

2. Przy wielokulturowości współczesnych społeczeństw i narodów, cele wychowania winny układać się według inwariantywnej alternatywności. Dalekie od „jednoznaczności” Cyklopa, ale bliskie wielowarstwowości „Światowida”, a nawet wielostronności relacji ludzkich ze światem: lewo – prawo; przód – tył; góra – dół oraz człowiek – człowiek. Mogą być jeszcze dalsze, prowadzące w kosmos i/lub ku „sile wyższej” – zyskując przez to otwartość i wymiar duchowy.
3. Zerwać należy z technologiczną koncepcją pedagogiki urabiającej niejako „jednych przez drugich” na rzecz jej fundamentalnego ujęcia, jakim jest PAIDEIA. Szkoda, że rocznik pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN przestał ukazywać się w Polsce pod takim tytułem. Był on wyrazem myśli naszych klasyków pedagogiki.

O właściwe miejsce pedagogiki jako nauki upominał się i ją charakteryzował w swych fundamentalnych pracach teoretycznych polski erudyta Kazimierz Sośnicky¹⁸ – ujmując jej kształt właściwie w kategoriach Paideii. Sam nie stworzył jednak własnego systemu pedagogiki naukowej. Ujawnił jednak w swych syntezach najważniejsze cechy pedagogiki zawartej w różnych systemach, kierunkach i nurtach edukacyjnych. Uchwycił w nich to, co ponadczasowe, co istotne i cenne.

LITERATURA:

- Buber M., *Problem człowieka*, Warszawa 1993.
- Człowiek w relacjach socjopedagogicznych, wyd. 2, Toruń 2004.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo, My Pedagogic creed*, Chicago 1897.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje. Materiały do nauczania filozofii*, Warszawa 1985.
- Igarden R., *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1973.
- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
- Kawula S., *Człowiek dla drugiego człowieka. Tryptyk pedagogiczny*, Olsztyn 1998.
- Kawula S., *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Olsztyn 2002.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Transgresyjna koncepcja człowieka*, Warszawa 1987.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Majewska-Opiełka I., *Droga do siebie. O miłości, wartościach naturalnych i nowej psychologii rozwoju*, Warszawa 1997.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

¹⁸ K. Sośnicky, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967; idem, *System pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 1976.

- Pawłucki A., *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Przykład wychowania do wartości ciała*, Gdańsk 1992.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika – być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967.
- Sośnicki K., *System pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 1976.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Znaniński T., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1976.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Robert Pawlak

WYRÓWNYWANIE SZANS EDUKACYJNYCH A POLSKA REFORMA EDUKACJI

1. Wstęp

Wyrównywanie szans edukacyjnych jest współcześnie przedmiotem szerokiego dyskursu. W wielu ekspertyzach wskazuje się, że problem ten powinien być stałym elementem podejmowanych reform oświatowych. W raporcie przygotowanym przez zespół Biura Analiz i Prognoz UNESCO określa się, że podstawowym zadaniem dla edukacji w XXI wieku jest zniesienie materialnych utrudnień w dostępie do wiedzy i umożliwienie powszechnego dostępu do edukacji. Realizacja tego postulatu powinna przyczyniać się do redukcji dystansu i barier będących rezultatem struktury społecznej¹.

W zatwierdzonej w 2000 r. przez Radę Europejską „Strategii lizbońskiej do 2010” jednym z celów jest zapewnienie równości szans i spójności społecznej. W „Strategii lizbońskiej do 2010 r.”, która stała się najważniejszym programem społeczno-gospodarczym w Unii Europejskiej, wskazuje się, że w świetle demokracji wszyscy obywatele powinni mieć równy dostęp do nauki. Wobec tego zaleca się krajom Unii zwrócenie szczególnej uwagi na grupy znajdujące się w niekorzystnej sytuacji materialnej, przede wszystkim na osoby: mające trudności w nauce, niepełnosprawne, mieszkające na obszarach wiejskich i miejscach odległych od dużych ośrodków miejskich oraz na tych, którym trudno jest godzić pracę zawodową z nauką. Należy zatem stworzyć optymalne warunki do nauki wszystkim zainteresowanym, a zwłaszcza tym, którzy znajdują się w mniej korzystnym położeniu społecznym².

¹ F. Mayor, *Przyszłość świata, Raport przygotowany na zlecenie UNESCO*, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, s. 375–398.

² *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji, tłum. E. Kolanowska, Warszawa 2003, s. 27.

Wyrównywanie szans w dostępie do edukacji wskazywane było również jako zasadniczy cel polskiej reformy edukacji³. Podkreślano, że bezpośrednim powodem decydującym o konieczności wprowadzenia reformy jest brak równości szans w dostępie do edukacji na każdym jej poziomie. Zauważano, że każde dziecko powinno mieć równe szanse i możliwości dostępu do edukacji, zależnie wyłącznie od jego indywidualnych uzdolnień i zainteresowań. Bariery w zdobywaniu wykształcenia nie mogą stanowić: status materialny rodziców, ich wykształcenie czy miejsce zamieszkania. Wskazywano, że barierą nie może być również niepełnosprawność dziecka. Wyrównywaniu szans edukacyjnych służyć miało utworzenie gimnazjów, które miały być szkołami o wysokim standardzie, o zbliżonych warunkach lokalowych, podobnym wyposażeniu, posiadającymi bazę sportową i pracownie komputerowe⁴. Autorzy reformy zakładali utworzenie około 3,5 tysiąca gimnazjów, tak by każda gmina prowadziła przynajmniej jedną szkołę tego typu.

Prezentowany tu artykuł ma za zadanie zwrócić uwagę na niektóre aspekty nierówności edukacyjnych w polskim systemie oświaty. Ważnym pytaniem, jakie należy postawić na jego wstępie, jest: Czy wprowadzona reforma przyczynia się do wyrównywania szans edukacyjnych i stwarza perspektywę na poprawę sytuacji grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej?

2. Realny wymiar realizacji postulatu wyrównywania szans edukacyjnych

Wychowanie przedszkolne stanowi pierwsze ogniwo systemu edukacji. Niemniej, wprowadzając reformę, pominięto rolę **przedszkola**, jako pierwszego i najistotniejszego etapu edukacji (mimo deklaracji, że reforma obejmie swym zasięgiem system edukacji od przedszkola do doktoratu oraz kształcenie ustawiczne).

Badania naukowe wskazują, że dzieci korzystające z edukacji w okresie wczesnego dzieciństwa mają bardziej pozytywny stosunek do szkoły, w mniejszym stopniu narażone są na ryzyko jej wcześniejszego opuszczenia. Wczesna edukacja wpływa na wyrównywanie szans edukacyjnych, przyczyniając się do usuwania początkowych trudności związanych z ubóstwem, niekorzystnym środowiskiem społecznym i kulturalnym⁵. Wiele krajów Unii Europejskiej wprowadziło mechanizmy ułatwiające rodzinom finansowanie wychowania przedszkolnego (ulgi podatkowe, subsydiowanie opłat za przedszkola, dopłaty do wynagrodzeń).

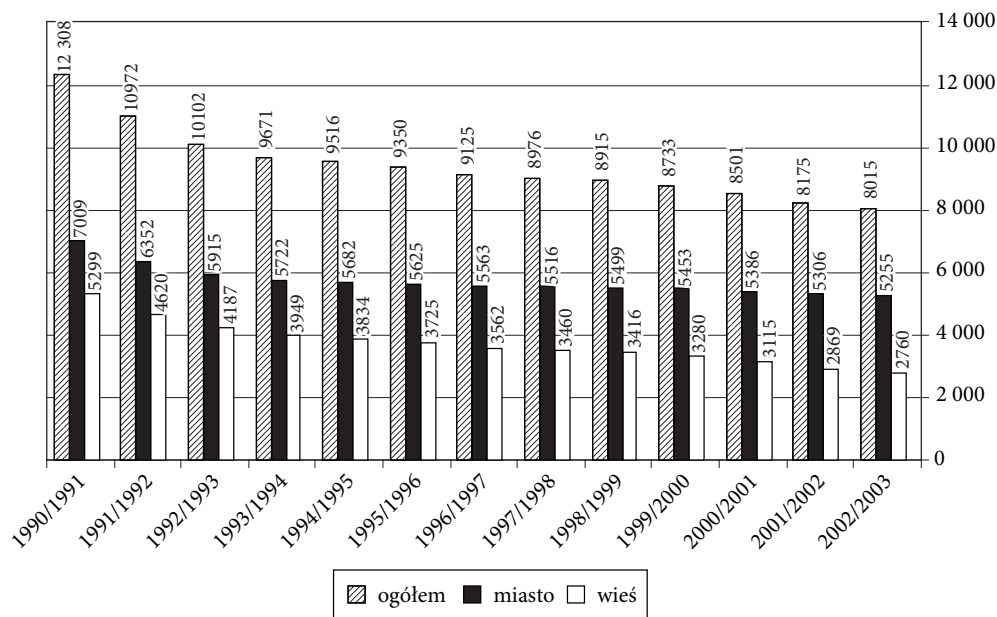
³ *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa, styczeń 1998, s. 6.

⁴ *Edukacja 1997–2001. Raport*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, sierpień 2001.

⁵ J. Delors, *Edukacja. W niej jest ukryty skarb*. Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998.

Lata dziewięćdziesiąte były okresem poważnej depresji urodzeniowej w Polsce. Liczba urodzeń zmniejszała się z roku na rok (od 564,4 tys. urodzeń w 1989 r. do 368,2 tys. w 2001)⁶. Systematycznej likwidacji ulegała sieć przedszkoli (w latach 1990–2002 o 35%). Łącznie w latach 1990–2002 zamknięto 4293 przedszkola (wraz ze specjalnymi, bez oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych). Trzy piąte spośród nich (59%) położonych było na wsi (patrz Wykres 1).

Wykres 1. Liczba przedszkoli w Polsce (bez tzw. klas zerowych w szkołach podstawowych)



Źródło: zestawienie na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/3002. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003.

Równocześnie w latach 1990–2002 likwidacji uległa liczba oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Ogółem zlikwidowano 4374 tzw. klasy zerowe, tj. 32% spośród wszystkich. Liczba dzieci w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych zmniejszyła się o 49% (w miastach aż o 68%, a na wsi o 31%).

Likwidacja przedszkoli przyczyniła się do pogorszenia ich dostępności, a co za tym idzie utrudniła dostęp do edukacji, w szczególności dzieciom ze wsi. Likwidacja była uwarunkowana czynnikami demograficznymi (zmniejszeniem się liczby dzieci w placówkach) oraz czynnikami finansowymi (przekazaniem w 1990 r. władzom gmin za-

⁶ Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003.

rządzenia i nadzorowania przedszkoli). W Polsce poziom upowszechnienia wychowania przedszkolnego wśród dzieci w wieku lat 3–5 w latach 80. i z początkiem lat 90. malał. W 1980 r. wyniósł 32,9%, a w 1992 r. obniżył się do 24,1%. W kolejnych latach wzrastał, osiągając w 2002 r. 34,6%. Na przestrzeni ostatnich 32 lat nie osiągnięto zatem znacznego postępu w zakresie upowszechnienia wychowania przedszkolnego.

Wykres 2. Liczba dzieci w przedszkolach na 100 dzieci w wieku 3–5 lat



Źródło: Mały rocznik statystyczny 2002, GUS.

Polska charakteryzuje się wysokimi dysproporcjami w stopniu nasycenia przedszkoli na wsi i w miastach. Dwie trzecie przedszkoli (66%) (bez oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych) zlokalizowana jest w miastach, a jedna trzecia (34%) na wsi⁷. Natomiast spośród wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym 3–6 lat 54% mieszka w miastach, a 46% wsi⁸.

Brak przedszkoli na wsiach utrudnia, bez wątpienia, dzieciom ze wsi podejmowanie nauki w najwcześniejszych latach rozwoju. Należy również podkreślić, że baza oświaty przedszkolnej na wsi jest uboga. Wiele z przedszkoli funkcjonuje tam w po-

⁷ Obliczenia własne na podstawie danych GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*, s. 238.

⁸ *Ludność według płci, wieku i województw w 2002 r.* Stan w dniu 31 XII 2002 r., Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003.

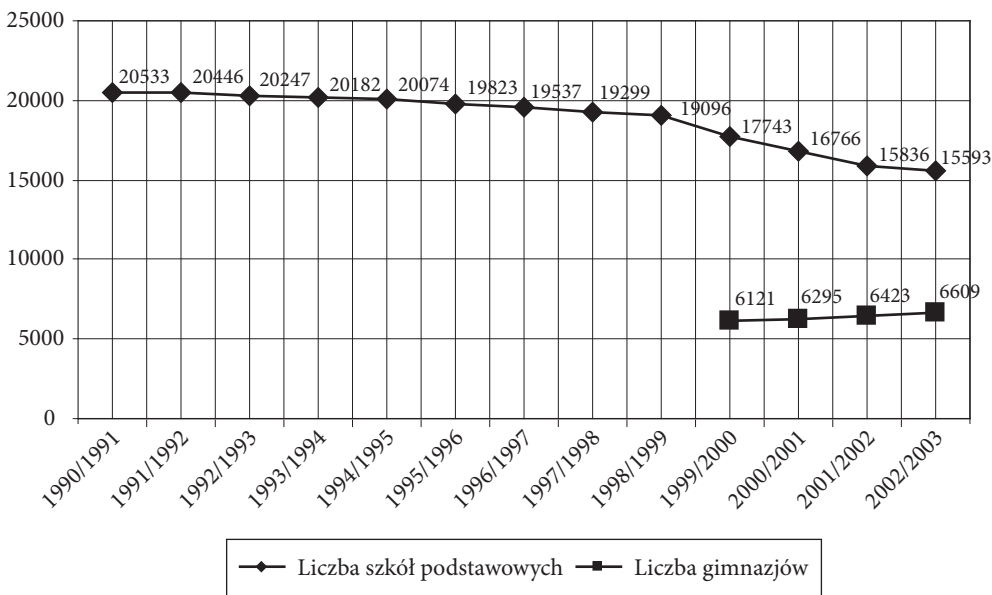
mieszczeniach wydzielonych przy szkołach podstawowych lub innych zaadaptowanych do tego celu pomieszczeniach⁹.

Wskaźniki upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce są niskie w porównaniu do krajów Unii Europejskiej. Podczas gdy wskaźnik upowszechnienia przedszkoli dla dzieci trzyletnich w roku szkolnym 1999/2000 wyniósł w Belgii 98%, we Włoszech 95%, Danii 67%, Szwecji 64%, w Polsce kształtował się on zaledwie na poziomie 23%. W przypadku wskaźnika upowszechnienia przedszkoli dla dzieci czteroletnich dysproporcje te były również duże. Dla Włoch wyniósł on ponad 100%, Belgii 99%, Holandii 98%, Wielkiej Brytanii 95%, Norwegii 77%, w Polsce wyniósł on zaledwie 33%¹⁰.

Wprowadzone zmiany w strukturze systemu edukacji nie objęły swym zasięgiem przedszkoli, które nadal pozostały ofertą edukacyjną dla dzieci w wieku 3–6 lat. Mimo wielu dyskusji nie obniżono również wieku obowiązku szkolnego z 7 do 6 lat. Pilnym działaniem, jakie należy podjąć, jest upowszechnienie wychowania przedszkolnego (poprzez promowanie programów przedszkoli alternatywnych i zwiększanie świadomości rodziców o korzyściach z edukacji przedszkolnej) i obniżenie wieku obowiązku szkolnego.

W latach 90. **likwidacji ulegały szkoły podstawowe** w Polsce (patrz wykres 3). W latach 1990–2002 zlikwidowano 4940 szkół podstawowych, co stanowi niemal jedną

Wykres 3. Liczba szkół podstawowych i gimnazjów



Źródło: zestawienie na podstawie *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/3002*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003.

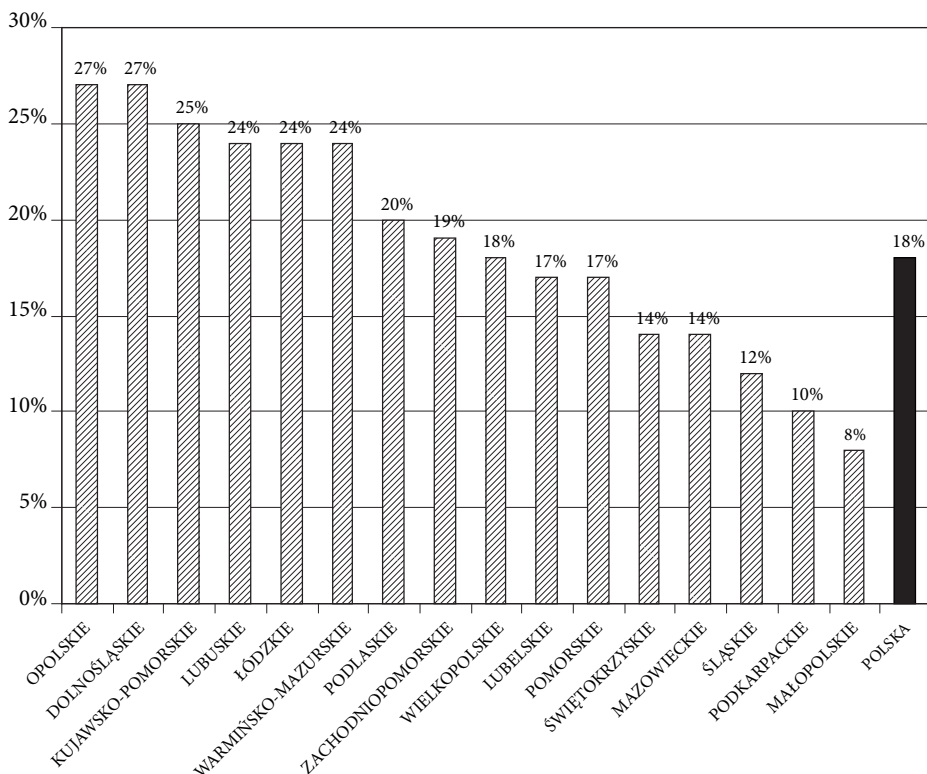
⁹ Raport o rozwoju społecznym – Polska 2000. Rozwój obszarów wiejskich, Warszawa 2001.

¹⁰ *Starting strong. Early childhood education and care*, OECD, 2001.

czwartą (24%) spośród wszystkich szkół podstawowych funkcjonujących w 1990 r. Likwidacja szkół nasiliła się z zakończeniem roku szkolnego 1998/1999¹¹. Od końca roku szkolnego 1998/1999 do końca roku szkolnego 2002/2003 (przez 4 lata) likwidacji uległo 2150 szkół. W poprzednich ośmiu latach skala likwidacji była mniejsza. Od września 1990 r. do września 1998 r. zlikwidowano w Polsce 1473 szkoły podstawowe.

Nasilenie likwidacji z końcem roku szkolnego 1999/2000 było związane bez wątpienia z trzema zasadniczymi czynnikami: wprowadzeniem nowej struktury szkolnictwa i koniecznością utworzenia gimnazjów (w roku szkolnym 1999/2000 utworzono 6121 gimnazjów), skróceniem nauki w szkołach podstawowych z 8 do 6 lat oraz niżem demograficznym w szkołach podstawowych. Likwidacja szkół podstawowych bez wątpienia utrudniła dostęp do szkolnictwa¹².

Wykres 4. Odsetek zlikwidowanych szkół podstawowych (bez specjalnych) w latach 1998–2001 w województwach (rok szkolny 1998/1999=100%)



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS.

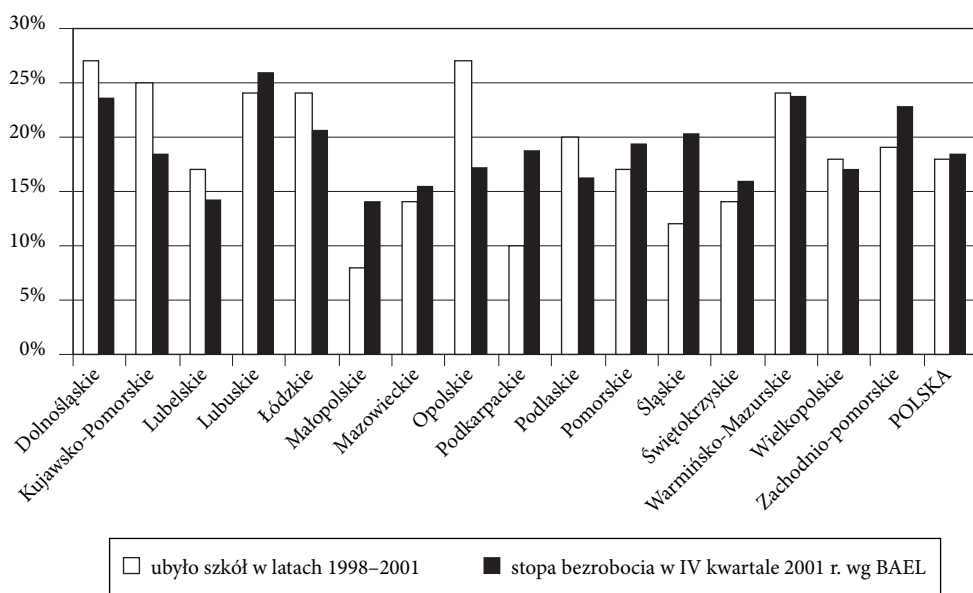
¹¹ Od roku szkolnego 1999/2000 zaczęły funkcjonować pierwsze gimnazja.

¹² Problem likwidacji szkół podstawowych wymaga pogłębionego badania. Szczególnie ważne jest to, jak likwidacja i reorganizacja sieci szkolnej wpłynęła na wyniki i warunki nauczania. Istotnym jest również

Likwidację szkół podstawowych w ujęciu wojewódzkim przedstawia wykres 4. Analiza stosunku zlikwidowanych szkół podstawowych do ogólnej liczby szkół zlokalizowanych w województwach ukazuje, że skala likwidacji była najwyższa w województwach: dolnośląskim (27%) i opolskim (27%), kujawsko-pomorskim (25%), lubuskim, łódzkim i warmińsko-mazurskim (po 24%), a najmniejsza w: podkarpackim (10%) i małopolskim (8%).

Interesujących danych dostarcza analiza likwidacji szkół i poziomu bezrobocia w województwach (Wykres 5). Na jej podstawie można przypuszczać, że likwidacja była związana z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego regionu.

Wykres 5. Likwidacja szkół podstawowych a stopa bezrobocia w województwach



Źródło: obliczenia własne na podstawie danych GUS.

Wprowadzając reformę edukacji, podkreślano, że wyrównywaniu szans edukacyjnych służyć będzie **utworzenie gimnazjów**. Większość gimnazjów zakładano w budynkach szkół podstawowych, a tylko nieliczne w dotychczas nieużytkowanych. W wielu gminach rozpoczęto budowy osobnych budynków dla gimnazjów. Brak jest oficjalnych danych statystycznych na temat liczby całkowicie zlikwidowanych szkół podstawowych, liczby szkół przekształconych na gimnazja oraz liczby gimnazjów działających z innymi szkołami.

określenie tego, jak wykorzystywana jest infrastruktura po zlikwidowanych szkołach – ile placówek zostało sprzedanych przez władze lokalne, a ile zaadaptowano do celów edukacyjnych.

Z danych szacunkowych przygotowanych przez Krzysztofa Konarzewskiego wynika, że większość gimnazjów funkcjonuje wraz ze szkołami podstawowymi, a jedna trzecia posiada osobny budynek (patrz tab. 1). Dane te obarczone są jednak dużym błędem, z uwagi na niewielką próbę badanych szkół.

Tabela 1. Siedziby gimnazjów (proporcje w kolumnach)

	Wieś N=20	Miasto N=17	Ogółem (szacunek)
Osobny budynek	0,25	0,41	0,33
Budynek ze szkołą podstawową	0,70	0,35	0,53
Kilka szkół podstawowych w różnych miejscowościach	0,05	0	0,03
Budynek ze szkołą ponadgimnazjalną	0	0,24	0,11

Źródło: K. Konarzewski, *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki* [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.

Badania Konarzewskiego przeprowadzone w dwa lata po wprowadzeniu reformy strukturalnej szkolnictwa ukazały, że gimnazja wiejskie i miejskie niemal nie różnią się od siebie wyposażeniem (w przeciwieństwie do szkolnictwa podstawowego – szkoły wiejskie znacznie ustępują infrastrukturą szkołom miejskim). Gimnazja wiejskie górują nad wiejskimi szkołami podstawowymi pod względem oferty zajęć pozalekcyjnych i ich dostępnością. Gimnazja na wsi częściej niż w mieście nie posiadają osobnego budynku. Gimnazja wiejskie i miejskie ustępują natomiast szkołom podstawowym pod względem pomocy dla uczniów z rodzin najuboższych. Konarzewski stawia tezę, że w gimnazjach maleje wpływ wyniesionego z domu „kapitału kulturowego”, wzrasta wpływ ogólnej inteligencji i chęci, by ją wykorzystać¹³.

Problemem, który wymaga bliższego rozpoznania, jest wpływ dojazdów uczniów na osiągnięte przez uczniów wyniki. Badania z 2002 r. wskazują, że do szkół podstawowych dojeżdża w Polsce 27% uczniów, a do gimnazjów blisko połowa (48,3%). Udział uczniów dowożonych do szkół podstawowych i gimnazjów jest wyższy na wsi niż w mieście (w gminach miejskich do szkół podstawowych dojeżdża 3,7%, do gimnazjów 7,68%, w gminach miejsko-wiejskich kolejno: 23,78% i 40,06%, a w wiejskich: 32,55% i 58,86%)¹⁴. Wyniki badań wskazują, że w gminach wszystkich typów i dla wszystkich analizowanych egzaminów (sprawdzian w VI klasie szkoły podstawowej, egzamin gimnazjalny z części matematycznej i humanistycznej) istnieje negatywna korelacja pomiędzy wynikami testów a liczbą dowożonych dzieci. Im więcej uczniów jest dowożo-

¹³ K. Konarzewski, *Gimnazjum po dwóch latach – zamierzenia i wyniki* [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 81.

¹⁴ J. Herczyński, M. Herbst, *Pierwsza odsłona. Raport przygotowany na zlecenie Fundacji Klub Obywatelski*, Warszawa 2002, s. 32.

nych, tym słabsze są ich wyniki w testach. Tylko wyniki części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego nie są związane z dowożeniem uczniów (patrz tab. 2).

Tabela 2. Współczynnik korelacji dowożenia z wynikami testów

	Razem	Miejskie	Miejsko-wiejskie	Wiejskie
Sprawdzian szóstoklasistów	- 0,31	- 0,31	- 0,34	- 0,26
Egzamin gimnazjalny część matematyczna	- 0,04	- 0,19	- 0,05	- 0,08
Egzamin gimnazjalny część humanistyczna	- 0,29	- 0,14	- 0,20	- 0,18

Źródło: J. Herczyński, M. Herbst, *Pierwsza odłona, Raport przygotowany na zlecenie Fundacji Klub Obywatelski*, Warszawa, listopad 2002.

Interpretacja tych wyników wsparta dodatkowymi analizami (gęstość zaludnienia, wielkość miejscowości, odsetek uczniów mieszkających dalej niż 5 km od szkoły, zmiana wielkości szkoły podstawowej w latach 1995–2001, zmiana udziału małych szkół) wskazuje, że konsolidacja sieci szkolnych nie pogorszyła, ale i nie poprawiła wyników uczniów, mimo wzrostu liczby dzieci dowożonych. Autorzy przypuszczają, że korelacja dowożenia z niskimi wynikami uczniów nie wynika ze zmiany sieci szkolnej, związana jest natomiast z niższym statusem społecznym rodziców z oddalonych wsi, skąd dojeżdżają ich dzieci¹⁵.

Kolejnym niekorzystnym zjawiskiem, który zaobserwowano w ostatnich latach, jest **nasilenie się segregacji szkolnych**. Badania zrealizowane przez Romana Dolatę, których celem było poznanie procedur rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach, ukazują, że duża część gimnazjów, zwłaszcza miejskich, stosuje procedury segregacyjne w zależności od statusu rodziny uczniów. Segregacja stosowana jest przede wszystkim podczas dzielenia uczniów na oddziały szkolne. Natomiast w mniejszym stopniu występuje podczas rekrutacji uczniów do gimnazjów. Podczas segregacji według statusu społeczno-ekonomicznego stosowane są takie procedury, jak: oceny szkolne, odległość od szkoły, znajomość języków obcych. Dolata podkreśla jednak, że istnieje pewna grupa szkół, zwłaszcza wiejskich, które stosują praktyki antysegregacyjne, przy rekrutacji nie wykorzystuje się wyników na świadectwach, przy dzieleniu uczniów na oddziały nie ma wpływu miejsce zamieszkania ucznia.

Autor wskazuje, że polski system szkolny przyczynia się niesprawiedliwego różnicowania uczniów w zależności od ich statusu społecznego, a gimnazja uczestniczą w reprodukcji nierówności społecznych. Brak analogicznych danych na temat segregacji szkolnych przed wprowadzeniem reformy oświaty w Polsce nie pozwala jednak na stwierdzenie, że wprowadzenie reformy przyczyniło się do nasilania nierówności

¹⁵ Ibidem s. 34.

społecznych¹⁶. Można zatem powiedzieć, że stosowanie procedur rekrutacyjnych zwiększa nierówności edukacyjne i przyczynia się do pogłębiania nierówności społecznych. Niezbędne jest jednak monitorowanie tego procesu oraz wskazywanie przez władze centralne rozwiązań uniemożliwiających takie praktyki.

Wyniki badania PISA/OECD (Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) ukazały, że Polskę na tle innych krajów wyróżniało przede wszystkim duże zróżnicowanie poziomów szkół. Obok Węgier, Niemiec i Austrii Polska znalazła się na czele krajów, które miały największą rozpiętość średnich rezultatów szkół w teście rozumienia tekstu. Wskazuje to na ostrą selekcję po szkole podstawowej odpowiednio do typu, poziomu i kierunku szkoły. Słabsi uczniowie, pochodzący ze środowisk mało sprzyjających rozwojowi aspiracji i kształceniu, przechodzą do słabszych szkół (najczęściej zawodowych niższego szczebla), najlepsi do liceów ogólnokształcących. W rezultacie tej selekcji poziom umiejętności w obrębie szkoły wyrównuje się, rosną natomiast różnice między szkołami. Tak duże zróżnicowanie poziomów szkół pogłębia nierówność szans na dalsze kształcenie¹⁷.

Skutecznym sposobem wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jest stosowanie systemów stypendialnych. Niemniej, w latach dziewięćdziesiątych nastąpiła w Polsce niemal całkowita likwidacja systemu stypendialnego dla uczniów. Tabela 3 ukazuje odsetki uczniów szkół ponadpodstawowych otrzymujących stypendia¹⁸ w roku szkolnym 1987/88 oraz 1999/2000.

Tabela 3. Procent uczniów otrzymujących stypendia wg typu szkoły

Typ szkoły	1987/88	1999/2000
Licea	7,3%	2,5%
Technika i szkoły policealne	16,5%	3,3%
Zasadnicze Szkoły Zawodowe	19,5%	2,5%

Źródło: J. Herczyński, I. Białecki, *Dostęp do wykształcenia średniego (problemy selekcji w polskim systemie szkolnym)*, Warszawa 2002, s. 28.

Spadek wsparcia stypendialnego dotyczył uczniów wszystkich typów szkół. W największym stopniu dotknął uczniów szkół zawodowych. Ponadto kwoty stypendiów

¹⁶ R. Dolata, *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach* [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 145–183.

¹⁷ I. Białecki J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*, Warszawa 2002.

¹⁸ Szkoły dla młodzieży bez specjalnych. Stypendia te to z przeważającą mierze stypendia socjalne. Dane dla roku szkolnego 1987/88 na podstawie GUS 1988, dane dla roku szkolnego 1999/2000 na podstawie GUS 2001.

zmniejszyły się. Zmniejszenie liczby stypendiów (przede wszystkim socjalnych) uderzyło przede wszystkim w uczniów wywodzących się z grup ekonomicznie najuboższych.

W tym samym czasie nastąpił też spadek korzystających z internatów i burs oraz stopień wykorzystania miejsc w internatach i bursach (tabela 4).

Tabela 4. Korzystanie z internatów i burs według typów szkoły

Typ szkoły	1987/88		1999/2000	
	LO	zawodowe	LO	zawodowe
Miejsca (tys.)	24,5	215,7	18,4	111,1
Korzystający (tys.)	23,9	202,6	14,8	84,5
Wykorzystanie miejsc	97,6%	93,9%	80,4%	76,1%
% korzystających uczniów	6,5%	22,2%	1,7%	0,5%

Źródło: jak w tabeli VII.

Pomimo spadku miejsc w internatach i bursach (dla liceów odnotowujemy niewielki spadek, ale należy pamiętać, że w tym okresie liczba uczniów LO bardzo wzrosła), nastąpił także spadek wykorzystania tych miejsc, przy czym znaczna część korzystających to nie są uczniowie (w wielu miastach w internatach szkolnych mieszkają studenci szkół wyższych).

Należy przypuszczać, że zmniejszenie się liczby korzystających z internatów oraz niski stopień wykorzystania miejsc jest, między innymi, efektem bariery finansowej, polegającej na wprowadzeniu odpłatności za noclegi (w wysokości do 50% rzeczywistych kosztów) oraz za wyżywienie.

Wyrównywanie szans edukacyjnych powinno być realizowane również w zakresie **dożywiania uczniów**. Korzystne byłoby wprowadzenie programu bezpłatnych posiłków w szkołach. Rozwiązania takie stosowane są np. w systemie edukacyjnym Szwecji. Badania realizowane w Polsce wskazują, że niedożywienie uczniów jest poważnym problemem. Wyniki badań zrealizowanych w 2002 r. wśród uczniów w wieku 11–15 lat ukazały, że 26% nie spożywało w szkole drugiego śniadania (32% w wieku 15 lat). Odsetek ten zwiększył się o 5 punktów procentowych w stosunku do 1998 r. Jako poważny problem oceniono to, że nie udało się upowszechnić programu „szklanka mleka”. Podkreślano, że trudności w organizacji posiłków dla wszystkich uczniów wynikają przede wszystkim z:

- niedoceniań przez dyrekcje szkół, nauczycieli, rodziców i samych uczniów potrzeby regularnego spożywania posiłków,
- zwiększenia odsetka rodzin ubogich, których nie są w stanie opłacić posiłków w stołówkach szkolnych,
- braku w szkołach warunków do organizacji żywienia uczniów (w 2001 r. warunki takie posiadało 40,5% szkół, a tylko 35% wydawało ciepłe posiłki), brakiem środków finansowych na zatrudnianie personelu w stołówkach szkolnych,

- rozwoju sieci sklepików szkolnych oraz automatów oferujących asortyment niezgodny z racjami racjonalnego żywienia¹⁹.

Niskie nakłady budżetowe na edukację mogą być uzupełniane przez wydatki oświatowe samorządów terytorialnych. Niemniej, trudna sytuacja finansowa wielu gmin uniemożliwia zwiększanie wydatków na edukację i wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk społecznych. Skala wydatków gmin na oświatę związana jest z ich poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Warto odwołać się tu do dwóch gmin reprezentujących przeciwległe strategie rozwiązywania problemów edukacyjnych.

W najbogatszej gminie w Polsce, Kleszczów²⁰, w której mieszka około 3800 osób, a powierzchnia gminy wynosi 124,8 km kw., z budżetu gminy pokrywane są koszty dodatkowych zajęć szkolnych, m.in.:

- nauki języka angielskiego (w klasach I–III) i niemieckiego (w klasach IV–VI SP i w gimnazjum)
- zajęcia wyrównawcze z języka polskiego i matematyki we wszystkich klasach,
- zajęcia przygotowawcze do egzaminów wstępnych do szkół średnich,
- koła zainteresowań: polonistyczne, matematyczne, przyrodnicze, plastyczne, informatyczne,
- zajęcia chóru oraz Szkolnego Klubu Sportowego.

W latach 1996–1997 rozbudowano Szkoły Podstawową w Łękińsku. Jej pracownie otrzymały nowe wyposażenie, dobudowano też nową salę gimnastyczną. W gminie Kleszczów funkcjonują trzy placówki wychowania przedszkolnego. Każda z nich działa w nowej lub odnowionej siedzibie. W roku 2002 zakończona została budowa nowoczesnego, trzyoddziałowego przedszkola samorządowego w Łuszczanowicach.

Na terenie gminy zlokalizowane są zakłady, które tworzą największy w Polsce okręg energetyczny: Kopalnia Węgla Brunatnego „Bełchatów” S.A. i Elektrownia „Bełchatów” S.A. Ponad 30 proc. terenu zajmują dwie firmy: odkrywkowa Kopalnia Węgla Brunatnego „Bełchatów” S.A. i Elektrownia „Bełchatów” S.A. Ich powstanie zmieniło charakter gminy z rolniczego na przemysłowo-rolniczy. Obie te firmy są od 1991 r. głównymi płatnikami podatków i opłat zasilających gminny budżet. Dzięki realizowanej od 1998 r. „Strategii rozwoju gospodarczego” stworzono korzystne warunki dla powstawania nowych firm. W 1996 r. utworzono pierwszą w Polsce Samorządową Strefę Przedsiębiorczości. Od tego czasu w gminie zainwestowali przedsiębiorcy z Finlandii (KWH Pipe), Włoch (Arix), Holandii (Kersten) oraz Portugalii (Colep)²¹. Ko-

¹⁹ B. Wojnarowska, *Aktualna sytuacja i potrzeby w zakresie posiłków szkolnych w Polsce*, konferencja „Problemy niedożywienia dzieci w Polsce. Fakty i wyzwania”, Warszawa 2003.

²⁰ Gmina Kleszczów leży w centralnej Polsce, na południu regionu łódzkiego. Od Łodzi dzieli ją odległość 75 km, od Krakowa i Warszawy – 175 km. Dogodne połączenia komunikacyjne z Polską północną i południową zapewnia gminie przebiegająca w odległości 20 km droga krajowa A1 (Katowice – Gdańsk). Do Polski zachodniej prowadzi natomiast droga nr 8 przebiegająca w odległości 25 km od Kleszczowa.

²¹ Informacje na podstawie strony internetowej gminy Kleszczów: www.kleszczow.pl

rzystna sytuacja ekonomiczna gminy pozwala na zwiększanie wydatków na edukację, w tym wyrównywanie szans edukacyjnych.

Odmiennie kształtuje się sytuacja w gminie Grunwald o powierzchni 180 km kw. i 6 tys. mieszkańców, położonej w powiecie ostródzkim²². Na jej terenie w czasach PRL funkcjonowało Państwowe Gospodarstwo Rolne, które zostało zlikwidowane, a większość jego pracowników zasilila rzeszę bezrobotnych. Brak środków na oświatę spowodował, że w 1999 r. spośród ośmiu szkół podstawowych władze gminy zlikwidowały cztery (w tym jedno przekształcono w gimnazjum). Dzięki staraniom mieszkańców jednej z wsi w budynku zlikwidowanej szkoły utworzono szkołę niepubliczną. W gminie tej większość środków przeznaczanych na oświatę kierowana jest na wynagrodzenia nauczycieli, a 16% środków z budżetu gminy zasila pomoc społeczną. Brak środków finansowych w budżecie gminy, wysoki poziom bezrobocia i biedy, brak infrastruktury komunalnej (która mogłaby zachęcić inwestorów do zakładania firm) sprawiają, że władze starają się ograniczać środki na oświatę i zajęcia pozaszkolne.

Ważnym problemem, na który należy zwrócić uwagę, jest również **wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży w dostępie do szkolnictwa wyższego**. Badania zrealizowane przez Hannę Gulczyńską i Ewę Świerzbowską-Kowalik latach 1999–2000 wykazały, że ponad trzy czwarte dzieci z rodzin słabo wykształconych, a tym samym mniej zamożnych, płaci za naukę na studiach (zaocznych, wieczorowych lub prywatnych), podczas gdy wśród dzieci z rodzin, w których rodzice posiadają wyższe wykształcenie, naukę na płatnych studiach pobiera mniej niż połowa²³. Z badań tych wynika, że miejsca na bezpłatnych, dziennych studiach magisterskich zajmowane są przez dzieci najlepiej wykształconych rodziców, podczas gdy dzieci pochodzące z rodzin słabiej wykształconych częściej wybierają trzyletnie zawodowe studia licencjackie. Wyniki tych badań ukazały, że największe szanse zostania studentem ma młodzież pochodząca z wykształconych rodzin, a najmniejsze wywodząca się z domów, w których rodzice mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe. Szanse młodzieży wiejskiej na podjęcie studiów są w większym stopniu ograniczone niż młodzieży z miast.

3. Wnioski

Wprowadzona, w obecnym kształcie, reforma oświaty nie stwarza równych szans dostępu do edukacji osobom wywodzącym się z różnych środowisk społecznych i kulturowych. Szczególnie utrudniony dostęp posiadają osoby zamieszkujące tereny wiejskie,

²² R. Pawlak, *Szkoła i społeczność lokalna w procesie reformowania oświaty*, praca doktorska obroniona w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.

²³ H. Gulczyńska, E. Świerzbowska-Kowalik, *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznacznik szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16.

pochodzące z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji materialnej, osoby, których rodzice mają niski poziom wykształcenia.

Wyrównywanie szans edukacyjnych nadal pozostaje w naszym kraju poważnym problemem. Zbigniew Kwieciński podkreśla, że zadaniem władz państwowych i samorządowych powinno być zapewnienie możliwości osiągnięcia przez jednostki należytego poziomu kompetencji kulturowych, społecznych, cywilizacyjnych i zawodowych. Jeżeli na dowolnym szczeblu systemu oświaty obserwowane są grupy i obszary marginalizacji i wykluczenia, to należy uruchamiać działania na rzecz wyrównania szans i zmniejszenia niekorzystnych warunków. Na obszary ryzyka należy kierować dodatkowe środki i pomoc profilaktyczną, a oferty powinny być powszechnie dostępne i tanie. Likwidacja odpadu szkolnego, analfabetyzmu i półanalfabetyzmu, zmniejszenie poziomu nierówności w osiągnięciach szkolnych powinny być trwałym elementem polityki oświatowej państwa, samorządów i administracji oświatowej oraz miernikiem rozwoju społecznego²⁴.

Andrzej Janowski podkreśla, że nowoczesny system edukacyjny powinien dbać nie tylko o „przeciętnych” uczniów, ale również o tych, którzy mają utrudniony dostęp do edukacji. Za niezbędne uważa zatem tworzenie planu wyrównywania szans edukacyjnych. Wyrównywanie szans powinno obejmować: rozbudowę opiekuńczej i wychowawczej roli szkoły oraz szczególną koordynację działań opiekuńczo-wychowawczych różnych placówek i organizacji pozarządowych. Poza tym wskazuje na konieczność opracowania i wdrożenia systemu opieki nad dziećmi szczególnie uzdolnionymi²⁵.

Niezbędna jest zatem identyfikacja środowisk zagrożonych społecznie, o trudniejszych warunkach startu oraz przeciwdziałanie mechanizmom dziedziczenia biedy, niskiego poziomu wykształcenia, ubóstwa, jak również przeciwdziałanie praktykom segregacyjnym w szkolnictwie.

²⁴ Z. Kwieciński, *Wyrównywanie szans edukacyjnych – główne strategie*, konferencja Instytutu Spraw Publicznych pt. „Zmiany w oświacie a integracja z Unią Europejską”, 5.11.2002.

²⁵ A. Janowski, *Cele i strategie przekształceń edukacyjnych* [w:] *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*, Warszawa 1996.

LITERATURA:

- Białecki I., Haman J., *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/ PISA. Wyniki polskie – raport z badań*, Warszawa 2002.
- Biblioteczka Reformy nr 1 – *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*, Warszawa 1998.
- Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, M. Zahorska (red.), Warszawa 2003.
- Edukacja w dobie globalizacji*, R. Siemieńska, H. Machińska (red.), wyd. Ośrodek Informacji Rady Europy Centrum Europejskiego Uniwersytetu Warszawskiego, Biuletyn 2001, nr 2–3, Warszawa 2001.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, tłum. E. Hoffman], Warszawa 2003.
- Delors J., *Edukacja. W niej jest ukryty skarb*. Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Warszawa 1998.
- Gulczyńska H., Świwerzębska-Kowalik E., *Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznacznik szans na podjęcie studiów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16.
- Herczyński J., Herbst M., *Pierwsza odłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*, Warszawa, 2002.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Toruń 2002.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Raport przygotowany na zlecenie UNESCO, tłum. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Warszawa 2001.
- Pawlak R., *Szkoła i społeczność lokalna w procesie reformowania oświaty*, praca doktorska obroniona w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2004.
- Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań*, GUS, Warszawa 2003.
- Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa 1998.
- Reforma Systemu Edukacji – projekt*, Warszawa 1998.
- Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.

Gabriela Kapica

ISTOTA I WARTOŚCI ROZRYWEK UMYSŁOWYCH W ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH

1. Wprowadzenie

Zagadnienie wykorzystania rozrywek umysłowych w edukacji wczesnoszkolnej, jak dotąd, nie znalazło w literaturze pedagogicznej dokładnego i wyczerpującego opracowania, mimo iż są one szeroko propagowane i zalecane przez specjalistów tego szczebla kształcenia oraz masowo stosowane przez niemal wszystkich nauczycieli. I choć walory edukacyjne zagadek są znane od dawna, jednak w praktyce szkolnej nie zawsze bywają doceniane. Dlatego też rzadko nadaje im się odpowiednią rangę. Lekceważone są ich liczne wartości natury dydaktyczno-wychowawczej, czego dowodem może być uporczywe faworyzowanie wciąż tych samych odmian zagadek, banalnie łatwych, opartych na spowszedniałych, prostych, bezproblemowych schematach. Prowadzi to wprost do ignorowania możliwości intelektualnych młodszych uczniów (głównie w zakresie samodzielnego generowania przez nich pomysłów zagadek), do nudy oraz degradacji walorów, jakie kryje w sobie wysiłek myślowy. Jest on nieporównywalnie niższy od tego, który mogliby wydać, obcując z zagadkami o odpowiednim stopniu trudności, dostosowanymi do ich potrzeb oraz możliwości.

Problematyka dziecięcej enigmistyki (z łac. *aenigma* – zagadka, *enigmat* – rzecz tajemnicza), obejmująca zagadnienia rozwiązywania oraz komponowania różnorodnych zagadek, wymaga zatem dalszych, pogłębionych oraz wielokierunkowych badań. Opublikowana dwukrotnie monografia poświęcona rozrywkom umysłowym¹ pełniła rolę przewodnika metodycznego, którego celem było wzbogacenie wiedzy nauczycieli klas początkowych na temat zagadek i ich wykorzystania w edukacji wczesnoskol-

¹ G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986, 1980.

nej. Zawarta tam skromna część teoretyczna znalazła swe rozszerzenie w szkicu, który stanowił próbę w miarę całościowego, systemowego, choć syntetycznego ujęcia zagadnienia dziecięcej enigmistyki – z uwzględnieniem jego złożoności, wielowarstwowości, z odwołaniem się do wielu dyscyplin oraz subdyscyplin naukowych takich jak psychologia, dydaktyka, lingwistyka, socjolingwistyka, psychodydaktyka twórczości czy też inwetyka². Ukazanie istoty i specyfiki tak swoistego, niekonwencjonalnego fenomenu, jakim jest zagadka, miało na celu przekonanie Czytelnika, że zasługuje ona ze strony pedagogiki w ogóle, a edukacji wczesnoszkolnej w szczególności, na dużo większą uwagę, niż tylko na czysto instrumentalne traktowanie.

Postrzegane przez nas od wielu lat różnice pomiędzy teorią a praktyką na polu dziecięcej enigmistyki skłoniły nas do podjęcia szerszych badań. W ich toku pojawiła się hipoteza wskazująca na dość ubogi i nie zawsze odpowiednio uporządkowany zasób wiedzy nauczycieli klas początkowych o naturze zagadek oraz braku przekonania co do ich rzeczywistych walorów edukacyjnych. Dążenie do potwierdzenia bądź odrzucenia tego przypuszczenia zaowocowało badaniami, których przedmiotem uczyniono nauczycielskie opinie o rozrywkach umysłowych. Omówienia rezultatów tych badań, z konieczności zwięzłego, dokonaliśmy w niniejszej publikacji.

*

Na percepcję, traktowaną jako proces poznawczy, składają się dwa odrębne procesy orientacyjne. *Jeden polega na wyuczaniu się, nabywaniu konkretnego doświadczenia, drugi – na czynnym dochodzeniu do wiedzy o tym, co możemy dostrzec*³.

Tak więc wynikiem pierwszego procesu jest posiadana przez nas reprezentacja, odzwierciedlenie świata, nie zawsze zresztą wierne i dokładne. Natomiast rezultat drugiego stanowi rozumienie, dostrzeganie cech istotnych, zdolność interpretacji, znajdowanie nowych zastosowań. Poznawania prowadzącego do rozumienia trzeba się uczyć. Nasza biegłość w tym zakresie zależy od poziomu posiadanego wykształcenia, jest też funkcją nieustannego treningu intelektualnego. *Poprzestanie na wiedzy nabytej biernie, niepoddawanie jej własnej obróbce intelektualnej, niedopasowywanie jej do tego, co już się wie, nietraktowanie jej jako nowej części samego siebie jest błędem sztuki*⁴.

Sformułowane przez nas cele oraz problemy badawcze odnosiły się do głębszej warstwy zagadnień dziecięcej enigmistyki. Polegały bowiem na konieczności dokonania ich interpretacji oraz oceny. Wymagały namysłu, pogłębionej analizy i refleksji w celu skonkretyzowania oraz wyartykułowania swego osobistego stosunku do zaproponowanych tez, w których zawarte zostały – prawdziwe bądź celowo błędnie sformułowane – sady o istocie oraz o wartościach zagadek. Respondenci, zgodnie z posiadaną

² G. Kapica, *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001, nr 3.

³ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000, s. 171–193.

⁴ Ibidem, s. 185.

wiedzą i swymi przekonaniem, wybierali jedną z trzech kategorii odpowiedzi wyrażających akceptację, odrzucenie, względnie niepewność i niezdecydowanie.

Zaprogramowana w taki sposób sytuacja badawcza zmuszała zatem nauczycieli do zaprezentowania – poprzez intuicję bądź aktywność intelektualną – własnej koncepcji rozumienia najistotniejszych problemów składowych dziecięcej enigmistyki.

2. Problematyka i organizacja badań

Celem głównym badań było prześledzenie procesu kształtowania się opinii nauczycieli klas początkowych (z uwzględnieniem poziomu ich wykształcenia) na temat natury zagadek oraz wartości dydaktyczno-wychowawczych, jakie niosą czynności ich rozwiązywania i konstruowania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Problemy badawcze zawarto w następujących pytaniach:

1. Czy w świadomości nauczycieli dominuje przeświadczenie o ludycznym charakterze rozrywek umysłowych, czy dostrzegają oni także ich naturę problemową, sprzyjającą rozwijaniu kreatywnego myślenia uczniów?
2. Czy w opiniach nauczycieli uwidacznia się ich wiedza na temat językowej proweniencji zagadek oraz przekonanie o ich służebnej roli wobec procesu doskonalenia kompetencji językowych uczniów?
3. Czy respondenci skłonni są przyznać rozrywkom umysłowym funkcję wspomagającą w stosunku do propedeutycznej aktywności samokształceniowej?
4. W jakim zakresie, zdaniem badanych, czynności rozwiązywania oraz konstruowania zagadek przyczyniają się do kształtowania sfery aksjonormatywnej uczniów?

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2000/2001 oraz 2001/2002. Wzięło w nich udział 511 nauczycieli klas I–III (w tym 7 mężczyzn), zatrudnionych w szkołach podstawowych położonych w makroregionie południowym (województwa dolnośląskie, opolskie i śląskie) w trzech różnych środowiskach: małomiasteczkowym (37,0%), wielkomiejskim (32,0%) oraz wiejskim (31,0%). Wśród badanych przeważały osoby w średnim wieku (30–35 lat) ze stażem około 15 lat (68,0%). Pozostała część reprezentowała grupę młodych nauczycieli w wieku 22–30 lat (20,0%) oraz starszych, z dłuższym stażem (12,0%).

Poziom wykształcenia nauczycieli przedstawiał się następująco:

- wykształcenie średnie lub SN – 162 osoby (31,7%),
- licencjat – 155 osób (30,3%),
- wyższe magisterskie – 194 osoby (38,0%).

Wszyscy nauczyciele, bez względu na poziom wykształcenia, mieli wymagane kwalifikacje specjalnościowe, upoważniające do pracy na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, zaś 51 osób (10,0%) legitymowało się I stopniem specjalizacji zawodowej. Aż 69,0% spośród nich posiadało dodatkowe kwalifikacje, nabyte w ramach studiów podyplo-

mowych bądź kursów specjalistycznych. Najczęściej było to: wychowanie przedszkolne, terapia pedagogiczna, a także przygotowanie informatyczne, logopedia, wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, język obcy oraz nauczanie blokowe w zakresie edukacji humanistycznej. Tę ostatnią specjalność wiele osób zdobyło „na wszelki wypadek”, gdyby z racji trwającej reformy systemu oświatowego bądź niżu demograficznego doszło do zwolnienia z pracy.

Wiodącą metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, w obrębie którego wykorzystano dwie techniki: ankietowanie nauczycieli oraz swobodną rozmowę z nimi. Głównym narzędziem badawczym stanowił kwestionariusz ankiety, specjalnie skonstruowany dla celów niniejszych badań. Składał się on z 20 tez, określających szczegółowo najistotniejsze cechy zagadek, ich edukacyjne walory oraz przydatność w procesie kształcenia i wychowania młodszych uczniów. Wypełnienie kwestionariusza polegało na wybraniu jednej z trzech następujących odpowiedzi:

1 – zgadzam się; 2 – nie zgadzam się; 3 – nie jestem pewny.

Scharakteryzowane wyżej postępowanie badawcze posiadało charakter diagnostyczny. Ich cel i zakres wynikał z przesłanki o ubogim i nie zawsze usystematyzowanym zasobie nauczycielskiej wiedzy o rozrywkach umysłowych, co – naszym zdaniem – zdaje się być przyczyną ich niedoceniań oraz niezbyt racjonalnego wykorzystywania w edukacji wczesnoszkolnej. Opinię tę sformułowaliśmy w toku badań prowadzonych na długo przed wprowadzeniem do klas początkowych kształcenia zintegrowanego oraz w pierwszych latach jego wdrażania.

Obejmowały one:

- nadzór nad eksperymentem pedagogicznym prowadzonym w roku szkolnym 1998/99 w ramach seminarium magisterskiego⁵;
- obserwację przebiegu hospitowanych zajęć w klasach I–III prowadzonych przez nauczycieli i studentów;
- analizę scenariuszy zajęć znajdujących się w różnorodnych poradnikach, w czasopiśmie pedagogicznym i innych materiałach metodycznych, dostarczających nauczycielom tego szczebla kształcenia pomysłów do realizacji programu nauczania;
- analizę podręczników szkolnych dla klas I–III oraz zeszytów ćwiczeń dla uczniów;
- swobodną rozmowę z nauczycielami klas początkowych podczas formalnych i nieformalnych spotkań, np. w ramach konferencji metodycznych, warsztatów, kursów, hospitacji studenckich praktyk śródrocznych i terenowych itp.

⁵ U. Jankowska, *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*; G. Piątkowska, *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*; M. Połomska, *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów* – niepublikowane prace magisterskie napisane w Uniwersytecie Opolskim w roku 1999 pod kierunkiem autorki artykułu.

Sformułowane wyżej przypuszczenie w znacznej mierze potwierdziło się, na co wskazuje interpretacja przez respondentów też zestawionych w kwestionariuszu ankiety. Rezultaty tej interpretacji poddane zostały dokładniejszej analizie ilościowej i jakościowej w dalszej części publikacji.

3. Rozrywki umysłowe w świetle opinii nauczycieli

Przed przystąpieniem do prezentacji oraz omówienia rezultatów badań na temat postrzegania istoty oraz walorów rozrywek umysłowych przez nauczycieli klas początkowych należy zaznaczyć, iż zebrane od nich opinie przeanalizowaliśmy w zależności od poziomu wykształcenia. W wielu wypadkach okazał się on czynnikiem różnicującym zapatrywania badanych na interesujące nas problemy.

Rozważania rozpoczynamy analizą danych odnoszących się do nauczycielskiej oceny edukacyjnych wartości rozrywek umysłowych – w ujęciu globalnym. W tezie, do której ustosunkowywali się badani (zgadzam się, nie zgadzam się, nie jestem pewna/y) zagadki określone zostały mianem komunikatów edukacyjnych, poprzez które możliwe jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości wychowanków.

3.1. Edukacyjne walory zagadek w opinii respondentów

Teza: *Zagadki to komunikaty edukacyjne umożliwiające wielostronne kształtowanie osobowości uczniów*

Tabela 1. Opinie nauczycieli o walorach zagadek – ujęcie globalne (dane w %)

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	67,9	7,1	25,3	100,0
2.	licencjat	61,9	8,4	29,7	100,0
3.	wyższe	63,9	11,3	24,8	100,0
	Razem	64,7	8,5	26,8	100,0

Objaśnienia:

1 – zgadzam się; 2 – nie zgadzam się; 3 – nie jestem pewna/y.

Dość niski odsetek odpowiedzi potwierdzających sformułowaną wyżej tezę może świadczyć o braku pełnej orientacji nauczycieli co do wartości rozrywek umysłowych. W świetle tych danych niezrozumiały wydaje się fakt, że zagadki są stale obecne w ich codziennej pracy (niemal w każdym konspekcie, scenariuszu, nie mówiąc o podręcznikach i uczniowskich zeszytach ćwiczeń), podczas gdy tej ich praktyce nie towarzyszy odpowiednia świadomość pedagogiczna. Prawdopodobnie zagadki są dla wielu nauczycieli jedynie niewiele znaczącym incydentem, doraźnie stosowanym przerywni-

kiem, czymś w rodzaju pomostu w przechodzeniu do kolejnych faz zajęć, a więc jakby przysłowiowym uprawianiem sztuki dla sztuki. Uzyskane od nauczycieli opinie tłumaczą nam także, przynajmniej częściowo, brak troski nauczycieli o odpowiedni stopień trudności wykorzystywanych zagadek. W przeciwnym razie byłyby one starannie dopasowywane do wieku i możliwości uczniów, do ich potencjału intelektualnego. A tak – zamiast frapować, niosą nudę i zubożenie.

Obserwowane na co dzień uporczywe faworyzowanie w podręcznikach oraz scenariuszach zajęć wciąż takich samych rodzajów zagadek, banalnie łatwych, o niskim stopniu trudności, opartych na najprostszych algorytmach i „ograniczonych” schematach (najczęściej logogryfów z „nieśmiertelną” instrukcją: „wpisz poziomo, a rozwiązanie wyjdzie ci pionowo”), z dziecinnie łatwymi określeniami poszukiwanych wyrazów, nie stymuluje myślenia współczesnego dziecka otoczonego wirtualną rzeczywistością. Wątpliwe jest więc, czy zagadki w takiej postaci można zaliczyć do problemów dydaktycznych na miarę XXI wieku. *Jeśli coś jest zbyt proste, jest to obraza dla rozumu. Wszystko powinno być choć cokolwiek złożone i prowokująco niejednoznaczne, aby rzeczywistość nie nużyła nas swą monotonią i nie usypiała naszych władz umysłowych*⁶. Zapominanie o tej zasadzie prowadzi do infantylizmu i „zabijania” u uczniów motywacji do nauki. A jak wiadomo, dzieci frapują i fascynują rzeczy prawdziwie tajemnicze, zagadkowe, a reakcją na to, co dobrze znane i „oklepane” – jest po prostu obojętność i niechęć do wysiłku intelektualnego oraz twórczego myślenia. Warto przypomnieć, że *przyczyną znużenia oraz zmęczenia uczniów w trakcie zajęć jest nie tylko nadmiar wysiłku, ale i nuda, wynikająca z braku wysiłku umysłowego*⁷.

Niejednokrotnie zaobserwować możemy, jak wraz z upływem czasu maleje u dzieci motywacja do nauki, pracują w znużeniu, bez radości tworzenia, pod przymusem, nieraz w lęku, pod presją, a czynności wykonują nierzadko mechanicznie i bezmyślnie. Po przekroczeniu progu szkoły na początku edukacji „dzieci tryskają energią... Tyle w nich życia i tyle światła... Na twarzach maluje się głód wiedzy... Poruszają się ze swobodą, chętnie eksperymentują, mają zaufanie do własnego rozumu... Po czasie milknie gwar, niknie głód, dzieci zamykają się, giną marzenia. Ich prawdziwą osobowość przysypuje lawina popiołów”⁸. Po prostu – zbyt często w procesie kształcenia młodszych uczniów dominuje percepcyjno-odtwórczy styl uczenia się. Nauczyciele wykazują skłonność do przejawiania zachowań transmisyjnych, polegających na przekazywaniu gotowych wiadomości. Aktywizowany jest głównie obszar wiedzy nazewniczej i eksplanacyjnej po śladzie nauczyciela, przy jednoczesnej koncentracji uwagi na teorii z pomijaniem działań praktycznych⁹.

⁶ R. Gutowski, *Motto Przedmowy [w:] O pedagogice twórczości*, J. Łaszczuk (red.), Warszawa 1997, s. 5.

⁷ L. Jeleńska, *Szkoła kształcąca*, Warszawa 1957, s. 8.

⁸ D. Markova, A. Powell, *Twoje dziecko jest inteligentne*, Warszawa 1998, s. 26–27.

⁹ D. Klus-Stańska, *O co chodzi w nauczaniu początkowym?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2, s. 15–25.

Degradowanie kontaktów z zagadkami do niewiele znaczących incydentów edukacyjnych nasuwa tezę o traktowaniu dzieci przez dorosłych jako jednostek nie w pełni dojrzałych, wartościowych, a więc niekompetentnych, niezdolnych do odpowiedniego wysiłku myślowego, zasługujących jedynie na zabawianie i pobłażliwe traktowanie.

W tym miejscu nasuwa się nam przypuszczenie, iż ewentualną przyczyną proponowania dzieciom zbyt łatwych, infantylnych zagadek może być schematyzm i sztywność myślenia niektórych dorosłych, którzy z tego powodu niechętnie odnoszą się do czynności tzw. łamania sobie głowy. Stronią więc na co dzień od tego rodzaju wysiłku umysłowego. Nie wierząc we własne siły – lekceważą i negują zarazem potencjał intelektualny dzieci.

Ponadto, niedocenywanie edukacyjnych walorów dziecięcej enigmistyki może nasuwać podejrzenie, iż nauczyciele nie zdają sobie w pełni sprawy z rozwojowych uwarunkowań interesującego nas zagadnienia. Wprawdzie większość naszych respondentów jest świadoma tego, że rozrywki umysłowe należą do najbardziej lubianych przez dzieci treści zawartych w czasopismach dziecięcych, w podręcznikach czy też zeszytach ćwiczeń (87,2% odpowiedzi „zgadzam się”, 1,7% „nie zgadzam się”, 11,1% – brak pewności), to jednak na co dzień skłonni są lekceważyć ich liczne walory natury poznawczej i wychowawczej, które należałoby cenić w procesie kształtowania osobowości uczniów, właśnie w młodszym wieku szkolnym. Dzieciństwo to okres wyjątkowej pobudliwości umysłowej. Naturalny głód wiedzy powoduje ogromne zapotrzebowanie na gry i zabawy o charakterze indywidualnym, ćwiczące zdolność kombinowania, porównywania, wynajdywania, a więc wszelkiego rodzaju zagadki. Początkowo winny one się opierać na tematyce konkretnej, a następnie coraz częściej odwoływać się do rozwijającego się myślenia abstrakcyjnego i przybierać postać trudniejszych łamigłówek czy gier dydaktycznych. Umiejętności rozumowania i rozwiązywania problemów bowiem gwałtownie rosną wraz z wiekiem. Potwierdzeniem mogą tu być wyniki badań prowadzonych w ostatnim ćwierćwieczu. Dowiodły one, iż u dzieci w wieku przedszkolnym występuje wyższy poziom kompetencji poznawczych niż wskazywały to badania J. Piageta, który przeceniał różnice pomiędzy wczesnym dzieciństwem a młodszym wiekiem szkolnym¹⁰.

Po zaprezentowaniu nauczycielskiego globalnego widzenia wartości rozrywek umysłowych przechodzimy do analizy zapatrywań co do ich szczegółowych właściwości.

3.2. Zabawowa oraz problemowa natura rozrywek umysłowych w świadomości nauczycieli

W dokonaniu rozeznania w opiniach nauczycieli co do ludyczności oraz problemowości zagadek posłużą nam pomocą dane zestawione obok siebie w tabeli 2, co ułatwia porównanie punktu widzenia badanych.

¹⁰ R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 298–309, 349; A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1960, s. 45–46.

Wbrew naszym oczekiwaniom dane te wskazują, iż prawie jednakowy odsetek respondentów opowiedział się za ludycznym, a zarazem problemowym charakterem zagadek (Z – 70,6%; P – 67,1%). Obydwu tym tezom zaprzeczył mniej więcej co dziesiąty badany (Z – 10,6%; P – 9,2%). Natomiast prawie co czwarta osoba nie była pewna problemowego charakteru zagadek (23,7%).

Tezy: Z: *Zagadki to zabawy umysłowe stosowane głównie dla uprzyjemniania uczniom nauki*

P: *Zagadki to teoretyczne problemy dydaktyczne o otwartym charakterze*

Tabela 2. Ludyczna i problemowa natura rozrywek umysłowych w opinii badanych nauczycieli (dane w %)

Lp.	Poziom wykształcenia	1		2		3		Razem	
		Z	P	Z	P	Z	P	Z	P
1.	średnie, SN	72,4	67,3	12,8	9,9	14,8	22,8	100,0	100,0
2.	licencjat	72,5	61,9	7,8	10,4	19,7	27,7	100,0	100,0
3.	wyższe	64,6	75,2	12,8	6,2	22,7	18,6	100,0	100,0
Razem		70,6	67,1	10,6	9,2	18,8	23,7	100,0	100,0

Objaśnienia: 1, 2, 3 – jak w tabeli 1

Z, P – zabawowy, problemowy charakter zagadek

Poziom wykształcenia okazał się czynnikiem nieco różnicującym nauczycielskie opinie, odnotowano bowiem prawie o 8% mniej osób z wyższym wykształceniem faworyzujących zabawową naturę i funkcję rozrywek umysłowych. Przeważali oni natomiast w grupie osób, które opowiedziały się za ich problemowym charakterem. Powyższe dane świadczą o pozytywnym wpływie wykształcenia na poziom orientacji w zakresie omawianego zagadnienia.

Przeświadczenie nauczycieli o ludyczności zagadek kształtuje się pod wpływem wielu okoliczności. Jest to przede wszystkim rezultat umiejscawiania zagadek w proponowanych nauczycielom wzorcach metodycznych, takich jak np. scenariusze czy też przykładowe konspekty. Jeśli występują na początku zajęć, to stanowią jedynie niewielki znaczący element wprowadzający do ich tematyki. Wówczas ukryte w zagadkach rozwiązanie pokrywa się z głównym tematem zajęć. Z rzadka rozrywki umysłowe są wykorzystywane, w sposób świadomy, w celu powtórzenia i utrwalenia materiału, a prawie wcale – jako forma kontroli i oceny uczniowskich osiągnięć. Tak więc nie są im przypisywane poważniejsze funkcje, jak tylko uprzyjemnianie dzieciom pracy umysłowej, stwarzanie okazji do relaksu, dostarczanie radości. Dlatego też propozycje zagadek są „oklepane”, mało ciekawe, zbyt łatwe, za mało zróżnicowane.

Nie negujemy bynajmniej walorów scharakteryzowanej funkcji. Sądzymy jednak, że zabawa nie powinna być synonimem nudy i bezmyślności. „Zabawa dziecka nie

musi zawsze oznaczać infantylnych czynności jako tylko coś przyjemnego i „po nic”. Jej cel nie musi być przez dziecko uświadomiony, ale skutki powinny stanowić ewidentny zysk rozwojowy”¹¹.

Problemowa natura zagadek nie jest szerzej propagowana w literaturze pedagogicznej. Nauczyciele nie odnoszą więc do rozrywek umysłowych posiadanej wiedzy na temat zalet, jakie kryje w sobie proces rozwiązywania problemów, szczególnie w fazie wytwarzania i weryfikacji pomysłów. Nie traktując zagadek jako problemów dydaktycznych – nie zdają sobie sprawy z ich swoistości. Tymczasem, wbrew pozorom, algorytmy jako niezawodne przepisy określające sposób dochodzenia do celu nie zawsze gwarantują sukces. Wyjątkiem mogą być nieliczne, najprostsze, najłatwiejsze dziecięce zagadki. Subiektywizm dokonywanej interpretacji danych zawartych w zagadkach – czego nie przewiduje algorytm – wymaga wysiłku myślowego. W takich sytuacjach tracą one charakter zwykłych zadań umysłowych i przybierają postać problemów. W celu ich rozwiązania – zamiast algorytmów dziecko musi zastosować metody heurystyczne, „uruchomić” myślenie twórcze, wykazać się sporym wkładem własnej aktywności badawczej. Konieczność tworzenia hipotez rozwiązań częściowych niesie z sobą wariantowość pomysłów, będącą zasadniczą cechą problemu i sytuacji problemowej. I w tym właśnie autogennym pokonywaniu trudności tkwi główna, znacznie większa niż się powszechnie uznaje, wartość czynności rozwiązywania, a szczególnie konstruowania rozrywek umysłowych. Wprowadzenie ich do procesu kształcenia staje się czynnikiem niezwykle silnie stymulującym rozwój aktywności intelektualnej i emocjonalnej uczniów.

Bez tej wiedzy nauczyciele nie orientują się, czy i w jakim stopniu obcowanie dzieci z zagadkami może przyczynić się do rozwijania u nich myślenia twórczego oraz głównych jego atrybutów, takich jak oryginalność, płynność i giętkość. Potwierdziły to wyniki naszych badań, gdyż prawie jedna trzecia respondentów (31,8%) nie była pewna tego rodzaju wartości. A ponad połowa (51,0%) nie zdyskwalifikowała częstego wykorzystywania wciąż tych samych typów i rodzajów rozrywek umysłowych, zabijającego w dzieciach kreatywność. Skłonni są twierdzić, iż jedynie tą drogą możliwe jest dochodzenie do perfekcyjnego opanowania umiejętności radzenia sobie z zagadkami. Ponadto tylko połowa nauczycieli (56,0%) zaprzeczyła twierdzeniu, że ważniejsze jest, by dzieci zawsze uparcie dążyły do rozwiązania zagadki, aniżeli poszukiwały wciąż nowych sposobów jej rozszyfrowania. A jak wiadomo, takie zachowania utrwalają sztywność myślenia, aktualizują stereotypowe zachowania nieadekwatne do pojawiających się nowych sytuacji. Utrwalająca się tą drogą uporczywość nastawień, zwana perseweracją, utrudnia dziecku wytwarzanie nowych, oryginalnych

¹¹ A. Suchora-Olech, *Stymulowanie rozwoju poznawczego dzieci przez zabawę* [w:] *Obszary dyskusji o edukacji*, A. Suchora-Olech (red.), Słupsk 1999, s. 124–125.

pomysłów. Powiela ono nieskuteczne sposoby, choć nieustannie przekonuje się o ich bezużyteczności¹².

Przytoczone wyżej dane statystyczne były bardzo zbliżone w poszczególnych grupach, co wskazywałoby na fakt, iż bez względu na poziom wykształcenia respondenci dysponują jednakową, skąpą raczej wiedzą na temat problemowego charakteru rozrywek umysłowych.

Innym dowodem potwierdzającym ten zarzut mogą być przekonania badanych na temat wpływu pracy z zagadkami na rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego (tabela 3).

Nie orientując się w występującej w tym procesie wariantowości generowanych pomysłów rozwiązań, tylko połowa badanych (51,0%) zaprzeczyła, iż dana nam instrukcja postępowania jest zawsze niezawodna. Nieznajomość zagadnienia potwierdzają także zaskakująco wysokie dane odzwierciedlające wahanie nauczycieli, a więc brak pewności co do wysuniętej tezy (od 29,7% do 46,4%).

Teza: Praca z zagadką nie rozwija myślenia przyczynowo-skutkowego, gdyż dzieci, mając instrukcję jej rozwiązania, dochodzą wprost do celu końcowego

Tabela 3. Zagadki a rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego w opinii badanych nauczycieli (dane w %)

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	14,2	53,1	32,7	100,0
2.	licencjat	15,5	54,8	29,7	100,0
3.	wyższe	12,4	41,2	46,4	100,0
Razem		14,3	51,0	34,7	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Natomiast zadowalająco kształtują się wyniki ukazujące stanowisko badanych wobec następującej tezy: *Praca z zagadkami przyczynia się do rozwijania u uczniów myślenia pojęciowego*. Aż 86,7 % badanych potwierdziło jej słuszność. Interesujący może tu być fakt, iż zwolenników tej tezy było najwięcej wśród osób z najniższym wykształceniem (90,1%), zaś najmniej – z wykształceniem akademickim (80,5%).

¹² A. Kulikowska, *Wpływ sztywnych nastawień na myślenie pojęciowe dzieci* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, L. Wołoszynowa (red.), seria II, t. 6, Warszawa 1970, s. 380–388.

3.3. Postrzeganie przez nauczycieli językowej proweniencji zagadek

Jak zorientowaliśmy się na podstawie przeprowadzonych badań, nauczyciele są bardziej świadomi językowej aniżeli problemowej natury rozrywek umysłowych. Dowodzą tego wybrane i zaprezentowane niżej dane (tabela 4 i 5). Jednak tezy odnoszące się do tego zagadnienia pozwoliły i w tym zakresie odkryć pewne luki i nieścisłości w poglądach nauczycieli.

Teza: Zagadki to komunikaty językowe przetwarzające informacje, a także wyrażające osobowość twórcy

Tabela 4. Językowy charakter zagadek w świadomości badanych (dane w %)

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	88,9	4,3	6,8	100,0
2.	licencjat	87,7	3,9	8,4	100,0
3.	wyższe	79,4	10,3	10,3	100,0
Razem		86,2	5,5	8,3	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Wysoki odsetek osób podzielających punkt widzenia zawarty w powyższej tezie (86,2 %) spowodował, iż do minimum zmalała liczba wypowiedzi negujących ją (5,5%) oraz wyrażających niezdecydowanie (8,3%). Zatem nauczyciele wydają się być w pełni świadomi, iż rozrywki umysłowe przybierają postać komunikatów językowych. Są one nie tylko nośnikami zakodowanych, przetworzonych odpowiednio informacji, ale zarazem specyficznym, niekonwencjonalnym sposobem, który odzwierciedla funkcjonowanie procesów poznawczych, motywacyjnych oraz emocjonalnych twórców (impresywna i ekspresywna funkcja języka). Język ma tu wartość „samą w sobie”. Jest to płaszczyzna, na której w sposób twórczy dochodzi do konstruowania oryginalnych wytworów w połączeniu z zewnętrznianiem i przekazywaniem swych myśli, doświadczeń oraz uczuć¹³.

Nie wszyscy badani byli jednak całkowicie pewni, czy obrazki, będące ikoniczną wersją zawartych w zagadkach informacji, posiadają związek z ich lingwistycznym charakterem (tabela 5). Do tej grupy zaliczyliśmy co czwartą osobę. Niespodzianką okazał się fakt, iż znalazło się w niej aż 28,9 % nauczycieli z wyższym wykształceniem.

¹³ G. Kapica, *Dziecięce zagadki jako środek komunikacji językowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 9.

Teza: *Rozrywki umysłowe z zastosowaniem obrazków nie rozwijają kompetencji językowych. Obrazki nie mają bowiem związku z językiem.*

Tabela 5. Obrazki w zagadkach a ich lingwistyczna natura w opinii nauczycieli (dane w %)

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	9,3	79,0	11,7	100,0
2.	licencjat	6,5	76,1	17,4	100,0
3.	wyższe	7,2	71,1	21,7	100,0
Razem		7,7	76,1	16,2	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Ponadto w kwestionariuszu zamieściliśmy kilka tez uściślających służebną, usługową funkcję rozrywek umysłowych w stosunku do procesu rozwijania kompetencji językowych młodszych uczniów (m.in. doskonalenie umiejętności czytania, nawyku ortograficznego, uatrakcyjnianie ćwiczeń gramatycznych, słownikowych i frazeologicznych, a nade wszystko twórczy rozwój języka). Ze względu na ograniczone ramy tej publikacji nie prezentujemy wszystkich danych statystycznych i dokonujemy ich analizy. Na ich podstawie można sformułować jeden globalny wniosek, iż badani, bez względu na poziom wykształcenia, nie widzą zbyt szerokiego zastosowania rozrywek umysłowych w edukacji językowej w klasach początkowych. Pewnym usprawiedliwieniem może być fakt, iż w literaturze polonistycznej nie wymienia się czynności rozwiązywania oraz konstruowania zagadek wśród form wypowiedzi stwarzających okazję do twórczego rozwoju języka uczniów. A możliwości w tym zakresie są niezwykle szerokie¹⁴.

Wybór odpowiedzi, akceptujących bądź odrzucających sformułowane przez nas tezy dotyczące powyższych zagadnień, zdaje się ponownie potwierdzać przypuszczenie o niezbyt celowym i nie zawsze racjonalnym stosowaniu zagadek w edukacji wczesnoszkolnej, a więc bez wyznaczania im konkretnych celów i zadań (por. wspomniane już uprawianie sztuki dla sztuki).

3.4. Spojrzenie nauczycieli na wartości rozrywek umysłowych w kontekście wdrażania dzieci do samodzielnego uczenia się

Zagadnieniom dotyczącym związku pomiędzy obcowaniem dzieci z zagadkami a procesem rozwijania ich kompetencji samokształceniowych poświęciliśmy w naszym kwestionariuszu aż sześć tez szczegółowych. Przejdźmy do prezentacji oraz do analizy

¹⁴ G. Kapica, *Konstruowanie rozrywek umysłowych w rozwijaniu kreatywności językowej uczniów*, „Życie Szkoły” 1995, nr 2.

danych (zestawionych w tabeli 6 i 7 oraz przytoczonych w tekście) odnoszących się do czterech tez.

Teza: Praca z zagadkami wspiera propedeutyczną aktywność samokształceniową dzieci, ponieważ uświadamia im niektóre mechanizmy uczenia się

Tabela 6. Poglądy nauczycieli dotyczące roli zagadek w przygotowaniu uczniów do samodzielnego uczenia się

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	80,2	1,9	17,9	100,0
2.	licencjat	80,0	4,5	15,5	100,0
3.	wyższe	71,1	7,2	21,7	100,0
Razem		78,0	4,1	17,9	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Z tezą zakładającą pozytywny wpływ czynności rozwiązywania i układania zagadek na opanowywanie przez dzieci kompetencji samokształceniowych zgodziło się ponad trzy czwarte badanych (78,0%). Najmniej liczna okazała się grupa nauczycieli z wyższym wykształceniem (71,1%). Najwięcej natomiast było ich wśród niezdecydowanych (21,7%).

Taki rozsiew danych nie powinien zbytnio dziwić, jako że problematyka wspierania propedeutycznej aktywności samokształceniowej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jest wciąż lekceważona i zaniedbywana. Dla wielu nauczycieli, a nawet twórców licznych programów edukacji zintegrowanej (zatwierdzonych przez MEN do użytku szkolnego u progu reformy szkolnej!) młodszy wiek szkolny jest zbyt wczesnym momentem wdrażania uczniów do racjonalnego uczenia się. Tymczasem w obliczu aktualnych przeobrażeń cywilizacyjnych konieczne staje się wyrobienie tzw. biegłości informacyjnej (zdobywanie informacji, ich przetwarzanie i efektywne wykorzystywanie dla realizacji własnych celów, podejmowanie optymalnych decyzji). Potrzebom tym z powodzeniem wychodzi naprzeciw wprawianie uczniów do samodzielnego rozwiązywania i konstruowania zagadek.

Jedną z cenniejszych umiejętności w tym procesie jest niewątpliwie wdrażanie uczniów do odpowiedzialności za przebieg i rezultaty własnej pracy, dokonujące się głównie poprzez staranną samokontrolę i samoocenę. Postanowiliśmy zbadać, czy nasi respondenci dostrzegają znaczenie czynności rozwiązywania i konstruowania rozrywek umysłowych w doskonaleniu tych umiejętności (tabela 7).

Teza: Praca z zagadkami to dobry sposób wdrażania uczniów do samokontroli i samooceny.

Tabela 7. Wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny poprzez zagadki – w ocenie respondentów (dane w %)

Lp.	Poziom wykształcenia	1	2	3	Razem
1.	średnie, SN	61,1	11,1	27,8	100,0
2.	licencjat	51,6	16,8	31,6	100,0
3.	wyższe	49,5	17,5	33,0	100,0
Razem		54,8	14,7	30,5	100,0

Objaśnienia: jak w tabeli 1

Zestawione w tabeli 7 rezultaty badań pokazały, że respondenci na tej płaszczyźnie nie dostrzegli w rozrywkach umysłowych zbyt wielu walorów. Tezę potwierdziło tylko 54,8% badanych, w tym najmniej osób z wyższym wykształceniem (49,5%). Wyjątkowo dużo, bo aż 30,5% – to osoby należące do grona niepewnych, niezdecydowanych, w istocie sceptycznie nastawionych do tego zagadnienia. A przecież bez czynności autokontrolnych w pracy z zagadką nie byłoby możliwe osiągnięcie ani rezultatów etapowych, ani efektu końcowego.

Z problematyką wdrażania dzieci do samodzielnego uczenia się związane są, jak sądzimy, dylematy, o rozstrzygnięcie których prosiliśmy badanych nauczycieli: czy w klasie wskazane jest rozwiązywanie zagadek równocześnie przez wszystkich uczniów oraz czy głównym kryterium doboru zagadek wykorzystywanych na zajęciach powinien być wiek uczniów oraz klasa, do której uczęszczają?

Niestety, i w tej materii punkt widzenia wielu nauczycieli był sprzeczny z przyjętymi w enigmistyce zasadami. I tak, tezie o pracy z zagadkami „równym frontem” zaprzeczyło tylko 43,2% nauczycieli, a prawie co trzeci (30,2%) nie potrafił zająć w tym zakresie odpowiedniego stanowiska. Co do tezy drugiej – ponad trzy czwarte nauczycieli (78,7%) opowiedziało się za stosowaniem rozrywek umysłowych ujednoczonych pod względem stopnia trudności, a więc bez uwzględnienia właściwości rozwojowych dzieci oraz ich postępów w nauce. Co dziesiąty badany tezie zaprzeczył (12,1%) lub był niepewny (9,2%). Dane sugerują więc, iż w swej codziennej praktyce nauczyciele nie organizują zajęć z zagadkami w formie zróżnicowanej pracy jednostkowej, a tym samym nie jest honorowana zasada indywidualizacji w nauczaniu. Zatem i te wyniki badań wskazują na niedoceniecie przez nauczycieli wielu przymiotów rozrywek umysłowych. Wobec powyższego można się spodziewać, iż zaprzepaszczają oni szansę na ukształtowanie u uczniów wielu cennych umiejętności, niezbędnych w procesie samodzielnego uczenia się.

3.5. Opinie nauczycieli na temat kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów poprzez obcowanie z zagadkami

Kilka też umieszczonych w kwestionariuszu wskazywało na wartości rozrywek umysłowych przyczyniających się do rozwoju sfery aksjonormatywnej uczniów. Interesował na bowiem fakt, czy badani dostrzegają jakkolwiek wpływ czynności rozwiązywania i układania zagadek na stany uczuciowe dzieci, czy orientują się w motywach towarzyszącym tym działaniom. Od posiadanej wiedzy w tym zakresie w znacznym stopniu zależy sposób kierowania przez nauczycieli tego rodzaju dziecięcą aktywnością, prowadzącą wprost do zapoczątkowania, a następnie do rozwijania u uczniów zainteresowań i zamiłowań enigmatycznych.

Wyniki badań (tabela 8) dość wyraźnie sugerują, iż nauczyciele skłonni są raczej do nakłaniania uczniów, by usilnie zmierzali do celu, jakim jest namacalny efekt w postaci rozwiązanej bądź skonstruowanej zagadki. Ich zdaniem, to właśnie ten końcowy efekt powinien być głównym celem obcowania dziecka z zagadką (83,8% osób zgadzających się z tą tezą, najmniej z licencjatem – 79,3%).

Teza A: Najważniejszym celem inicjowanej przez nauczyciela pracy z zagadką powinno być doprowadzenie do jej rozwiązania lub skonstruowania

Teza B: Nauczyciel winien zadbać, by największą radość i satysfakcję przynosiły dzieciom konkretne wyniki w postaci jak największej liczby rozwiązanych bądź ułożonych zagadek

Tabela 8. Wiedza respondentów dotycząca wpływu rozrywek umysłowych na rozwój sfery uczuciowej i motywacyjnej dzieci (dane w %)

Lp	Poziom kształcenia	1		2		3		Razem	
		A	B	A	B	A	B	A	B
1.	średnie, SN	90,2	81,5	4,9	8,0	4,9	10,5	100,0	100,0
2.	licencjat	79,3	80,6	10,3	7,1	10,4	12,3	100,0	100,0
3.	wyższe	80,4	73,2	11,3	10,3	8,3	16,5	100,0	100,0
	Razem	83,8	79,2	8,5	8,2	7,7	12,6	100,0	100,0

Objaśnienia: 1, 2, 3 – jak w tabeli 1

A, B – rozpatrywane tezy

Sądzymy jednak, iż w procesie krystalizowania się tego rodzaju zainteresowań i zamiłowań źródłem radości i przyjemności nie powinna być liczba zagadek, ale przede wszystkim gimnastyka umysłu, a więc sam proces myślenia, przetwarzania informacji, operowania materiałem językowym, czyli tzw. łamanie sobie głowy. Wówczas przyjemności dostarcza dziecku sam przebieg czynności szaradziarskich, niezależnie od tego, czy mają one jakiś jasno sprecyzowany, czy też nie w pełni uświadomiony i okre-

ślony cel. Chodzi bowiem o to, by praca z zagadką przybierała zawsze postać działań o charakterze autotelicznym. Natomiast samo dążenie do celu, jakim jest rozwiązanie czy ułożenie zagadki, winno zachęcać uczniów do podniesienia poziomu swych osiągnięć, pobudzać ich ambicje oraz aspiracje, wyzwalać pozytywne emocje. Stają się one wówczas silnym motorem kreatywności i perfekcyjności¹⁵.

Twórczość – jak pisze A. Góralski – jest zawsze dążeniem do jakiejś doskonałości, do osiągnięcia pełni – wyrazu, sensu prawdy, przedsięwziętej drogi, dobra, wrażliwego współistnienia ze światem piękną, ładu i harmonii; a będąc tym dążeniem, jest samodoskonalcą¹⁶.

4. Uwagi końcowe

Przemiany cywilizacyjne oraz nowe wyzwania stojące przed społeczeństwem informacyjnym wymuszają głębokie zmiany w edukacji, także na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Priorytetowe znaczenie należy przypisać perfekcyjnie wyrobionym kompetencjom związanym z pozyskiwaniem i przetwarzaniem informacji, z samodzielnym uczeniem się, których fundamentem są umiejętności intelektualne wyższego rzędu: myślenie pojęciowe, krytyczne oraz twórcze¹⁷. Wymogom tym, ze względu na szereg bezspornych wartości, w znacznym stopniu mogą sprostać rozrywki umysłowe wprowadzone do procesu edukacji młodszych uczniów w sposób racjonalny i intencjonalny. Ogniwem decydującym jest tu niewątpliwie postawa oraz styl pracy nauczycieli, którzy dysponować winni odpowiednią wiedzą oraz umiejętnością ich wykorzystywania w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W świetle zaprezentowanych wyników badań percepcja wiedzy badanych nauczycieli na temat istoty oraz walorów rozrywek umysłowych, i to bez względu na poziom wykształcenia, pozostawia wiele do życzenia. Należy ją uznać za fragmentaryczną i nie w pełni usystematyzowaną. Tłumaczyłoby to widoczne u wielu nauczycieli dość płytkie, schematyczne rozumienie interesujących nas zagadnień, a zarazem mylną ich interpretację. W praktyce – może to oznaczać niską jej operatywność i skuteczność. Stwierdzone przez nas braki kompetencyjne u nauczycieli z pewnością znacznie utrudniają im, a nawet udaremniają świadomą refleksję nad wykorzystaniem zagadek w procesie edukacji, tłumią kreatywność i innowacyjność dydaktyczną, pozbawiają też należytego krytycyzmu.

¹⁵ G. Kapica, *Problemy – zagadki w procesie kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika” 1996, nr 35; eadem, *Dziecięce kompetencje enigmatyczne – synonimem kreatywności i perfekcyjności*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 2.

¹⁶ A. Góralski, *Wzorce twórczości*, Warszawa 1998, s. 111.

¹⁷ R. Pachociński, *Podstawy kształtowania wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1997.

Dostrzeżone luki dotyczą szczególnie problemowego charakteru rozrywek umysłowych, jak i licznych walorów możliwych do wykorzystania w edukacji współczesnego dziecka, takich jak np. wspomaganie jego propedeutycznej aktywności samokształceniowej, indywidualizowanie wysiłku myślowego, intensyfikacja procesu doskonalenia kompetencji językowej uczniów. Dominująca w świadomości nauczycieli ludyczna natura rozrywek umysłowych, preferowana w ramach zajęć, nie pobudza ich do przemysleń w kierunku stawiania zagadkom ambitniejszych i istotniejszych zadań, jak tylko świadczenie funkcji zabawowej. Jednocześnie badani nie zdają sobie w pełni sprawy z możliwości wykraczania poza sferę kognitywną, w kierunku kształtowania sfery aksjonormatywnej uczniów.

Na podstawie przeprowadzonych badań dochodzimy do następującej konstatacji: poziom efektywności procesu wykorzystywania rozrywek umysłowych w edukacji wczesnoszkolnej nie wzrośnie dopóty, dopóki nauczyciele tego szczebla nie zmienią swego stosunku do zagadek, nie uzupełnią wiedzy o ich istocie i walorach, nie wyeliminują ze swej codziennej praktyki złych przyzwyczajęń degradujących tak liczne ich wartości edukacyjne.

LITERATURA:

- Góralski A., *Wzorce twórczości*, Warszawa 1998.
- Gutowski R., *Motto Przedmowy [w:] O pedagogice twórczości*, J. Łaszczki (red.), Warszawa 1997.
- Jankowska U., *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Opolski 1999.
- Jeleńska L., *Szkoła kształcąca*, Warszawa 1957.
- Kamiński A., *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1960.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1986, 1990.
- Kapica G., *Konstruowanie rozrywek umysłowych w rozwijaniu kreatywności językowej uczniów*, „Życie Szkoły” 1995, nr 2.
- Kapica G., *Dziecięce zagadki jako środek komunikacji językowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 9.
- Kapica G., *Problemy – zagadki w procesie kształtowania sfery emocjonalno-motywacyjnej uczniów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika” 1996, nr 35.
- Kapica G., *Zarys teorii dziecięcej enigmistyki*, „Edukacja” 2001, nr 3.
- Kapica G., *Dziecięce kompetencje enigmatyczne – synonimem kreatywności i perfekcyjności*, „Kultura i Edukacja” 2002, nr 2.

- Klus-Stańska D., *O co chodzi w nauczaniu początkowym?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.
- Kulikowska A., *Wpływ sztywnych nastawień na myślenie pojęciowe dzieci* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, L. Wołoszynowa (red.), seria II, t. 6, Warszawa 1970.
- Markova D., Powell A., *Twoje dziecko jest inteligentne*, Warszawa 1998.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.
- Pachociński R., *Podstawy kształtowania wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, Warszawa 1997.
- Piątkowska G., *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Opolski 1999.
- Połomska M., *Rozrywki umysłowe w rozwijaniu kreatywności językowej młodszych uczniów*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Opolski 1999.
- Suchora-Olech A., *Stymulowanie rozwoju poznawczego dzieci przez zabawę* [w:] *Obszary dyskusji o edukacji*, A. Suchora-Olech (red.), Słupsk 1999.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Elżbieta Szefler

WPŁYW KSIĄŻKI OTFRIEDA PREUSSLERA *MALUTKA CZAROWNICA* NA SŁOWNĄ I PLASTYCZNĄ TWÓRCZOŚĆ DRUGOKLASISTÓW

1. Wprowadzenie

Wielkie zainteresowanie sprawami książki dziecięcej oraz względy ekonomiczne zdecydowały, że jej produkcja i obrót nią jest w Europie Zachodniej przedsięwzięciem intratnym, o szerokim zasięgu społecznym, rozbudowanej sferze reklamy, promocji i konkurencji¹.

Rynek księgarski jest swoistym instrumentem reagującym na przemiany ustrojowe, stopę życiową, wykształcenie i intelekt narodów. Zmiany ustrojowe i ekonomiczne, które nastąpiły w naszym kraju po roku 1989, przyniosły rozkwit prywatnych wydawnictw. Wysoki popyt i podaż na książkę dziecięcą sprawia, że ich produkcja jest opłacalna. Literatura dziecięca cieszy się ogromnym zainteresowaniem odbiorców. Świadczy o tym chociażby taki fakt, że ponad 70% ulicznych stoisk z książkami ma w swojej ofercie książki dla dzieci i młodzieży².

Niestety, właściwy odbiorca – dziecko chętniej niż po książkę sięga po pilota telewizora, kasetę video lub grę komputerową. Wobec takiego stanu rzeczy istnieje konieczność, aby i w Polsce organizowano akcje mające na celu promowanie i popularyzowanie książek oraz samego czytelnictwa. Jednym z takich sposobów jest poszukiwanie dobrych książek dla dzieci, które mogą „odświeżyć” i wzbogacić kanon lektury uczniów dzięki temu, że wzbudzą zaciekawienie dzieci nimi, pobudzą do aktywności wyrażanej w różnych formach, przyczynią się do rozwinięcia postaw twórczych odbiorców. W konsekwencji wpłyną na pozyskanie dzieci dla książki, czytania

¹ J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka*, Warszawa 1992, s. 10.

² M. Zajac, *Rynek książki dziecięcej w Polsce*, „Poradnik Bibliotekarza” 1993, nr 9, s. 16.

i czytelnictwa, a więc spowodują powstanie potrzeb czytelniczych i podejmowanie przez dzieci działań mających na celu ich zaspokojenie.

Książka jest jedną z najpopularniejszych form kontaktu z kulturą i sztuką. Interpretując, dopełniając i wyrażając otaczający nas świat, pobudza intelekt, wyobraźnię, emocje. M. Taraszkiewicz pisze: „Może stać się wartościowym źródłem wiedzy i samowiedzy, źródłem inspirującym do osobistych poszukiwań i różnorodnych dylematów egzystencjalnych, lęków, zadziwień – odkrywania radości i trudów istnienia”³.

Już w tzw. okresie przedczytelniczym (2–6 r.ż.) kształtują się podstawowe nawyki czytelnicze. Kultura czytelnicza to zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, sprawności, umiejętności i wiadomości czytelniczych, umożliwiających człowiekowi jak najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jego osobowości kontakt ze słowem. Składają się na nią:

- 1) postawa, czyli stan gotowości do czytania, nawyki czytelnicze;
- 2) umiejętności, kompetencje czytelnicze;
- 3) satysfakcja, czyli poczucie zaspokojenia różnorodnych potrzeb⁴.

Niniejsze opracowanie stanowi prezentację założeń badawczych, uzyskanych wyników, ich analizy i interpretacji, dotyczących kształtowania niektórych kompetencji czytelniczych uczniów w młodszym wieku szkolnym w toku poznawania książki niemieckiego pisarza O. Preusslera *Malutka czarownica*. Podejmowane przez drugoklasistów zabawy i ćwiczenia inspirowane treścią utworu oraz ilustracjami mu towarzyszącymi pokazują, jak nauczyciele mogą je organizować i kierować nimi oraz w jakim stopniu, w badanej grupie dzieci, wpłynęły one na kształtowanie się twórczych postaw uczniów, wyrażanych słownie i plastycznie.

2. Prezentacja książki Otfrieda Preusslera *Malutka czarownica*

Otfried Preussler jest niemieckim pisarzem, którego książki ukazują się w Polsce od połowy lat siedemdziesiątych. Jest także twórcą scenariuszy dla teatrów lalkowych, słuchowisk radiowych, tłumaczem czeskiej i amerykańskiej literatury dla młodzieży. Od 1970 roku poświęcił się wyłącznie twórczości literackiej. Należy do najbardziej znanych pisarzy RFN, a jego książki przełożono na kilkanaście języków obcych. Jest laureatem wielu wyróżnień literackich. W swej twórczości chętnie czerpie z motywów zaczerpniętych z niemieckich i słowiańskich legend. Jak sam mówi, tworzenie literatury dla młodego czytelnika sprawia mu radość i ma nadzieję, że jego twórczość sprawia także radość dzieciom. Napisał między innymi następujące książki dla dzieci: *Mały wodnik* (1956); *Rozbójnik Hotzenplotz* (1962); *Niemądra Augustyna* (1972); *Dzwon z zielonej miedzi* (1976). W Polsce wydano utwory następujące: *Krabat*, *Malutka cza-*

³ M. Taraszkiewicz, *Książki warte czytania... dzieciom*, Warszawa 1995, s. 9.

⁴ Ibidem.

rownica, Mały Duszek. *Malutką czarownicę* wydano trzykrotnie: w roku 1976⁵, w roku 1994⁶, w roku 2000⁷. Oznacza to, że po wielu latach, w ostatnim dziesięcioleciu dwukrotnie wznawiano ten utwór w naszym kraju.

Pierwsze polskie wydanie *Malutkiej czarownicy* posiadało czarno-białe ilustracje. Następnie książka została wydana w nowej, kolorowej szacie graficznej. Wydanie to jest ładniejsze i trwalsze od poprzedniego. Duża i wyraźna czcionka, jaką wydrukowano tekst, ułatwia dzieciom samodzielną lekturę. Luźno powiązane ze sobą krótkie rozdziały również zachęcają dzieci do czytania⁸. Ostatnie wydanie ukazało się na rynku księgarskim nakładem innego niż dotąd wydawnictwa oraz w nowym przekładzie. Ma kolorową okładkę i duże, czarno-białe ilustracje śródtekstowe o charakterze groteskowym.

Utwór opowiada, jak zapowiada tytuł książki, o pewnej małej czarownicy, „która miała tylko sto dwadzieścia siedem lat, a to, jak na czarownicę, jest naprawdę bardzo mało”⁹. Główna bohaterka, skuszona wizją wspólnych tańców na górze Blocksberg, postanowiła wzorem „dorosłych” czarownic udać się w Noc Walpurgi na sabat. Tym zuchwałym postępkim naraziła się „starszym koleżankom”. Najważniejsza czarownica dała więc „małej” szansę poprawy pod warunkiem, że w ciągu roku stanie się dobrą czarownicą. Za namową przyjaciela, mądrego kruka Abraksasa, bohaterka postanowiła odtąd czynić wyłącznie dobre uczynki, jak przystało na „dobrą czarownicę”. Pomagała ludziom pokrzywdzonym przez innych, walczyła ze złem i głupotą. Czarownice oczekiwały od niej jednak czegoś zupełnie innego. Według nich bowiem „dobra czarownica to zła czarownica”. Ta odmienna filozofia życiowa postaci utworu, przewrotnie zaproponowana przez autora książki, staje się dla dziecięcego odbiorcy książki podstawowym źródłem refleksji, dokonywanych wyborów i wartościowań.

Szukając cech, którymi charakteryzuje się książka godna zaproponowania dzieciom, należy znaleźć złoty środek między preferencjami krytyków (wysoki poziom artystyczny, nowatorstwo formalne, walory artystyczne, ambitna treść) a oczekiwaniami czytelnika (porywająca fabuła, nieco kiczu). Ważną sprawą jest także i to, żeby książka trafiająca w ręce dzieci odznaczała się wysokim poziomem edytorskim. Kontakt z nią jest przecież nie tylko spotkaniem ze sztuką słowa, lecz także z plastyką. „Ten złoty środek, to dzieło artystyczne o walorach estetycznych, także poznawczych, wychowawczych, będące zarazem – jak określił J. Cieślowski – propozycją do przeży-

⁵ O. Preussler, *Malutka czarownica*, tłum. H. i A. Ożogowscy, ilustr. D. Konwicka, Warszawa 1976.

⁶ O. Preussler, *Malutka czarownica*, tłum. H. i A. Ożogowscy, ilustr. M. Sawicka, Warszawa 1994.

⁷ O. Preussler, *Malutka czarownica*, tłum. I. Daniel, ilustr. A. Piątek, Wrocław 2000.

⁸ B. Zbrzezna, *Dobra, mała czarownica*, „Guliwer” 1985, nr 4, s. 33.

⁹ O. Preussler, *Malutka czarownica*, Warszawa 1994, s. 3.

wania¹⁰. Ze słów tych wynika, iż przy doborze „dobrej” książki najważniejszy jest młody człowiek i jego intymny kontakt z dziełem, które ma go zająć, przemówić do jego intelektu, emocji, wyobraźni.

Podobne przekonanie wyrażają S. Frycie i M. Ziółkowska-Sobecka. Uważają, że takie walory utworu, jak pogodny nastrój, miła atmosfera, zmienność nastrojów, elementy przygodowe i humor, są bardzo istotne dla młodego czytelnika. Koniecznie musi posiadać urozmaiconą tematykę, interesującą fabułę, wartką, żywą akcję, wyraziście wyodrębnione postaci bohaterów reprezentujących różne postawy moralne i obyczajowe. Motywy postępowania tych postaci winny być oparte na celowości przyczyny i skutków¹¹. Wybrany do pracy z dziećmi tekst musi być bowiem dostosowany do ich aktualnego stopnia rozwoju, potrzeb i zainteresowań, jak zauważa szwedzki autor E. Malmquist¹². Inną ważną cechą książki, decydującą o wyborach czytelniczych dzieci, jest jej atrakcyjna szata graficzna¹³. Język i konstrukcje składniowe nie powinny zbyt odchodzić od języka uczniów. Tekst utworu literackiego powinien z jednej strony stanowić wzór możliwy do naśladowania, a z drugiej pomagać w doskonaleniu stylu wypowiedzi uczniów¹⁴. Oznacza to, że winien charakteryzować się jasnym, obrazowym, komunikatywnym stylem, dialogami, barwnym dowcipem¹⁵.

Wydaje się, że książka *Malutka czarownica* spełnia wyżej wymienione kryteria, a ponadto, jako utwór opowiadający o spełnianiu dobrych uczynków poprzez czary, stanowić będzie doskonały bodziec do pobudzenia fantazji oraz wyobraźni dzieci, niezbędny w realizacji prac o charakterze twórczym. Dzięki wykorzystaniu tej książki w pracy z uczniami klasy drugiej realizowanych będzie wiele potrzeb dziecka zaspokajanych podczas kontaktów z lekturą. Spośród potrzeb czytelniczych wymienianych przez J. Wnuka i E. Wnuk-Lipińską¹⁶ będą tu realizowane zwłaszcza następujące: 1) estetyczna (wzruszeń i doznań emocjonalnych); 2) wzorów zachowań (poszukiwania dyrektywnych, operatywnych rozwiązań własnych problemów życiowych); 3) kompensacji (rozładowania napięcia życia codziennego, ucieczki w świat urojony); 4) rozrywki (rozmaitości doznań emocjonalnych).

Zdecydowano się więc zaprojektować, a następnie wdrożyć do praktyki edukacyjnej w klasie drugiej cykl zajęć z książką mających na celu rozwijanie aktywności twórczej uczniów.

¹⁰ I. Bolek, *Książka – ale jaka?* „Guliwer” 1993, nr 6, s. 5.

¹¹ M. Taraszkiewicz, *Książki warte czytania... dzieciom*, op.cit., s. 18.

¹² E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 185.

¹³ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 1995, s. 32.

¹⁴ M. Szczepańska, *Praca z tekstem literackim w klasach I-III*, „Życie Szkoły” 1987, nr 4, s. 218.

¹⁵ M. Taraszkiewicz, *Książki warte czytania... dzieciom*, op.cit., s. 18.

¹⁶ Ibidem, s. 20.

3. Aktywizujące twórczo sposoby pracy z utworem literackim w edukacji wczesnoszkolnej

Utwór literacki oddziałuje na procesy poznawcze, stany emocjonalne i powoduje skojarzenie treści z doświadczeniami czytelników. Szczególną rolę pełnią przeżycia literackie w toku czytania. Utwór oddziałuje na czytelnika, który analizując strukturę utworu, wybiera treści, które aprobeuje, uważa za swoje, i te, które odrzuca. Właśnie to wzajemne oddziaływanie czytelnika na utwór i utworu na czytelnika świadczy o przeżyciu literackim, które w młodszym wieku szkolnym jest bardzo ważne, ponieważ powoduje większe zainteresowanie otoczeniem, wyzwala ekspresję plastyczną, słowną, ruchową, wzbogaca procesy myślowe i rozwija język uczniów. Pobudzając fantazję, rozwijając wyobraźnię, wzbogacając słownictwo, wdrażając do logicznego myślenia, rozszerzając wiadomości, lektura odgrywa ogromną rolę w rozwoju umysłowym dziecka¹⁷.

Według J. Długosz i E. Orzech głównym zadaniem lektury jest rozwijanie wrażliwości na piękno języka oraz oddziaływanie wychowawcze poprzez treści książki na myśli, uczucia i postępowanie dziecka. Wynikają z niego zadania szczegółowe: 1) zainteresowanie książką i rozbudzenie zamiłowania do lektury wartościowych książek; 2) kształcenie wrażliwości estetycznej i moralnej; 3) przygotowanie przyszłego samodzielnego czytelnika¹⁸. Kierując czytelnictwem w klasach I–III, nauczyciel powinien uwzględniać zasadę, w myśl której dziecko najchętniej uczy się przez działanie. Powinien stwarzać różne okazje do bezpośredniego obcowania z książką, wdrażać do celowego wyboru i interpretowania jej treści. Czytanie ma bowiem sens tylko wówczas i wtedy przynosi korzyści, gdy dziecko potrafi zrozumieć treść i wypowiedzieć się na jej temat własnymi, swobodnymi środkami wypowiedzi ustnej, pisemnej, plastycznej itd.

Literatura przedmiotu wyróżnia rozmaite formy pracy z lekturą¹⁹. Z pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze są te, które eksponują aktywność uczniów²⁰. Zalicza się do nich między innymi: 1) improwizacje, zabawy twórcze i inscenizacje na podstawie lektury; 2) opowiadania twórcze dotyczące lektury; 3) swobodne teksty na podstawie lektury.

Książka może stanowić inspirację nie tylko do wypowiedzi słownych, ale także do podejmowania działań plastycznych będących formą poznawania przez dzieci otaczającego świata. Towarzyszą jej specyficzne procesy myślowe obserwowane w trakcie tej działalności. Nie można dziecku narzucać widzenia świata. Zajęcia plastyczne powinny być polem do nieustannego samodzielnego rozwiązywania problemów poznawczych. Nauczyciel może w nich pomagać jedynie poprzez okazywanie zainteresowania, zachętę i stwarzanie odpowiednich warunków. Dla dziecka jego własna twórczość jest

¹⁷ T. Gaszyńska, *Opracowywanie lektury w klasach I–III*, „Życie Szkoły” 1990, nr 8, s. 372.

¹⁸ J. Długosz, E. Orzech, *Praca z lekturą na lekcjach języka polskiego w klasach I–III*, Rzeszów 1983, s. 33.

¹⁹ K. Lenartowska, W. Świętek, *Lektura w klasach I–III*, Warszawa 1987, s. 28.

²⁰ *Ibidem*, s. 36.

środkiem wyrażania przeżyć i myśli; jest emocjonalną autoekspresją niezależnie od tematyki, jaką podejmuje²¹. Kształcenie poprzez działalność plastyczną może być wspomagane przez percepcję sztuki. Łączenie działalności plastycznej z percepcją polega na przeżyciu estetycznym w twórczości i percepcji. Wstępną rolę w percepcji sztuki pełnią zwykle podręczniki i lektury, dlatego tak ważny jest poziom artystyczny zawartych w nich ilustracji. Zadaniem nauczyciela jest prezentowanie dzieciom dzieł sztuki o czytelnym treści i tematyce oraz dobrej formie artystycznej. Dziecko musi nauczyć się patrzeć na dzieło sztuki plastycznej jako na całość, nie tylko odczytując jego tematykę, ale także przeżywając je po swojemu. Nauczyciel powinien umiejętnie wskazywać dzieciom, jak należy nawiązywać kontakt ze sztuką, a nie – jak ją naśladować²². Zatem musi wykorzystywać ilustracje jako odrębne, choć powiązane z tekstem utworu dzieło sztuki, a nie traktować ich jedynie jako dodatku do tekstu. Powinien również starać się dzięki nim wpływać na emocje i intelekt dzieci. Wszystko to oznacza, że musi odróżniać dobrą ilustrację od złej oraz znać możliwości i pragnienia małych odbiorców, wybierając właściwą i zachęcając dzieci do kontaktów z nią. To, co autor opisał słowami, ilustrator „pokazuje”. Ilustracja powinna być na tyle atrakcyjna, by przyciągnąć wzrok i zainteresować dziecko. Jej realizm, estetyka, prostota i jasność powinny sprawić, że przekazywać będzie rzetelną wiedzę o świecie w sposób przyjemny i efektowny. Zadaniem ilustracji jest wreszcie interpretowanie rzeczywistości, wydobywanie i nadawanie znaczeń emocjonalnych, intelektualnych, estetycznych oraz twórcze przekształcanie świata. Aby była ona dla dzieci zrozumiała, poruszała dziecięcą fantazję i wyobraźnię, zachęcała do poszukiwań, musi być oszczędna i lapidarna. Nazbyt trudna ilustracja, zawiła i komplikująca rysunek będzie dla dzieci niezrozumiała. Z kolei zbyt łatwa nie wniesie do utworu żadnych wartości uczuciowych. Ilustracja ma więc wpływ na wartość tekstu literackiego książki, choć przecież jest „samodzielnym” dziełem sztuki²³. Dobra ilustracja zachęca dzieci również do sięgania po znane im już pozycje wydane w nowej szacie graficznej. Zastosowane w tych wydaniach inne środki wyrazu artystycznego mogą uruchomić grę wyobraźni dziecka i stają się pomocne w odkrywaniu przez każdego czytelnika czegoś nowego dla siebie²⁴.

Współczesna ilustracja dla dzieci powinna zawierać zarówno elementy, które zdecydowały o wartości artystycznej rysunków czy grafik ilustracyjnych, jak również o jej komunikatywności²⁵. Zdaniem Z. Rychlickiego, dziecięcy czytelnik powinien być przez ilustratora książki zaskakiwany wciąż nowymi propozycjami plastycznymi. Zmu-

²¹ H. Hohensee-Ciszewska, *Powszechna edukacja plastyczna*, Warszawa 1982, s. 108.

²² Ibidem, s. 112.

²³ E. Kobiela, *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, „Życie Szkoły” 1987, nr 4, s. 210.

²⁴ E. Szefler, *Nowe ilustracje do... starych tekstów*, „Guliwer” 1993, nr 6, s. 24.

²⁵ E. Kobiela, *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, op.cit., s. 215.

szą go one do emocjonalnej i intelektualnej aktywności. Ilustracja posiada elementy charakterystyczne dla sztuki plakatu. Są nimi skrót myślowy i aluzyjność wypowiedzi. Podobnie jak plakat stanowi ona formę grafiki użytkowej²⁶.

Wciąż też należy szukać sposobów przemawiania do dzieci językiem plastycznym. Oswojenie dzieci z różnymi cechami sztuki musi odbywać się w sposób uzasadniony znajomością psychiki dziecka²⁷. „Najwyższą wartość w emocjonalnym i intelektualnym oddziaływaniu na dziecięcego odbiorcę mają ilustracje wyrażające, gdyż pobudzają wyobraźnię, aktywizują poprzez zaskakiwanie i prowokowanie, a więc nastawiają na twórczy odbiór, uwzględniający wytwarzanie nowych pomysłów”²⁸.

Na pierwszym etapie edukacji szkolnej, dzięki wzajemnemu połączeniu różnych sposobów pracy podczas kontaktów dziecka z książką, następuje spotkanie artystycznego myślenia obrazowego z werbalnym²⁹.

4. Założenia metodologiczne podjętych badań

Literatura spełnia w życiu dziecka doniosłą rolę przez pełnione funkcje. Jest m.in. źródłem twórczej ekspresji i komunikacji. Wybitni humaniści i wychowawcy XX wieku przyjęli i propagowali formułę „wychowania przez sztukę”. Trudno jednoznacznie określić, co powoduje, że niektórzy ludzie stają się twórcami literatury, inni zaś nie. Teoretycy tego problemu za źródło twórczej inwencji uważają natchnienie lub rzemiosło, którego można się nauczyć. Doświadczenie życiowe i obserwacja zachowań dzieci pokazują, że wszystkie w mniejszym lub większym stopniu posiadają tzw. „zdolności literackie”. Ich zabawne manipulacje słowami, fabułami, przyglądanie się i przymierzanie do bohaterów literackich wskazują na wielkie zaangażowanie dzieci w sferę poezji i mitu³⁰. Dzieci posiadają niezwykłą zdolność fantazjowania, dzięki której zaspokajają swe pragnienia, marzenia. Rozgrywające się w wyobraźni dziecka marzenia stają się nieświadomą inspiracją do tworzenia przez nie scenariuszy literackich fabuł. Często ma miejsce proces odwrotny, kiedy to utwory literackie skłaniają dziecko do fantazjowania, dzięki któremu uwalnia się ono od trosk, oczyszcza, czuje się szczęśliwe. Takie dziecko, które bardziej od innych przyjmuje porządek świata według wzorów literackich, można nazwać „dzieckiem literackim”³¹. Potrafi w sposób intuicyjny pojmować treść czytanych mu przez dorosłych utworów literackich. Dlatego wielkie znaczenie mają urozmaicone sposoby porozumiewania się dziecka i dorosłego w trakcie wspólnej lektury.

Zająto się badaniem wpływu książki na ekspresję słowną i plastyczną drugoklasistów.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 217.

²⁸ Ibidem.

²⁹ H. Hohensee-Ciszewska, *Powszechna edukacja plastyczna*, op.cit., s. 113.

³⁰ A. Baluch, *Czyta, nie czyta*, Kraków 1998, s. 7.

³¹ Takim określeniem posługuje się A. Baluch.

Przedmiotem badań była baśń literacka *Malutka czarownica* O. Preusslera. Cel badań to ustalenie, czy i z jakich względów książka ta może stać się lekturą uczniów klasy drugiej.

Problem główny sformułowany został następująco: Czy i w jakim stopniu książka O. Preusslera *Malutka czarownica* stanie się inspiracją do ekspresji słownej i plastycznej dzieci klasy drugiej?

Z problemu głównego wynikają problemy szczegółowe:

- Czy i w jakim zakresie różne wersje ilustratorskie książki staną się inspiracją do układania przez dzieci tytułu baśni?
- W jakim zakresie tytuły rozdziałów i ilustracje śródtekstowe pozwolą dzieciom wnioskować o treści oglądanej książki?
- Czy treść książki wpłynie na wyobraźnię dziecka i stanie się inspiracją do pracy plastycznej stanowiącej zakończenie losów głównej bohaterki?
- Czy omawiana książka będzie inspiracją do podejmowania zabawy w ilustrowanie książeczki i jakie działania twórcze w tym zakresie podejmie dziecko?

Główną hipotezą było założenie, że książka O. Preusslera *Malutka czarownica* stanie się inspiracją do ekspresji słownej i plastycznej drugoklasistów.

W hipotezach szczegółowych założono, że:

- różne wersje ilustratorskie utworu staną się inspiracją do układania przez dzieci tytułu baśni,
- tytuły rozdziałów i ilustracje śródtekstowe pozwolą dzieciom wnioskować o treści książki,
- treść książki wpłynie na wyobraźnię dzieci i stanie się inspiracją do pracy plastycznej stanowiącej zakończenie losów głównej bohaterki,
- omawiana książka będzie inspiracją do zabawy w ilustrowanie, a dzieci podejmą w tym zakresie różnorodne działania twórcze.

Zmienną niezależną stanowią wydania książki z ilustracjami różnych twórców, a zmienne zależne to zakresy jej wpływu na ekspresję słowną i plastyczną dzieci.

Wskaźnikami pozwalającymi na stwierdzenie zaistniałych zmian pod wpływem wprowadzenia do procesu nauczania zmiennych niezależnych są efekty ich słownej i plastycznej ekspresji (zmienne zależne). Za wskaźniki zmiennej niezależnej przyjęto treść i ilustracje zawarte w wydaniach utworu z ilustracjami różnych twórców.

Procedura quasi-eksperymentalna zastosowana w tych badaniach jest podobna do schematu eksperymentalnego. Różnica polega na tym, że w badaniach eksperymentalnych ścisłej kontroli poddaje się zarówno przynajmniej jedną zmienną niezależną, jak i jedną zależną. W badaniach quasi-eksperymentalnych kontroluje się co najmniej jedną zmienną zależną z całkowitym pominięciem zmiennej niezależnej. Działanie zmiennej niezależnej wyznaczone jest przez naturalne warunki życiowe³².

³² U. Jakubowska, *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice*, Bydgoszcz 1993, s. 70.

Metoda quasi-eksperymentu stanowi więc niepełną formę eksperymentu pedagogicznego. Czynnikiem eksperymentalnym w przeprowadzonych badaniach była nowa, omawiana na zajęciach szkolnych, książka. W ramach przyjętej metody zastosowana została technika jednej grupy. Polega ona na wprowadzeniu określonej zmiennej niezależnej. Badany zespół sam dla siebie stanowi układ odniesienia, ponieważ nie przewiduje się organizowania grupy kontrolnej³³. Narzędziami były różne wydania książki stanowiącej przedmiot badań. Kolejną zastosowaną metodą był sondaż diagnostyczny. Metoda ta pozwoliła na wnikliwą analizę efektów wprowadzenia czynnika eksperymentalnego³⁴.

Uznano, że najodpowiedniejszą techniką przy zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego będzie analiza dokumentów³⁵. W przeprowadzonych badaniach zastosowano technikę analizy pisemnych prac dzieci, ich rysunków oraz wypowiedzi nagranych na taśmie magnetofonowej. Narzędziami były tu: pisemne i plastyczne prace dzieci, magnetofon.

Badania zostały przeprowadzone w Publicznej Szkole Podstawowej nr 37 w Bydgoszczy. Placówka ta mieści się przy ulicy Gdańskiej 122, w dzielnicy Śródmieście. Pracuje tu 49 nauczycieli, w tym 16 w nauczaniu początkowym. Uczy się tu ogółem 625 uczniów, z czego 369 to uczniowie klas I–III. Dzieci pochodzą z rodzin zróżnicowanych pod względem materialnym. Część rodziców określa swoje warunki bytowe jako bardzo dobre. Są i tacy, którym niezbędna jest pomoc opieki społecznej. Z wyników ankiety, którą objęci byli uczniowie szkoły oraz ich rodzice, wynika, że większość z nich dobrze ocenia warunki i atmosferę panującą w placówce. Wyniki zebranych danych wykazały również, że dzieci chętnie chodzą do szkoły i mają poczucie, iż są sprawiedliwie oceniane³⁶.

Badaniami niezbędnymi do zweryfikowania założonej hipotezy objęto uczniów klasy II d. Ich wychowawczynią i jednocześnie osobą prowadzącą badania była Katarzyna Nahorny-Martynowska, dyplomantka autorki niniejszego opracowania³⁷.

Zespół uczniów to 21 osób, w tym 13 dziewczynek i 8 chłopców. Dziewięcioro uczniów uczy się bardzo dobrze, ośmioro reprezentuje średni poziom, natomiast czworo ma kłopoty z nauką. Klasa stanowi zespół dzieci, które potrafią ze sobą współpracować. Na terenie klasy nie występują poważniejsze problemy wychowawcze. Większość rodziców posiada wykształcenie zawodowe i w wielu rodzinach występują problemy związane ze słabymi warunkami materialnymi. Rodzice z entuzjazmem

³³ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999, s. 226.

³⁴ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 51.

³⁵ M. Łobocki, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s. 229.

³⁶ Badania przeprowadzali wszyscy wychowawcy SP 37 w swoich klasach w marcu 2001. Analiza zebranych danych ma służyć dalszemu polepszeniu funkcjonowania szkoły.

³⁷ K. Nahorny-Martynowska, *Metodyczna próba włączenia książki O. Preusslera „Malutka czarownica” do kanonu lektur uczniów klasy drugiej i jej efekty*, praca licencjacka napisana w Zakładzie Edukacji Zintegrowanej pod kierunkiem dr Elżbiety Szeffler, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2001.

przyjmują propozycje ze strony szkoły służące rozwojowi ich dzieci i zawsze służą pomocą w klasowych zabawach i wycieczkach.

W trakcie cyklu pięciu zajęć, prowadzonych w dniach 22–26 stycznia 2001 roku, dzieci były zapoznawane z fragmentami książki, a następnie podejmowały różnorodne zadania związane z treścią lektury i jej szatą graficzną. Wskaźnikami, pozwalającymi na stwierdzenie wpływu prezentowanej książki na ekspresję słowną i plastyczną dzieci, były ich wypowiedzi, prace plastyczne i literackie.

5. Wykorzystanie książki Otfrieda Preusslera *Malutka czarownica* w pracy z uczniami klasy II w świetle przeprowadzonych badań

W niniejszej części opisano realizację koncepcji metodycznej cyklu zajęć z książką oraz zaprezentowano efekty wprowadzenia utworu do kanonu lektur uczniów klasy drugiej.

5.1. Koncepcja metodyczna cyklu zajęć z książką

Najistotniejszym kryterium doboru ćwiczeń z proponowaną książką było wyzwolenie w uczniach ekspresji słownej i plastycznej, a tym samym pobudzenie ich fantazji i wyobraźni. Niezależnie od wieku wyobraźnia czytelników kształtuje się równocześnie poprzez tekst i ilustrację, w związku z czym prace dzieci inspirowane były treścią książki i jej ilustracjami³⁸.

Programy edukacyjne określają liczbę lektur czytanych dzieciom. W klasie drugiej nauczyciel powinien przeczytać na zajęciach co najmniej dwie lektury. Ze względu na zgromadzenie jedynie trzech egzemplarzy *Malutkiej czarownicy* uznano, że książkę tę nauczyciel przeczyta uczniom w klasie. Ponieważ utwór stanowi zbiór dwudziestu dość luźno powiązanych ze sobą rozdziałów, podzielono go na części i dzieci zapoznawały się z jego treścią fragmentami. Po wysłuchaniu treści kolejnych rozdziałów uczniowie dzielili się wrażeniami z lektury. Następnie przystępowali do wykonywania zadań twórczych.

Pierwszym zadaniem postawionym przed dziećmi było układanie tytułów do omawianej książki, które wystąpiło po prezentacji okładek trzech wydań ilustratorskich utworu. Uczniów poinformowano, że choć ilustracje na okładkach i zamieszczone wewnątrz książki będą różnić się od siebie, to jednak odnoszą się do tego samego utworu.

Uczniowie zapoznawali się z ilustracjami książki począwszy od wydania najstarszego, a skończywszy na najnowszym. To ostatnie zawiera duże, całostronicowe ilustracje, które pomimo „smutnej” kolorystyki, bardzo podobały się dzieciom.

Po prezentacji każdej okładki dzieci zapisywały swą propozycję tytułu. Mogły napisać jeden tytuł do trzech wydań lub zredagować różne tytuły do różnych ilustracji.

³⁸ E. Kobiela, *O sztuce, ilustracji i... wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1987, nr 1, s. 14.

Kolejnym ćwiczeniem było pisanie przez dzieci opowiadania twórczego. Na wstępie zostały zapoznane z ilustracjami śródtekstowymi pochodzącymi z trzech wydań książki oraz z tytułami rozdziałów. Na tej podstawie miały snuć domysły o treści lektury. Po zakończeniu ćwiczenia przystąpiono do zaznajamiania uczniów z treścią książki. Odtąd każde zajęcie rozpoczynano od czytania jej fragmentów. Dzieci były bardzo zainteresowane kolejnymi losami głównej bohaterki utworu. Świadczyła o tym dyscyplina na zajęciach i aktywność uczniów opowiadających o jej przygodach.

Następnym zadaniem było przedstawienie w formie plastycznej zakończenia losów głównej bohaterki. Aby ich przekaz był bardziej jednoznaczny, uczniowie uzupełnili wypowiedzi plastyczne własnym komentarzem rejestrowanym na taśmie magnetofonowej.

Ostatnim zadaniem, mającym na celu wyzwolenie twórczej ekspresji dzieci, było projektowanie okładki do omawianej lektury. Zadanie to poprzedziła lekcja biblioteczna, w czasie której bibliotekarka opowiedziała uczniom o powstawaniu książki od momentu pojawienia się pomysłu autora aż do chwili, gdy znajdzie się ona w księgarni. Następnie uczniowie zapoznali się z metryczką książki. Zauważyli, że wydania tego samego utworu różnią się.

W trakcie zajęć poświęconych nowej lekturze dzieci sporządziły też informację o niej, w której uwzględniły dane o autorach jej przekładu na język polski. Wykonywały również rysunek przedstawiający najciekawszą, ich zdaniem, przygodę głównej bohaterki.

Ostatnim ćwiczeniem związanym z książką było uzupełnianie niedokończonych zdań.

Oto tematyka zajęć z książką będącą przedmiotem przeprowadzonych badań:

1. Indywidualne redagowanie i pisanie tytułów do wydań książki O. Preusslera *Malutka czarownica* z ilustracjami różnych twórców.
2. Samodzielne redagowanie opowiadania nt. przypuszczalnych losów głównej bohaterki.
3. Plastyczne przedstawienie prawdopodobnego zakończenia przygód malutkiej czarownicy.
4. Projektowanie i rysowanie własnej propozycji okładki do omawianego utworu.

5.2. Efekty wprowadzenia do kanonu lektur drugoklasistów książki *Malutka czarownica*

W niniejszej części opracowania omówione zostały kierunki przebiegu twórczych działań dzieci podczas realizacji zadań badawczych związanych z omawianą lekturą.

5.2.1. Układanie przez dzieci tytułów baśni zainspirowane różnymi wersjami ilustratorskimi książki będącej przedmiotem badań

Zbadano, jakie tytuły układają dzieci ze względu na konstrukcję tematu, a następnie przeanalizowano ułożone tytuły według kryterium zakresu informacji o treści książki.

Tabela 1. Podział tytułów tworzonych przez badane dzieci ze względu na konstrukcję tematu³⁹

Lp.	RODZAJE TYTUŁÓW	WYPOWIEDZI BADANYCH	
		L	%
1	Tajemnicze	3	6,53
2	Reklamowe	21	45,65
3	Oryginalne w ujęciu formalnym	5	10,87
4	Oryginalne w doborze elementów	1	2,17
5	Bezbarwne	16	34,78
6	Razem	46	100

Wyniki zawarte w tabeli 1 świadczą o tym, że badani uczniowie wykazali się sporą inwencją twórczą. Najwięcej, bo aż 45,65% tworzonych przez uczniów tytułów, to tytuły reklamowe. Ich autorzy chcą na coś zwrócić uwagę, coś poprzez tytuł przekazać. Oto kilka z nich: *Mała czarownica*, *Baba Jaga leci na Marsa*, *Wróżka Wesołka*. 10,87% prac stanowią tytuły oryginalne w ujęciu formalnym. Przykładami tego typu tytułów są: *Dobra czarownico leć*, *Trzymaj się miotły*. 34,78% prac stanowią tytuły bezbarwne, takie jak: *Czarownice na miotle*, *Czarownica z ptakiem*. Oznacza to, że nieco ponad 1/3 badanych dzieci ułożyła tytuły, których nie można zaliczyć do twórczych.

Przyjęta hipoteza, mówiąca, iż różne wersje ilustratorskie staną się inspiracją do układania przez dzieci tytułów baśni, potwierdziła się częściowo, bowiem jedynie 65,22% dzieci ułożyła tytuły ocenione jako prace twórcze. Przepuszczalnie taki stan rzeczy jest wynikiem trudności, jaką napotkały dzieci, stając po raz pierwszy przed tego typu zadaniem.

Kolejno dokonano analizy zaproponowanych przez dzieci tytułów według kryterium zakresu informacji o treści książki, które zostały zamieszczone w zredagowanych tytułach.

Dane zawarte w tabeli 2 wskazują, że największy odsetek tytułów układanych przez uczniów stanowią te, których autorzy wyszli poza opis jedynie głównej postaci przedstawionej na ilustracji. 32,61% ogółu to tytuły uwzględniające także elementy otoczenia. Oto przykłady: *Czarownice latające na miotle na skraju kolorowego lasu nad kolorową chatką*, *Czarownice w lesie*, *Czarownica i kruk*. Sporą grupę (26,09%) stanowią tytuły, których autorzy nadali głównej postaci pewne cechy: *Czarownice lubią zwierzęta*, *Pachnąca czarownica*, *Piękna czarownica z miotłką*.

³⁹ Kryteria przyjęte w tabeli 1 za: E. Szefler, *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 1998, s. 306.

Tabela 2. Podział tytułów zaproponowanych przez dzieci do książki według zakresu informacji o jej treści

Lp.	KATEGORIE TYTUŁÓW	WYPOWIEDZI BADANYCH	
		L	%
1	Tytuły opisujące jedynie główną postać	7	15,21
2	Tytuły opisujące główną postać i elementy otoczenia	15	32,61
3	Tytuły nadające cechy głównej postaci	12	26,09
4	Tytuły wnioskujące o przygodach opisanych w książce	3	6,52
5	Tytuły intrygujące	7	15,22
6	Inne	2	4,35
7	Razem	46	100

Powstały jedynie trzy tytuły będące próbą wnioskowania o przygodach głównej postaci. Oto dwa spośród nich: *Czarownica idzie na wędrowkę*, *Baba Jaga leci na Marsa*. Zaproponowane zostały również tytuły, których autorzy ograniczyli się do elementów opisu głównej postaci, np. *Czarownica na miotle*, *Wiedźmy*. Oddzielną, niewielką grupę stanowiły tytuły, których nie można było zakwalifikować do żadnej z pozostałych kategorii.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że badani w 84,79% zredagowali tytuły, które wskazują na twórcze podejście do zadania. Potwierdza to hipotezę mówiącą o tym, iż różne wersje ilustratorskie utworu stanowią inspirację do układania przez dzieci tytułów baśni.

5.2.2. Wnioskowanie o treści oglądanej książki na podstawie tytułów rozdziałów i ilustracji śródtekstowych

Z zajęcia na zajęcia rosły emocje dzieci związane z zaciekawieniem dotyczącym treści omawianej książki. Pojawiła się zatem okazja edukacyjna do zaproponowania uczniom zadania polegającego na pisaniu opowiadania twórczego. Jego tematem były przypuszczalne losy Malutkiej czarownicy. Dzieci były zaskoczone postawionym przed nimi zadaniem, bowiem miały „domyślić się” treści lektury na podstawie ilustracji śródtekstowych oraz tytułów rozdziałów książki. Zadawały pytania typu: „Ciekawe, kto zgadnie najlepiej?”. Wobec takich wątpliwości małych twórców wyjaśniono im, iż ćwiczenie to nie służy podziałowi dzieci na te, które zgadły, i te, które nie domyśliły się, o czym będzie książka. Uznano, że wszystkie prace będą równie wartościowe, jeśli będą oryginalne i ciekawe.

Rezultaty działań uczniów w tym zakresie obrazuje tabela 3.

Aż 10 prac (55,55%) zakwalifikowano do kategorii opowiadań, których autorzy wykorzystali nie tylko ilustracje i tytuły rozdziałów, lecz uwzględnili także wydarzenia lub postaci przez siebie wymyślone. Przykładem może być opowiadanie Marysi D., której praca nie tylko charakteryzuje się spójnością wypowiedzi, lecz zaskakuje trafno-

Tabela 3. Opowiadania twórcze drugoklasistów sklasyfikowane według kryterium umiejętności wnioskowania na temat treści książki

Lp.	KATEGORIE OPOWIADAŃ	OPOWIADANIA	
		L	%
1	Opowiadania oparte jedynie na treści ilustracji	2	11,11
2	Opowiadania oparte na ilustracjach i tytułach rozdziałów	5	27,78
3	Opowiadania oparte na ilustracjach, tytułach rozdziałów i zawierające wydarzenia lub postaci wymyślone przez dzieci	10	55,55
4	Inne	1	5,56
5	Razem	18	100

ścią wnioskowania oraz dowcipnym zakończeniem. W opowiadaniu pojawiają się postaci i elementy, które stworzyła sama autorka. Są nimi: zła czarownica krzywdząca zwierzęta, ropucha, magiczny proszek. Dziewczynka zawarła w treści opowiadania kilka wydarzeń, których nie mogła domyślić się z ilustracji, czy tytułów rozdziałów. Pisała między innymi o tym, że: „Mała czarownica [...] postanowiła się zemścić [...] wzięła magiczny proszek i posypała tym proszkiem złą czarownicę. [...] Zła czarownica zamieniła się w ropuchę”.

Do kategorii „inne” zaliczona została praca Karoliny, ponieważ jej forma odbiegała całkowicie od opowiadań pozostałych dzieci. Dziewczynka rozwinęła w swoim opowiadaniu motyw papierowych kwiatów, który zaczerpnęła z tytułu jednego z rozdziałów. Autorka nie tylko napisała pracę ciekawą pod względem treści, ale także zastosowała interesujący sposób narracji, czyniąc narratorem główną bohaterkę utworu.

Zbadano też umiejętność układania przez drugoklasistów opowiadania jako formy wypowiedzi redakcyjnej. Dane obrazuje tabela 4.

Okazało się, iż wśród napisanych opowiadań przeważają reprezentujące twórczą postawę uczniów. Są to opowiadania z poziomu II (stanowiące 44,44% wszystkich prac) oraz z poziomu III (22,22%). Prace bardziej stereotypowe to 33,34% całości prac twórczych opracowywanych przez badanych drugoklasistów.

Przykładem opowiadania z poziomu II jest tekst napisany przez Agnieszkę B., która zaproponowała dość dynamiczną akcję. Jej czarownica lata nad miastem i od czasu do czasu ląduje, by załatwić różne sprawy. Kupuje kwiat, aby „polepszyć nastrój domku”, a także broni dzieci, które zaatakował bałwan. Zakończenie tej historii wydaje się być nieco prozaiczne w porównaniu z zaproponowanymi wydarzeniami – czarownica po prostu idzie spać.

Z kolei tekst Karoliny Sz. reprezentuje typ opowiadania z poziomu I. W jej koncepcji czarownica krąży nad miastem i nagle znajduje się w lesie. W opowiadaniu pojawia się bałwan, na którego czarownica z niewiadomych przyczyn rzuca klątwę. Czytelnik nie dowiaduje się, dlaczego bohaterka niszczy kurnik. Równie zagadkowe wydaje się zakończenie. W zaproponowanym przez uczennicę opowiadaniu występu-

je sporo wydarzeń, które niestety nie wiążą się ze sobą w logiczny sposób. Zasób słów użyty przez dziewczynkę jest ubogi. W tekście występuje zaledwie kilka przymiotników i przysłówków.

Tabela 4. Umiejętność układania przez badane dzieci opowiadań jako formy wypowiedzi redakcyjnej

Lp.	Typ opowiadania	OPOWIADANIA	
		L	%
1	Poziom I	6	33,34
2	Poziom II	8	44,44
3	Poziom III	4	22,22
4	Razem	18	100

LEGENDA⁴⁰

Poziom I – konkretno-wyobrażeniowy, charakteryzuje niski poziom opowiadań. Zdarzenia relacjonowane są w sposób mało interesujący. Kolejność wydarzeń jest luźno powiązana. Stro- na leksykalna prac uboga i nieskomplikowana.

Poziom II – narracyjny, charakteryzuje się sporym zasobem słów i płynnością narracji. Opisywane wydarzenia są ze sobą logicznie powiązane.

Poziom III – artystyczny, charakteryzuje się płynnością narracji, pomysłowością i dynamizmem akcji. Bogaty zasób słownictwa i środków stylistycznych.

Do opowiadań, które zawierają najwięcej twórczych elementów, zostały zaliczone te z poziomów II oraz III. Łącznie stanowiły one większość prac przygotowanych przez badanych drugoklasistów. Zatem hipoteza mówiąca o tym, iż tytuły rozdziałów i ilustracje śródtekstowe pozwolą dzieciom wnioskować na temat treści oglądanej książki, potwierdziła się.

Kolejnym etapem badań była weryfikacja hipotezy mówiącej o tym, iż treść książki wpłynie na wyobraźnię dzieci i stanie się inspiracją do pracy plastycznej stanowiącej zakończenie losów głównej bohaterki.

5.2.3. Efekty prac plastycznych drugoklasistów ilustrujących zakończenie losów głównej bohaterki utworu oraz ich wypowiedzi na ten temat

Uczniowie zostali zapoznani z treścią książki aż do fragmentu, w którym główna bohaterka zamiast uczestniczyć w balu czarownic (o którym marzyła cały rok) ma być ukarana za swoje złe – dobre uczynki. W tym momencie czytanie zostało przerwane. Dzieci otrzymały zadanie namalowania obrazka, który ilustrowałby przypuszczalne zakończenie książki. Potem uzupełniały swoją wypowiedź plastyczną komentarzem słownym.

⁴⁰ Kryteria zawarte w tabeli 4 przyjęte za: D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1996, s. 132.

Prace dzieci zakwalifikowano do kilku grup, co ukazuje tabela 5.

Tabela 5. Wnioskowanie drugoklasistów na temat przypuszczalnego zakończenia książki

Lp.	PRZYPUSZCZALNE ZAKOŃCZENIE	WYPOWIEDZI BADANYCH	
		L	%
1	Bohaterka rezygnuje ze swoich ideałów, idzie na ugodę.	8	44,45
2	Bohaterka ucieka z opresji.	1	5,55
3	Bohaterka traci czarodziejską moc, ale nadal służy ludziom.	2	11,11
4	Inne czarownice zmieniają swój system wartości.	7	38,89
5	Razem	18	100

Najwięcej badanych (44,45%) uznało, że aby znaleźć się na długo oczekiwany balu, Malutka czarownica powinna zmienić się tak, by wiedźmy ją zaakceptowały. Przykładem tego typu sądów jest wypowiedź Pawła P., który stwierdził: „Malutka czarownica zrobiła zły uczynek. To bardzo spodobało się innym czarownicom, które zaprosiły ją na bal”. Należy zastanawiać się, czy chłopcu (oraz innym dzieciom zaliczonym do tej grupy) zabrakło chęci do stworzenia zakończenia, które byłoby zgodne z przesłaniem książki: „dobro zwycięża, zło ponosi klęskę”, czy też są to uczniowie, którzy w codziennym życiu nie podejmują żadnej walki w obronie swych przekonań.

Według 38,89% badanych główna bohaterka utworu nie tylko wyjdzie cało z opresji, ale tak umiejętnie pokieruje wydarzeniami, iż inne czarownice staną po jej stronie. Przykładem tej kategorii prac była wypowiedź Marysi D., która napisała: „Malutka czarownica zaczarowała jedną z czarownic i tamta ją rozwiązała. Potem Malutka czarownica zaczarowała inne czarownice tak, by były dobre i żyły w zgodzie”.

Dwie dziewczynki uznały, że strata czarodziejskiej mocy, która groziła głównej bohaterce za to, że sprzeciwiła się woli wiedźm, nie stoi na przeszkodzie, by dalej czyniła dobro. Oto wypowiedź Karoliny K.: „Na balu Malutka czarownica uwolniła się z więzów. Straciła miotłę i księgę czarów, ale nadal pomagała ludziom jako normalna dziewczynka”. Zacytowana wypowiedź świadczy o dojrzałości emocjonalnej jej autorki, według której ludziom pomaga się realnymi czynami, a nie czarami.

Niezwykle interesująca była wypowiedź Kamila T., który stwierdził: „Malutka czarownica pojechała w góry i tam zrobiła bal dla swoich przyjaciół – ludzi i zwierząt”. Dla tego ucznia najlepszą formę zemsty stanowi odwrócenie się od osób niesympatycznych, a obcowanie z prawdziwymi przyjaciółmi.

Konfrontacja prac plastycznych z zarejestrowanymi wypowiedziami uczniów przyniosła określone ustalenia w zakresie ich zgodności, co przedstawia tabela 6.

Okazało się, że spora część dzieci miała trudności w dokładnym wyrażeniu myśli za pomocą środków malarskich. Mniej niż połowa drugoklasistów (44,44%) potrafiła zaproponować treść rysunku w pełni adekwatną do własnej wypowiedzi. Aż u 16,67% dzieci odnotowano całkowitą rozbieżność między treścią rysunku a wypowiedzią.

Przykładem uczniów zakwalifikowanych do tej grupy może być Paweł H., który o zakończeniu przygód Malutkiej czarownicy wypowiedział się tak: „Malutka czarownica przyszła na bal. Czarownice przywiązały ją do drzewa, ale ona za pomocą czarów się uwolniła”. W postaciach na rysunku Pawła trudno jednak rozpoznać czarownice. Żadna z nich nie jest przywiązana do drzewa.

Tabela 6. Zgodność prac plastycznych uczniów ilustrujących przypuszczalne zakończenie książki z wypowiedziami dzieci na ich temat

Lp.	RYSUNEK A WYPOWIEDŹ USTNA	WYPOWIEDZI BADANYCH	
		L	%
1	Rozbieżność między treścią rysunku a wypowiedzią dziecka	3	16,67
2	Częściowa zgodność	7	38,89
3	Praca plastyczna adekwatna do wypowiedzi ustnej	8	44,44
4	Razem	18	100

Uwagę zwróciły cztery prace, na których namalowane postaci „wypowiadają się” w formie komiksowej. Autorzy tych prac przedstawili wypowiedzi swych bohaterów w „dymkach”. Na rysunku Agnieszki R. główna bohaterka baśni, która jest przywiązana do drzewa, mówi: „Ale po przyjęciu mnie tu nie będzie”. Obrazek jest zaledwie próbą uchwycenia danego momentu rzeczywistości. Jego autorka miała trudności z plastycznym przedstawieniem tego, co się będzie dalej działo. Zastosowała zatem pisemną zapowiedź zdarzeń poprzez informacje zawarte w dymku. Z kolei Karolina Sz. przedstawiła na rysunku Malutką czarownicę, która na widok swej złośliwej ciotki przywiązanej za karę do drzewa napisała takie zdanie: „Dobrze ci tak, choć to niemiłe”. W ten sposób uczennica dała do zrozumienia, że choć kara dla złośnicy jest uciążliwa, to w jej mniemaniu jest ona w pełni zasłużona.

Wszyscy badani uczniowie wykazali się aktywnością i pomysłowością w realizowaniu postawionego przed nimi zadania. Hipoteza mówiąca o tym, że treść książki wpłynie na wyobraźnię dzieci i stanie się inspiracją do pracy plastycznej stanowiącej zakończenie losów głównej bohaterki, potwierdziła się.

Rozwiązanie tego problemu szczegółowego pozwoliło na przystąpienie do weryfikacji ostatniej ze sformułowanych hipotez.

5.2.4. Podejmowanie przez dzieci zabawy w ilustrowanie książki inspirowane omawianą lekturą

Badani drugoklasiści najpierw projektowali okładkową ilustrację, a następnie zamieszczały na niej różne informacje słowne o książce. W pierwszej kolejności rozpatrzono, jakiego rodzaju treści proponowały dzieci na zaprojektowanych przez siebie ilustracjach oraz w jaki sposób wykorzystywały w tym zadaniu znajomość kilku wydań baśni *Malutka czarownica*.

Tabela 7. Uczniowskie projekty ilustracji okładkowej wg zakresu informacji o treści książki

Lp.	Klasyfikacja ilustracji	PROJEKTY BADANYCH	
		L	%
1	Ilustracje przedstawiające jedynie główną bohaterkę	2	11,11
2	Ilustracje przedstawiające główną bohaterkę z krukiem	3	16,67
3	Ilustracje, na których umieszczono elementy podobne, jak w innych wersjach ilustratorskich	2	11,11
4	Ilustracje, na których umieszczono postaci lub elementy informujące o treści książki	11	61,11
5	Razem	18	100

Jedynie dwie prace (11,11% projektów) to te, które zaliczone zostały do najmniej twórczych. Ich autorki narysowały wyłącznie postać uśmiechniętej głównej bohaterki na miotle. Ów uśmiech to z pewnością szczegół, który różni Malutką czarownicę od typowej wiedźmy. Najwięcej dzieci (61,11%), stworzyło ilustracje, z których można wyczytać informacje o przypuszczalnych przygodach bohaterki. Na rysunkach tych obok Malutkiej czarownicy pojawiają się następujące elementy: kościół, domek w lesie, góra Blocksberg, przyjaciele – chłopiec i dziewczynka, olbrzymi gar z gotującą się miksturą. Do jednych z ciekawszych prac z tej grupy należy praca Kamila T., która obrazuje główną bohaterkę lecącą nad budynkiem McDonalda i zmierzającą w kierunku gmachu poczty.

Okładka jest elementem książki, który oprócz posiadania ilustracji powinien zawierać informacje dotyczące jej tytułu, autora oraz wydawnictwa. Prace dzieci podzielone zostały na grupy według tych właśnie kryteriów.

Tabela 8. Projekty okładek książki proponowane przez uczniów wg informacji o autorze, tytule i wydawnictwie

Lp.	Rodzaje projektów	PROJEKTY BADANYCH	
		L	%
1	Projekt bez dodatkowych informacji o książce	1	5,65
2	Projekt uwzględniający tytuł	4	22,22
3	Projekt uwzględniający tytuł i nazwisko autora	10	55,56
4	Projekt uwzględniający tytuł, nazwisko autora i wydawnictwo	–	–
5	Inne	3	16,67
6	Razem	18	100

Ponad połowa badanych drugoklasistów (55,56%) przedstawiła projekty okładek, na których ich autorzy umieścili zarówno tytuł, jak i nazwisko autora książki. Jednak tylko w trzech pracach (spośród dziesięciu) nazwisko autora oraz tytuł zostały wyraźnie

wyeksponowane i właściwie rozplanowane na rysunku. Wykonanie ilustracji najbardziej absorbowało dzieci, a pozostałe elementy okładki uważały one za mniej istotne.

Do najciekawszych prac z tego poziomu należy projekt Karoliny Sz., która jako jedyna w klasie, składając kartkę na pół, uwzględniła zarówno przód, jak i tył okładki.

Żadne dziecko nie umieściło na swym projekcie jednocześnie informacji o autorze, tytule i wydawnictwie. Jedna z dziewczynek zapisała wprawdzie nazwę wydawnictwa oraz tytuł, lecz jako nazwisko autora napisała własne. Ta praca i jej podobne zaliczone zostały do kategorii „inne”.

Do zabawy w projektowanie okładkowej ilustracji przystąpili wszyscy badani uczniowie. Przeważnie autorzy uwzględnili na niej postać głównej bohaterki oraz inne postaci lub wydarzenia związane z treścią lektury. Umieścili na okładce również niezbędne informacje słowne, choć z tymi elementami okładki uczniowie radzili sobie gorzej niż z ilustracją.

Zatem ostatnia z założonych hipotez całkowicie się potwierdziła.

6. Uogólnienia i wnioski

Na podstawie zebranego w toku badań materiału ustalono, co następuje:

1. Badani drugoklasiści wykazali się sporą inwencją twórczą w redagowaniu tytułów książki na podstawie ilustracji okładkowych.
2. Większość z badanych zrehabilitowała tytuły uwzględniające nie tylko główną postać ukazaną na ilustracji, ale także elementy otoczenia występujące na ilustracji okładkowej.
3. W swych opowiadaniach twórczych dzieci wykorzystywały treść ilustracji śródtekstowych, tytuły rozdziałów, a także uwzględniały sytuacje i postaci przez siebie wymyślone.
4. Większość opowiadań charakteryzowała się płynnością narracji, związkiem przyczynowo-skutkowym łączącym wydarzenia.
5. Prawie połowa badanych uznała, że aby osiągnąć cel, bohaterka powinna pójść na kompromis i zrezygnować ze swoich ideałów.
6. Wypowiedzi większości badanych nie były adekwatne do treści prac plastycznych.
7. W związku z trudnością, jaką sprawiło dzieciom czytelne przekazanie zakończenia przygód bohaterki, niektórzy badani uznali za stosowne, aby postaci występujące na obrazku „wypowiadały się” podobnie jak to się dzieje w komiksach, za pomocą tzw. dymków.
8. Wszyscy badani w aktywny i pomysłowy sposób wykonali zadanie polegające na plastycznym przedstawieniu zakończenia losów Małej czarownicy.
9. W podobny sposób drugoklasiści tworzyli projekty okładek do omawianej książki.

10. Badani uczniowie skupili się na wykonaniu ilustracji okładkowej, natomiast nie zawsze uwzględnili na okładce nazwisko autora, tytuł książki oraz wydawnictwo.

11. Tylko jeden uczeń wykonał okładkę, uwzględniając jej przednią i tylną stronę. Zgromadzony materiał empiryczny potwierdził słuszność przyjętych hipotez i pozwolił na sformułowanie wniosków dotyczących pracy nauczyciela. Proponująca je nauczycielka – autorka koncepcji badań i ich wykonawca K. Nahorny-Martynowska – zaproponowała je w niekonwencjonalnej formie mającej charakter wytycznych dla „samej siebie” i koleżanek. Oto one:

1. „Stosuj jak najczęściej ćwiczenia zmuszające uczniów do twórczego myślenia nie tylko ze względu na to, że są one lubianą przez dzieci formą działalności, ale także dlatego, że dzięki nim dziecko poczuje się twórcą, przez co wzrośnie jego samoocena.
2. Twórcze prace dzieci analizuj nie tylko pod kątem formy czy giętkości myślenia. Potraktuj je również jako źródło wiedzy o samych uczniach.
3. Proponuj dzieciom różnorodne formy twórczego działania. Niech każde z nich, nawet to intelektualnie słabe wybierze z nich coś, co mu odpowiada, by móc doświadczyć, jak to jest być »twórcą«.
4. Omawiając prace dzieci, podchodź do ich wytworów równie poważnie, jak do dzieł uznanych twórców. Pamiętaj, iż stoisz przed dziełem oryginalnym i tylko jego autor czuje i wie najlepiej, co dzieło ma wyrażać. Stanowisko autora wobec swojego wytworu należy zaakceptować, w przeciwnym bowiem razie grozi ci, iż dzieci będą starały się tworzyć prace, których się od nich oczekuje.
5. Wyrabiaj w dzieciach nawyk analizowania dzieła w różnych jego aspektach poprzez zadawanie pytań typu: »Co wam się nie podoba, co byście zmieniły?«; Utrwalaj w nich przekonanie, że »nie wszystko musi się wszystkim podobać«. Ten konstruktywny krytycyzm pomoże im w przyszłości między innymi na dobieranie lektury uwzględniające ich gust czytelniczy.
6. Stwarzaj uczniom możliwość różnorodnych zabaw z lekturą. Niech dostrzegą, iż nie jest to jedynie książka do obowiązkowego przeczytania, ale może także stanowić źródło ciekawych, zaskakujących efektów.
7. Na lektury wybieraj takie pozycje, które i tobie się podobają. Dzieci dostrzegą twój entuzjazm i wzrośnie ich zapał do pracy.
8. Zwracaj dzieciom uwagę na to, że książka to nie tylko treść i ilustracje. Analiza książek pod kątem ulubionych autorów, ilustratorów czy wydawnictw przyczyni się do wyrobienia ich smaku literackiego⁴¹.

Prowadząca badania nauczycielka, obserwując entuzjastyczne zachowanie dzieci w trakcie prezentacji książki oraz analizując ich wypowiedzi, stwierdziła, że książka

⁴¹ K. Nahorny-Martynowska, *Metodyczna próba włączenia książki...*, op.cit., s. 59–60.

będąca przedmiotem badań bardzo się dzieciom podobała. Kilkoro z nich wyraziło nawet chęć samodzielnego, powtórnego przeczytania jej. Niestety, w szkolnej bibliotece oprócz egzemplarza wypożyczonego do badań, nie było żadnego innego. Opisana sytuacja świadczy o tym, że książka *Malutka czarownica*, mimo swoich walorów, pozostaje pozycją znaną tylko nielicznemu gronu małych czytelników. Wobec takiego stanu rzeczy warto zadbać o promocję tej książki. Być może warto zastanowić się nad tym, czy w kolejnym jej wydaniu nie zamieścić na okładce książki *Malutka czarownica* informacji o jej autorze wraz ze zdjęciem. Byłoby to swego rodzaju „nawiązanie kontaktu” dzieci z autorem książki.

W trakcie prezentacji książki stanowiącej przedmiot badań większość dzieci stwierdziło, że wersją, z której ilustracje najbardziej im się podobają, jest książka ilustrowana przez A. Piątka – z wrocławskiego wydawnictwa „Siedmioróg”. Prowadząca zajęcia nauczycielka doszła do wniosku, że dzieci w swym wyborze czarno-białych, zdawałoby się smutnych ilustracji, kierowały się najprawdopodobniej faktem, że występuje na nich wiele postaci o zróżnicowanej, w zależności od nastroju, mimice twarzy. Poza tym na tych ilustracjach wyraźnie „coś się dzieje”. Dzieci mogą je oglądać przez dłuższą chwilę, bawiąc się w wyszukiwanie coraz to innych elementów. Najprawdopodobniej w tych cechach ilustracji kryje się tajemnica sukcesu tego wydania książki u badanych drugoklasistów.

LITERATURA:

Baluch A., *Czyta, nie czyta*, Kraków 1998.

Bolek I., *Książka – ale jaka?* „Guliwer” 1993, nr 6.

Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 1996.

Długosz J., Orzech E., *Praca z lekturą na lekcjach języka polskiego w klasach I–III*, Rzeszów 1983.

Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, Warszawa 1995.

Gaszyńska T., *Opracowywanie lektury w klasach I–III*, „Życie Szkoły” 1990, nr 8.

Hohensee-Ciszewska H., *Powszechna edukacja plastyczna*, Warszawa 1982.

Jakubowska U., *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice*, Bydgoszcz 1993.

Kobiela E., *O sztuce, ilustracji i... wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1987, nr 1.

Kobiela E., *O wartościach ilustracji w lekturach klas niższych i możliwościach percepcyjnych dzieci*, „Życie Szkoły” 1987, nr 4.

Lenartowska K., Świętek W., *Lektura w klasach I–III*, Warszawa 1987.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1999.

Łobocki M., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1978.

- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Nahorny-Martynowska K., *Metodyczna próba włączenia książki O. Preusslera „Malutka czarownica” do kanonu lektur uczniów klasy drugiej i jej efekty*, praca licencjacka napisana w Zakładzie Edukacji Zintegrowanej, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2001.
- Papuzińska J., *Książki, dzieci, biblioteka*, Warszawa 1992.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Szczańska M., *Praca z tekstem literackim w klasach I–III*, „Życie Szkoły” 1987, nr 4.
- Szefler E., *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 1998.
- Szefler E., *Nowe ilustracje do... starych tekstów*, „Guliwer” 1993, nr 6.
- Taraszkiewicz M., *Książki warte czytania... dzieciom*, Warszawa 1995.
- Zajac M., *Rynek książki dziecięcej w Polsce*, „Poradnik Bibliotekarza” 1993, nr 9.
- Zbrzezna B., *Dobra, mała czarownica*, „Guliwer” 1985, nr 4.

Książki dla dzieci stanowiące przedmiot badań:

- Preussler O., *Malutka czarownica*, tłum. H. i A. Ożogowscy, ilustr. D. Konwicka, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Preussler O., *Malutka czarownica*, tłum. H. i A. Ożogowscy, ilustr. M. Sawicka, Nasza Księgarnia, Warszawa 1994.
- Preussler O., *Malutka czarownica*, tłum. I. Daniel, ilustr. A. Piątek, Siedmioróg, Wrocław 2000.



Wiesława Grunwald, Alicja Lisowska

ZABAWA W TEATR ALTERNATYWNĄ FORMĄ SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO

Chciałybyśmy się podzielić swoimi spostrzeżeniami, odczuciami i doświadczeniami z prowadzenia kółka teatralnego. W ciągu ostatniego półtora roku przygotowałyśmy wraz z naszymi wychowankami kilka przedstawień – bajki, jasełka, montaż słowno-muzyczny, inscenizacje okolicznościowe. Prezentowaliśmy je przed publicznością naszego Domu, a także występowaliśmy podczas akcji charytatywnych, w przedszkolu, kościele.

Początkowo były to spontaniczne prezentacje krótkich, wymyślonych przez dzieci scenek, prezentowanych kolegom i wychowawcom. Aktorzy i widzowie dobrze się przy tym bawili. Impulsem do utworzenia amatorskiego kółka teatralnego było zainteresowanie i widoczna potrzeba dzieci, jednak motorem podjęcia działań było otrzymanie zaproszenia do wzięcia udziału w przeglądzie twórczości dziecięcej. Dzieci entuzjastycznie wyraziły chęć zabawy w teatr. Pozostało więc tylko przygotować scenariusz, rozpisać role, dobrać podkład muzyczny, wykonać dekoracje i stroje, a potem już tylko próby i pytanie „czy nam się uda?”.

Naszymi pierwszymi widzami byli oczywiście koledzy, koleżanki i pracownicy Domu, którym spodobało się przedstawienie. Później odważyliśmy się wystąpić przed szerszą publicznością, gdzie również zostaliśmy życzliwie przyjęci. Widząc zapał i entuzjazm aktorów oraz zainteresowanie i chęć sprawdzenia się pozostałych wychowanków, postanowiliśmy kontynuować działalność naszego teatryku i realizować nowe inscenizacje.

Taki był początek naszego amatorskiego kółka teatralnego. Skład aktorski jest płynny, gdyż w przygotowywaniu przedstawienia może wziąć udział każdy. Chodzi nam bowiem o to, aby wszyscy mogli się sprawdzić i spróbować swoich sił. Ważne, by była to zabawa, a nie przymus, który zazwyczaj prowadzi do zniechęcenia, zarówno aktorów jak i opiekunów. Nam jak do tej pory udało się tego uniknąć. W przygotowywaniu inscenizacji chętnie biorą udział dzieci starsze i te najmłodsze; odważne i przebojowe, a także te zamknięte w sobie i nieśmiałe, o niskiej samoocenie. Wydaje się, że ten spo-

sób spędzania czasu wolnego pozwala im pozbyć się zahamowań i przełamać bariery. Różnorodność repertuaru, wprowadzanie podczas zajęć wciąż nowych elementów (ruch, muzyka, dekoracje, kostiumy) zapobiegają znudzeniu i zniechęceniu próbami, a możliwość zaprezentowania wyników swojej pracy innym, dostarczania wzruszeń i wrażeń oraz życzliwe przyjęcie rekompensują trud i czas poświęcony na przygotowanie przedstawienia.

Sprawując opiekę nad kółkiem teatralnym, zrozumialiśmy, jak ważną rolę zabawa w teatr spełnia wobec dzieci. W naszym Domu przebywają wychowankowie w różnym wieku, w większości z wadami wymowy, nadpobudliwi, z niesprawnością intelektualną, ze środowisk zaniedbanych, niemający wcześniej kontaktu ze sztuką, kulturą, a literaturę znający jedynie z nielicznych „wizyt” na lekcjach. Kółko teatralne stanowi dla nich ciekawą formę spędzania czasu wolnego, umożliwia rozwój zainteresowań, jest alternatywą dla nudy.

Udział w tworzeniu inscenizacji wyzwala aktywność, dostarcza głębokich przeżyć, radości. Daje możliwość odreagowania stresów i dostarczania wzruszeń. Często stanowi antidotum na niepowodzenia w szkole, w sporcie, w kontaktach z rówieśnikami. Bycie zauważonym, docenionym i wysłuchanym, możliwość zaspokojenia potrzeby akceptacji i przynależności oraz świadomość, że to, co się robi, jest ważne i potrzebne, powoduje wyraźny wzrost samooceny i jest motorem dalszego rozwoju.

Zabawa w teatr, możliwość przebijania się, wcielania w różne postaci, przeniesienie się, choćby na chwilę, w zaczarowany świat bajki, w którym wszystko jest możliwe, pozwala dzieciom zapomnieć o ich problemach i wadach, pozbyć się nieśmiałości, odreagować napięcie. Poprzez uczestnictwo w przygotowywaniu inscenizacji nasi wychowankowie rozwijają wyobraźnię, wrażliwość, wzbogacają swój rozwój umysłowy, emocjonalny, moralny i społeczny, uczą się odpowiedzialności i samodyscypliny. Odpowiedni dobór repertuaru i form przekazu wspomaga kształcenie ogólnej kultury, poprawności językowej, rozbudza i ukierunkowuje potrzeby natury estetycznej, uczy odróżniania dobra od zła i oceny postaw moralnych.

Ponadto praca nad tekstem odgrywa ważną rolę w stosunku do dzieci nieśmiałych, mających trudności z nawiązywaniem kontaktów z innymi. Próby tekstu wspomagają i kształcą wymowę, dykcję, artykulację, usprawniają język, doskonałą płynność i poprawność czytania, wzbogacają zasób słownictwa, ćwiczą pamięć. Praca w zespole i ukierunkowanie na wspólny cel powodują tworzenie się pewnego rodzaju więzi i wspólnej odpowiedzialności, wyzwalają aktywność, pomagają pokonać nieśmiałość. Towarzyszy nam świadomość, że efekt końcowy zależy od wszystkich i od każdego z osobna. Dzieci nadpobudliwe poprzez uporządkowaną aktywność wdrażają się do działania w sposób uporządkowany, uczą się systematyczności, obowiązkowości, cierpliwości, ćwiczą koncentrację uwagi, co pomaga im w uporządkowaniu myśli. Jednocześnie mają możliwość odreagowania napięć w sposób akceptowany, zaspokojenia potrzeby ekspresji i w konstruktywny sposób spożytkowania energii.

Organizując i prowadząc kółko teatralne, wyznaczyliśmy sobie cele, które chcemy osiągnąć, a które w dużym stopniu udało nam się zrealizować.

Głównym celem, który nam przyświeca, jest umożliwienie naszym podopiecznym rozbudzania i rozwijania zainteresowań, atrakcyjnego spędzania wolnego czasu i wyrażania siebie poprzez ekspresję.

Cele szczegółowe to:

- wspólna zabawa, wzbogacanie osobowości,
- nauka zgodnego współdziałania w grupie, ukierunkowanie na wspólny cel, uspołecznianie, uczenie odpowiedzialności i samodyscypliny, obowiązkowości,
- zaspokajanie potrzeby przynależności, akceptacji, sukcesu, samorealizacji, dowartościowanie,
- przybliżenie i poznanie literatury dziecięcej oraz form teatralnych, ukazanie nowych form artystycznego wyrazu,
- ćwiczenie i rozwijanie mowy, ćwiczenie dykcji, pamięci, koncentracji uwagi, wyrażania uczuć poprzez gesty,
- ukazywanie możliwości konstruktywnego spożytkowania energii i nagromadzonych emocji poprzez twórcze działanie, ekspresję,
- rozwijanie wyobraźni, uczuć estetycznych, wartości moralnych, przeżyć emocjonalnych,
- kształtowanie prawidłowego stosunku do sztuki, teatru, literatury, rozwijanie wrażliwości i aktywności twórczej,
- możliwość wcielania się i odtwarzania różnorodnych ról, emocji, pokonywanie nieśmiałości i zahamowań,
- możliwość twórczej prezentacji na zewnątrz, wymiana doświadczeń, zawierania nowych znajomości, przyjaźni.

Metody pracy dostosowujemy odpowiednio w zależności od zmieniających się potrzeb, możliwości, wieku, struktury grupy teatralnej oraz rodzaju i formy przygotowywanej inscenizacji. Wykorzystujemy metody wyzwalające aktywność uczestników, kształtujące empatię, wrażliwość, wdrażające do samodzielności, poszukiwania twórczych rozwiązań, rozwijania zainteresowań i osobowości, uwrażliwiający na piękno słowa i sztukę. W swoich działaniach uwzględniamy grupowe i indywidualne formy pracy, ćwiczenie dykcji, artykulacji, gestu, ruchu, plastyczne i dźwiękowe formy wyrazu (wykonywanie rekwizytów, dekoracji, kostiumów, dobór i opracowanie oprawy muzycznej). Repertuar staramy się dobierać pod względem zainteresowań i predyspozycji dzieci. Uwzględniamy ich propozycje. Dbamy o możliwość prezentacji efektów pracy przed publicznością na imprezach okolicznościowych, przeglądach, konkursach.

Praca nad przygotowaniem inscenizacji przebiega zazwyczaj w kilku etapach, i tak:

- propozycje i wybór tekstu, tematu, utworów,
- rozpisanie tekstu na role,
- dobór ról dla poszczególnych dzieci,

- ćwiczenia (głośne czytanie) z podziałem na role, w celu pamięciowego opanowania tekstu, poprawności wymowy, dykcji, interpretacji,
- opracowanie choreografii,
- odtwarzanie scenek – połączenie treści słownych z grą aktorską,
- dobór, zaprojektowanie, wykonanie rekwizytów i dekoracji,
- zaprojektowanie i wykonanie kostiumów,
- wybór i opracowanie podkładu muzycznego,
- połączenie wszystkich elementów przygotowywanej inscenizacji – synchronizacja,
- prezentacja przygotowanej inscenizacji przed publicznością.

Jak do tej pory to, co robimy, się sprawdza, ma sens i przynosi widoczne efekty.

Dlatego zachęcamy do tego typu działalności, mimo wysiłku, który należy włożyć w przygotowanie inscenizacji, poświęconego czasu i samozaparć, gdyż z własnego doświadczenia wiemy, że wynik pracy może przerosnąć oczekiwania i stać się wspólnym sukcesem dzieci i opiekunów.

Jako przykładową inscenizację do wykorzystania w pracy z Kółkiem Teatralnym proponujemy scenariusz przedstawienia, które przygotowaliśmy z okazji Dnia Kobiet.

BYĆ KOBIETĄ, BYĆ KOBIETĄ...

Propozycja inscenizacji na Dzień Kobiet.

Liczba występujących postaci – 17

Czas trwania inscenizacji 30–40 minut

Oprawa muzyczna – M. Żebrowski „Lubię kiedy kobieta”

Wykorzystano wiersze K.I. Gałczyńskiego, W. Broniewskiego, J. Kopty, J. Brzechwy.

SCENA I

Scena, trzy stoliki, przy nich krzeselka, na stolikach stoją świece lub lampki. Z boku sceny na fotelu siedzi nastolatka, czyta książkę.

Na scenę wkracząc, podskakując, dwie małe dziewczynki (ubrane w za duże suknie, kapelusze obwieszane biżuterią, w butach na obcasach), nucąc znany przebój.

Dziewczynka I, II:

Być Kobietą, być Kobietą.....

Spostrzegają siedzącą z książką koleżankę, podchodzą do niej, pytając:

Dziewczynka I:

Natalia, kiedy Ja będę Kobieta? ...

I co to w ogóle znaczy Być Kobieta? ...

Natalia:

Chodźcie, spróbuję wam to wytłumaczyć. Siadajcie, lubicie lody bakaliowe?

Dziewczynka I, II:

Tak.

Natalia:

Więc Kobieta jest jak lody z bakaliami.

Po pierwsze – każda Kobieta chce być kochana, marzy o wielkiej miłości i chce, aby jej o niej stale mówiono.

Gaśnie światło, w tym czasie na scenę wchodzi trójka poetów. Siadają przy stolikach. Poeta I zapala świecę i recytuje:

ROZMOWA LIRYCZNA, K.I. Gałczyński

Powiedz mi jak mnie kochasz.

– Powiem.

– Więc?

– Kocham cię w słońcu. I przy blasku świec.

Kocham cię w kapeluszu i w berecie.

W wielkim wietrze na szosie, i na koncercie.

W bzach i w brzożach, i w malinach, i w klonach.

I gdy śpisz. I gdy pracujesz skupiona.

I gdy jajko rozłukujesz ładnie –

nawet wtedy, gdy ci łyżka spadnie.

W taksówce. I w samochodzie. Bez wyjątku.

I na końcu ulicy. I na początku.

I gdy włosy grzebieniem rozdzielisz.

W niebezpieczeństwie. I na karuzeli.

W morzu. W górach. W kaloszach. I boso.

Dzisiaj. Wczoraj. I jutro. Dniem i nocą.

I wiosną, kiedy jaskółka przylata.

– A latem jak mnie kochasz?

– Jak treść lata.

– A jesienią, gdy chmurki i humorki?

– Nawet wtedy, gdy gubisz parasolki.

– A gdy zima posrebrzy ramy okien?

– Zimą kocham cię jak wesoły ogień.

Blisko przy twoim sercu. Koło niego.

A za oknami śnieg. Wrony na śniegu.

Poeta zdmuchuje świecę, zapala się światło. Zostaje i przejmuje rolę narratora dla kolejnych scen.

SCENA II

Natalia:

Po drugie – Kobieta jeżeli coś raz postanowi, uparcie dąży do celu, a w swoich argumentach potrafi być bardzo przekonująca. A jeżeli coś się nie uda, umie wycofać się z godnością.

Na scenę wkraczają Gęś i Prosię, dyskutując i przesadnie gestykulując.

ROZMAWIAŁA GĘŚ Z PROSIĘCIEM

Rozmawiała gęś z prosięciem
 Bardzo głośno i z przejęciem:
 „Smutno samej żyć na świecie,
 a po drugie i po trzecie –
 Jeśli cenisz wdzięki gęsie,
 Jak najprędzej ze mnążeń się”.

Prosię na to: „Miła gąsko,
 Głowę nieco masz za wąską,
 Trochę masz za długą szyję
 I zupełnie inny ryjek.
 Niechaj ciebie to nie rani,
 lecz jesteście niedobrani”.

A gęś znowu: „Cóż mój drogi,
 Popatrz, ty masz cztery nogi,
 Nie masz pierza, nie masz dzioba,
 Ale mnie się to podoba”.

Prosiak skłonił się uprzejmie:
 „Inny tak się tym nie przejmie,
 A ja – owszem, bo zauważ,
 Że ja chodzę, a ty fruwasz,
 Jak dogonić zdołam ciebie,
 Gdy szybować będziesz w niebie?”

Na to gęś odpowie znowu:

„Domowego jestem chowu,
Fruwam raz na sześć miesięcy,
Żeby nie tyć i nic więcej”.

Na to prosię znów odpowie:
„Muszę dbać o swoje zdrowie,
Ty się kąpiesz nieustannie,
Ty byś chciała mieszkać w wannie,
Ja zaś – jeśli chodzi o to –
Właśnie bardzo lubię błoto”.

Tutaj gęś już miała dosyć:
„Nie zamierzam ciebie prosić...”
I dodała z żalem w głosie:
„Teraz wiem, że jesteś prosię”.

Schodzą ze sceny.

SCENA III

Natalia:

Kobieta zawsze wie, czego chce, i nie zmylą jej piękne słówka i obietnice.

*Na scenę wchodzi **Biedronka**, w rękę ma parasolkę, którą osłania się przed nadmiernym słońcem i stale „poprawia” swoją urodę. Za nią wkracza **Żuk**, w meloniku, pod muszką. W końcowej scenie wkracza **Muchomor** i oświadcza się Biedronce.*

ŻUK

Do biedronki przyszedł żuk,
W okieneczko puk, puk, puk.

Panienczka widzi żuka:
„Czego pan tu u mnie szuka?”

Skoczył żuk jak polny konik,
Z galanterią zdjął melonik

I powiada: „**Wstań biedronko.
Wyjdź, biedronko, przyjdź na słonko.**

**Wezmę ciebie aż na łączkę
I poproszę o twą rączkę”.**

Oburzyła się biedronka :
„**Niech pan tutaj się nie błąka,**
niech pan zmiata i nie lata,
I zostawi lepiej mnie,
Bo ja jestem piegowata, a pan – nie”.

Powiedziała, co wiedziała,
I czym prędzej odleciała,

Poleciała, a wieczorem
Ślub już brała z muchomorems,

Bo od środka aż po brzegi
Miał wspaniałe, wielkie piegi.

Stąd nauka jest dla żuka:
Piegi mieć to także sztuka.

Schodzą ze sceny Żuk ze zwieszoną głową, a „nowożeńcy” pod ramię.

SCENA IV

Natalia:

Każdej Kobiecie pochlebia, gdy mężczyzna cierpi z miłości do niej, dlatego jest najwierniejszą muzą poetów.

*Gaśnie światło **Poeta II** zapala świecę i recytuje:*

ZE ZŁOŚCI, W. Broniewski
Kochałbym cię (psiakrew, cholera!),
gdyby nie ta niepewność,
gdyby nie to, że serce zżera
złość, tęsknota i rzewność.

Byłbym wierny jak ten pies Burek,
chętnie sypiałbym na słomiance,
ale ty masz taką naturę,
że nie życzę żadnej kochance.

Kochałbym cię (sto tysięcy diabłów),
kochałbym (niech nagła krew zaleje!),

ale na mnie coś takiego spadło,
że już nie wiem, co się ze mną dzieje:

z fotografią, jak kto głupi, się witam,
z fotografią (psiakrew!) się liczę,
pójdę spać i nie zasnę przed świtem,
póki z grzechów się jej nie wyliczę,

a te grzechy (psiakrew!) malutkie,
więc (cholera) złości się grzesznik:
że na przykład, wczoraj piłem wódkę
lub że pani Iks - niekoniecznie.

Cóż mi z tego (psiakrew!), zem wierny,
taki, co to „ślady po stopach”?...
Moja miła, minął październik,
moja miła (psiakrew!), mija listopad.

Moja miła, całe życie mija...
Miła! Miła! – powtarzam ze szlochem...
To mi życie daje, to zabija,
że ja ciągle (psiakrew!) ciebie Kocham.

Poeta zdmuchuje świecę, schodzi ze sceny, zapala się światło.

SCENA V

Natalia:

Kobieta lubi droczyć się i kokietować.
Czasami bywa niezdecydowana, zwłaszcza gdy czas już goni i lata płyną.

Na scenę wchodzi Czapla w długiej sukni, kapeluszu, przegląda się w lusterku, poprawia włosy. W drugim końcu sceny Żuraw łowi ryby, spostrzega Czaplę.

ŻURAW I CZAPLA

Przykro było żurawiowi, że samotnie ryby łowi,
Patrzy – czapla na wysepce wdzięcznie z błota wodę chłepce.

Rzecz do niej zachwycony:

– **Piękna czaplo szukam żony, będę kochał ciebie wierz mi,
więc czym prędzej się pobierzmy.**

Czapla piórka swe poprawia:

– **Nie chcę męża mieć żurawia!**

Poszedł żuraw obrażony:

– **Trudno będę żył bez żony.**

A już czapla myśli sobie:

– **Czy właściwie dobrze robię?**

Skoro żuraw tak namawia, chyba wyjdę za żurawia!

Pomyślała, poczłapała, do żurawia zapukała.

Żuraw łykał żurawinę, więc miał bardzo kwaśną minę.

– **Przyszłam spełnić twe życzenie.**

– **Teraz ja się nie ożenię, niepotrzebnie pani papła,
żegnam panią, pani czapła!**

Poszła czapla obrażona.

Żuraw myśli:

– **Co za żona! Chyba pójdę i przeproszę...**

Włożył czapkę, wdział kalosze i do czapli znowu puka.

– **Czego pan tu u mnie szuka?**

– **Chcę się żenić.**

– **Pan na męża? Po co pan się nadwiera?**

– **Szkoda było pańskiej drogi, drogi panie laskonogi!**

Poszedł żuraw obrażony .

– **Trudno. Będę żył bez żony!**

A już czapla myśli:

– **Szkoda, wszak nie jestem taka młoda,**

żuraw prośby wciąż ponawia, chyba wyjdę za żurawia.

W piękne piórka się przebrała, do żurawia poczłapała.

Tak już chodzą lata długie, jedno chce, to nie chce drugie,

Chodzą wciąż tą samą drogą, ale pobrać się nie mogą.

Schodzą ze sceny, cały czas się kłócąc.

SCENA VI

Natalia kontynuuje. W tym czasie na scenie pojawiają się dwa kwiaty – Tulipan i Róża, ustawiają się tyłem do siebie.

Natalia:

Kobieta potrafi być kapryśna i bardzo wymagająca.

TULIPAN I RÓŻA

W jednym stali wazonie tulipan i róża.

Rzekł tulipan:

„Dalipan,

Że to mnie oburza,

Pokoju nikt nie wietrzy, duszno niesłychanie,
W takiej temperaturze żyć nie jestem w stanie.
Lufcik niech gospodyni przynajmniej otworzy,
Już wczoraj źle się czułem, a dziś jeszcze gorzej!”

Odrzecz na to róża:

„Panie Tulipanie,

Proszę niech pan nie nudzi i kwękać przestanie.

Egoista i sobek z pana! Jak pan może
Domagać się wietrzenia, gdy chłód jest na dworze?
Jeśli pan nie zamilknie, język panu przytnę!
Zdrowie mam takie kruche, płatki aksamitne,
Łodyżki delikatne, przeciągów się boję,
Zaraz dreszczy dostaję, gdy wietrzą pokoje,
Woń, barwę mogę stracić przy lada chorobie,
A pana to nie wzrusza, pan myśli o sobie!

Rzekł Tulipan:

„Dalipan

Sądzi pani błędnie,

Wiadomo, że kwiat każdy bez wietrzenia więdnie,
Lecz jeśli pani każe – chętnie się poświęcę,
Dla pięknej róży wszystko i nie mówmy więcej!
Okna pozamykane niech będą. Pokoje
Nie przewietrzane. Trudno!”

I zwiędli oboje.

Nazajutrz gospodyni żałując tej straty,
Wyrzuciła na śmietnik dwa zwiędnięte kwiaty.

Kwiaty więdną i schodzą ze sceny.

SCENA VII

Gdy Natalia kontynuuje swój wykład, na scenę wchodzi Świnia i Bocian. Świnia kładzie się i udaje taplanie w błocie, Bocian zajmuje się łapaniem żab.

Natalia:

Kobieta złościć się też potrafi, zwłaszcza gdy ktoś próbuje ją wykorzystać, więc lepiej nie dawać jej okazji, bo z natury jest przecież bardzo łagodna i wyrozumiała.

KTO Z KIM PRZESTAJE

Kto z kim przestaje, takim się staje –
Na pewno znacie te obyczaje?

Bocian po deszczu człapał piechotą,
Bo lubi nogi zanurzać w błoto.

Świnia podobne miewa słabostki
I chętnie w błoto włazi po kostki.

Ona do niego szła przy sobocie,
Żeby jej pomógł nurzać się w błocie.

Kwiczała: **dzięki, dzięki stokrotnie,**
Bardzo mi służą kąpiele błotne!

Tak spotykali się wciąż na zmianę
Bocian ze świnia, świnia z bocianem.

Lecz minął okres pierwszych uniesień,
Powiało chłodem, nastała jesień.

I bocian starym swym zwyczajem
Właśnie zamierzał rozstać się z krajem

Wtem wpadła świnia zirytowana.
– **To w błocie byłam dobra dla pana?**

W błocie, w kałuży i nawet w bagnie,
A teraz pan mnie porzucić pragnie?

Niech pan pomyśli, co pan wyczynia?
Odrzeczce bocian: – **Wiem, jestem świnia!**

„Kto z kim przestaje, takim się staje”

Rzekł. I odleciał w dalekie kraje.

Bocian odlatuje. Świnia schodzi smutna ze sceny.

SCENA VIII

Natalia:

Kobieta to przede wszystkim niepoprawna optymistka i marzycielka.

Gaśnie światło. Poeta III, zapala świecę i deklamuje.

TRZEBA MARZYĆ, J. Kofta

Żeby coś się zdarzyło

Żeby mogło się zdarzyć

I zjawiała się miłość

Trzeba marzyć

Zamiast dmuchać na zimne

Na gorącym się sparzyć

Z deszczu pobiec pod rynną

Trzeba marzyć

Gdy spadają jak liście

Kartki dat z kalendarzy

Kiedy szaro i mgliście

Trzeba marzyć

W chłodnej, pustej godzinie

Na swój los się odważyć

Nim twe szczęście cię minie

Trzeba marzyć

W rytmie wietrznej tęsknoty

Wraca fala do plaży

Ty pamiętaj wciąż o tym

Trzeba marzyć

Żeby coś się zdarzyło

Żeby mogło się zdarzyć

I zjawiała się miłość

Trzeba marzyć

Poeta zdmuchuje świecę, schodzi ze sceny; zapala się światło.

Natalia:

Chyba już rozumiecie, te same lody, te same bakalie, ale zawsze inny smak.

Dziewczynka I, II:

Wiesz co, Natalia, My już jesteśmy KOBIEȚAMI!

Dziewczynki wstają i wychodzą z dumnie podniesionymi głowami.

RECENZJE–OMÓWIENIA

Jerzy Kochan, *Wolność i interpelacja*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2003, ss. 323.

I.

Pytanie o *człowieka* i jego *wolność* stanowi fundamentalny problemem w dziejach ludzkiej myśli. Specjalnego znaczenia nabrało jednak w czasach współczesnych: po doświadczeniach wojen i masowych eksterminacji, poddaniu w wątpliwość propozycji wysuwanych przez religie, i wreszcie po odkryciu konstytutywnej dla „człowieczeństwa” roli zła¹, kwestia *wolności* stała się przedmiotem szczególnie wnikliwej analizy. Refleksja metateoretyczna pozwala jednak dostrzec, iż problem człowieka i jego *wolności* stawia się i rozwiązuje często w sposób ideologiczny oraz *monologiczny*, jeśli rozumieć przez to zamknięcie twórców konkurencyjnych filozoficznych (czy szerzej: naukowych) ujęć na wszelką, wykraczającą poza założenia ich projektów dyskusję.

Z tym większą radością należy odnotować pojawienie się na rynku księgarskim pracy Jerzego Kochana *Wolność i interpelacja*. Z założenia stanowi ona bowiem studium ponadsystemowe, wychodzące od intuicji zawartych w dziełach głównych przedstawicieli „niemieckiej filozofii klasycznej” i zmierzające do odsłonięcia koncepcji

wolności w ważniejszych teoretycznych doktrynach współczesności. Zamiar ten przeprowadza autor z perspektywy (skrajnie niekiedy) osobistej; w wywodzie swoich racji posługuje się nie tylko argumentami naukowymi, ale także własnym doświadczeniem. Decyduje to o śmiałości wielu z zaprezentowanych w książce rekonstrukcji i interpretacji. Dużą swobodą (niekiedy wręcz dezynwolturą), wykraczającą poza ramy specjalistycznego dyskursu, naznaczona jest również językowa strona pracy, co ułatwia dostęp do *Wolności i interpelacji* osobom niekontaktującym się stale z żargonem filozoficznym.

Przy wszystkich sygnalizowanych zaletach osadzenie książki w takim paradygmacie rodzi jednak rozliczne niebezpieczeństwa. Najistotniejszym jest chyba subiektywizm przeprowadzanych analiz, implikujący rzutowanie na badany materiał własnych światopoglądowych preferencji. To z kolei decyduje o płynących z idiosynkrazji błędnych ustaleniach historycznych (genealogicznych) czy o teoretycznych dezinterpretacjach, prezentowanych – w polemicznym ferworze – jako niepodlegające falsyfikacji dogmaty.

W niniejszym szkicu postaram się rozpoznać i zarysować ważniejsze „wrażliwe (na subiektywizm) miejsca” pracy Kochana. Jest to przy tym ni mniej, ni więcej tylko właśnie *rozpoznanie* i *zarysowanie*. Często bowiem zastrzeżenia formułowane będą „wobec tez kontrowersyjnych nie z racji ich fałszywości, ile dlatego, że są one zagadnienia-

¹ W czym wielką zasługą Sade’a, Schopenhauera i Nietzschego (a także ich duchowych akolitów), którzy pozwolili światu na otrząśnięcie się ze snu o „złu jako braku dobra”.

mi nie rozstrzygniętymi lub zgoda *nierozstrzygalnymi* (podkreślenie moje – M. B.)².

II

Aby poprawnie zrekonstruować i zrozumieć jakikolwiek filozoficzny problem, należy podjąć próbę usytuowania go w historii filozofii. Nikt bowiem „nie filozofuje w próżni. Istnieje w historii filozofii (i w ogóle w myśleniu filozoficznym) rodzaj logiki filozofowania. Fenomen ten można wyrazić w ten sposób: jeżeli filozofując na jakiś temat, mówimy A, to musimy w pewnym momencie powiedzieć B, a nawet po jakimś czasie Z”³. Wpisując się w genealogiczny paradygmat myślenia, opiera Kochan swą pracę na przeświadczeniu o nieocenionej roli „niemieckiej filozofii klasycznej” dla właściwego rozpoznania kwestii wolności w dzisiejszym świecie. Ukazując transhistoryczną logikę przyczynowo-skutkową w formułowaniu i rozstrzyganiu filozoficznych problemów, zauważa także, że teoretyczny wkład Kanta, Fichtego czy Hegla nie polega tylko na wypracowaniu przez nich płodnych spekulatywnie propozycji, ale także na ścisłym powiązaniu ich myśli z praktyką ideologiczną (*resp.* światopoglądowej) apelacji. To właśnie w przypadku tych autorów „pojmowanie wolności jako interpelacji obrasta treścią i nabiera pełnych kształtów”⁴. Postulując historystyczne podejście metodologiczne (o czym niżej), autor *Klas społecznych* nie może jednak pominąć milczeniem pytania o genealogię filozoficznych propozycji niemieckich myślicieli. Ich wyświetleniu poświęca pierwszy rozdział omawianego studium – *Tropy wolności*.

² A. Chmielewski, *Liberalizm i jego wrogowie*, „Nowa Krytyka” 2001, nr 12, s. 358.

³ W. Chudy, *Hegla metafizyka pojęcia absolutnego* [w:] A. Maryniarczyk, K. Stępień (red.), *Metafizyka w filozofii*, Lublin 2004, s. 321–322.

⁴ J. Kochan, *Wolność i interpelacja*, Szczecin 2003, s. 11.

Kluczem do wykrycia antecedensów spuścizny Kanta, Fichtego czy Hegla staje się na gruncie projektu szczecińskiego filozofa utożsamienie *ideologii* oraz *światopoglądu* (co prawda niewyrażone *expressis verbis*, niemniej towarzyszące całości wyводу). Zabieg ten autor stara się uprawomocnić, wskazując na pochodzenie obu pojęć oraz przypominając, że w niektórych językach nowożytnych (jak francuski) terminy te są nierozróżnialne. Sposób argumentowania nie wydaje się jednak w tym przypadku przekonujący. Ujmując rzecz historycznie, należy bowiem stwierdzić, iż początkowo *ideologia* oznaczała *naukę o ideach* (w takim znaczeniu wprowadził ów termin Destutt de Tracy w 1798) i tak pojęta rozpowszechniana była np. przez Condillaca, by ewoluować następnie w stronę coraz mocniejszych uwikłań politycznych i stać się pojęciem określającym system łączący w całość przekonania, wartościowania i działania, a funkcjonujący jako zasadnicza determinanta polityki i osiąganych przez nią celów praktycznych. Te nawarstwiające się modyfikacje w rozumieniu *ideologii* spowodowały, że we współczesnej polszczyźnie pojęcie to nabrało cech zdecydowanie negatywnych, a ideologizacja stała się zjawiskiem niepożądanym. *Światopogląd* natomiast – przecinający się zapewne z ideologią w swym znaczeniowym zakresie – pozostaje nadal pojęciem zdecydowanie bardziej neutralnym, niewikłanym tak bardzo w konotacje polityczno-dyktatorskie, nieposiadającym w sobie jednoznacznego zabarwienia aksjologicznego.

Sprowadzenie ideologii do światopoglądu ma w przypadku książki Kochana olbrzymie znaczenie praktyczne. Nieszczelność tego pojęcia pozwala bowiem autorowi na dość swobodne stosowanie go w odniesieniu do wielu historycznych problemów przy jednoczesnym operowaniu jego pejoratywnym zabarwieniem. Umożliwia także sprawne, aczkolwiek kontrowersyjne, nakreślenie dziejów wolności i interpelacji jako stopniowej laicyzacji

ideologii religijnej. Bo właśnie w religii, a ściślej w katolicyzmie, postrzega szczeciński filozof źródła rozumienia wolności w proponowany w jego pracy sposób. Dla umocnienia swego zdania odwołuje się przy tym do autorytetu Benedetto Crocego oraz Michela Foucaulta, mających przekonująco odsłaniać zasadniczą jedność religii oraz ideologii. Odwołanie to jednak jeszcze bardziej problematyzuje wywód, nie pozwalając na przyjęcie tak bardzo uproszczonych rozwiązań.

W przypadku Crocego odwołuje się bowiem Kochan do stosowanego przez autora *Filozofii ducha* pojęcia „religii wolności”, pomijając historyczny kontekst poprzedzający jego sformułowanie. A przecież termin „religia wolności” pojawił się na gruncie myśli neapolitańskiego filozofa w tzw. „drugim okresie” jego myśli, gdy faszystowski przewrót we Włoszech wymusił na nim zmianę metodologicznego oraz filozoficznego aparatu. Istotą tej zmiany było z jednej strony przejście od estetyki (lub szerzej – filozofii) do historii; z drugiej – porzucenie pisarstwa adresowanego do intelektualnych elit Italii na rzecz dotarcia do jak najszerszego grona odbiorców. W obliczu dyskredytacji racjonalności, a także dezawuacji znacznej części swych filozoficznych tez, przy jednoczesnym przeświadczeniu o niezbywalnej randze wolności dla godnego życia człowieka, musiał uciec się Croce do pojęć mniej zapośredniczonych intelektualnie, apelujących nie tyle do rozumu (postrzegającego dramat dyktatury), ile do pierwiastków bardziej irracjonalnych, bazujących na nadziei czy zaufaniu⁵. Myślę, że opierając się na tych przesłankach, nie można dowodzić, iż filozoficzny projekt Crocego zawiera supozycję o utożsamieniu czy bliskich związkach ideologii oraz religii (inna rzecz, że przy bardziej jednoznacznym, negatywnym rozumieniu ideologii, religia

na gruncie spirytualizmu autora *Storia d'Italia* z całą pewnością byłaby za nią uznana!)⁶.

Z kolei zaprezentowane przez Kochana analizy Foucaulta pozwalają dostrzec pewne zbieżności istniejące między religią a ideologią. Nie odsłaniają one jednak – w moim odczuciu – prawdziwych źródeł owego podobieństwa, a tym samym nie uprawomocniają upatrywania antecedensów pojmowania wolności jako interpelacji ideologicznej w funkcjonowaniu Kościoła. Eklezjalna repulsja Kochana nie pozwala mu bowiem odnieść się w owocny sposób do dziedzictwa starożytności. A właśnie w dorobku myślicieli starożytnej Grecji upatrywałbym źródeł nie tylko rozumienia wolności jako apelacji, ale i praktycznej realizacji owej intuicji. Chodzi mi tutaj o grecką *paideię*, doskonale ukazaną i zanalizowaną przez W. Jaegera. Z proponowanej przez niemieckiego filologa perspektywy kultura Grecji zdominowana była poszukiwaniem wzorca kształcenia (lub lepiej: kształtowania) człowieka-ideału, zakładającego rozpoznanie (historycznie zmiennych) autentycznych *aretai* i dostosowanie do nich ludzkiego życia. Historia myśli starożytnej Grecji jawi się tym samym jako kreacja różnorodnych form apelacji (bazujących jednak każdorazowo na *racjonalności* człowieka), mających przekonać współobywateli do podjęcia określonych form życia i postępowania. Ustalenia te pozwalają zobaczyć, jak bardzo *pasterska* apelacja Kościoła wyrasta z dorobku starożytnych Hellenów (jeszcze wyraźniejsze konotacje można by było dostrzec, zarysowując wychowawcze – a więc i etyczne, i antropologiczne, i ontologiczne – propozycje Sokratesa oraz Platona) i że jej wyjątkowości należy poszukiwać w innych, niż proponowane przez Kochana, sfe-

⁵ S. Krzemień-Ojak, *Ultimo Croce i jego filozoficzny testament*, „Nowa Krytyka” 2003, nr 14, s. 46 i n.

⁶ Tym bardziej że powszechnie znane jest proateistyczne zaangażowanie Crocego, uwidaczniające się w ostrej krytyce katolicyzmu i afirmowaniu wychowawczej (interpelacyjnej) roli laickiej filozofii.

rach. Uwidacznia się w ten sposób także zdecydowana ciągłość (homogeniczność) myśli europejskiej, pozwalająca na pełniejsze rozświetlenie analizowanej przez autora *Klas społecznych problematyki*⁷. Poza tym uwolnienie narracji Kochana ze *stricte* religijnych odniesień pozwoliłoby odciążyć ją z płynących z resentymetu uwag, w ostateczności ukazując swoistość zachodniej koncepcji wolności jako *paidei*/wychowania (stąd postulat odesłania Platona czy Arystotelesa do historycznego lamusa, wysunięty przez szczecińskiego myśliciela, brzmi niczym swoiste *curiosum*).

III

W otwierającym książkę *Wstępie* postuluje autor historyczne podejście do rekonstruowanej i interpretowanej problematyki. Uznaje je nawet za szczególnie płodne, pod warunkiem jednak, że zostanie uwolnione „od przypadkowych form, jakie przyjmuje wolność, od form peryferyjnych i zmutowanych”⁸. Dezyderat ten – sam w sobie zasadny – konfrontuje się jednak w trakcie wywodu z podejściem nacechowanym zbytnią dezynwolturą oraz nadmiernym subiektywizmem autora. Uważam bowiem, że brak odniesień do egzystencjalizmu, filozofii dialogu, myśli konfesyjnej czy pragmatyzmu stanowi ewidentną lukę w perspektywie całości projektu, której nie sposób usprawiedliwić argumentem o dobrze materiału pod kątem „współczesnej obecności i atrakcyjności społecznej”⁹. Ponadto postulat *historyzmu* jako

metody analizy pozostaje często w sferze deklaracji. Najwyraźniej widać to w rozdziale poświęconym marksizmowi, gdzie Kochan zdecydowanie walczy z ewolucyjnym (historycznym) traktowaniem myśli Marksa. Zatrzymując się przy kwestiach metodologicznych, warto także wspomnieć o nadmiernym uwikłaniu wywodów autora w konteksty terażniejsze. O ile – merytorycznie uzasadnione – odniesienia do współczesnej sytuacji społecznej czy politycznej mogą okazać się płodne, o tyle płynące z resentymetów deklaracje proateistyczne i antykościelne, idiosynkratyczne aluzje do „romantycznego” patriotyzmu części Polaków (włącznie z przywołaniem nazwiska Piłsudskiego i jego problemów z rozumieniem *Kapitału*) czy konstruowanie rozdziałów jako krytycznej recenzji książki innego autora (a tak należy potraktować pokaźny eksceprt z rozdziału poświęconego marksizmowi), zakłócają w istotny sposób percepcję właściwego toku ustaleń.

IV

Książka Kochana podzielona jest zasadniczo na dwie części. W pierwszej podjęta zostaje próba rekonstrukcji spuścizny filozoficznej Kanta, Fichtego oraz Hegla; w drugiej odsłania autor sens wolności jako ideologicznej apelacji na gruncie marksizmu, liberalizmu i postmodernizmu. Zastosowana przez szczecińskiego myśliciela cezura zostanie zachowana w niniejszym szkicu. Najpierw dokonam więc krytycznej analizy eksceprtów poświęconych „niemieckiej filozofii klasycznej”, następnie szkicowo omówię te partie studium, które poświęcone zostały współczesności.

Na wstępie odnotować należy, iż historyczna rekonstrukcja i interpretacja systemów Kanta, Fichtego i Hegla, której dokonuje Jerzy Kochan, odznacza się rozmachem, erudycyjnością, niezwykłą samodzielnością i śmiałością. Stąd też przypomnieć trzeba, że wszelkie zastrzeżenia, jakie zostaną wysunięte w stosunku do omawianego ujęcia,

⁷ Uwzględniając kontekst *starożytny* łatwo na przykład dostrzec, jakie elementy *człowieczeństwa* oraz *wolności* zostały poddane redukcji w koncepcjach filozoficznych XIX i XX w. Dzięki temu wyświetlić można nie tylko *swoistość* bliższych nam czasowo koncepcji, ale także ukazać podłoże (przyczyny) ideologicznych redukcjonizmów, co – w świetle założeń pracy Kochana – byłoby pożądane w pełniejszym od zrealizowanego zakresie.

⁸ J. Kochan, op.cit., s. 10–11.

⁹ Ibidem, s. 11.

wynikać będą często nie z fałszywości spojrzenia, jakie proponuje autor *Wolności i interpelacji*, ale z powodu wzmiankowanej już nierozstrzygalności poruszanych przez niego problemów.

Rozpoznanie „miejsc wrażliwych” w „niemieckiej” części książki Kochana należy rozpocząć od wskazania dokonanych przez autora wyborów metodologicznych. Postulowany we *Wstępie* historyzm, jako naczelną metodę rozważań, znajduje swe odzwierciedlenie w uznaniu Rewolucji Francuskiej za główny czynnik kształtujący oblicze doktryn Kanta, Fichtego i Hegla. W opinii autora stała się ona bowiem katalizatorem przemian ekonomiczno-społecznych, stanowiących wzorcową matrycę interpretacyjną dla myśli niemieckich klasyków.

O ile jednak czynniki ekonomiczno-gospodarczo-społeczne zaczynają odgrywać bardziej znaczącą rolę przy referowaniu stanowiska Fichtego, a następnie Hegla, o tyle paragraf poświęcony spuściźnie Kanta obciążony został charakterystyczną dla autora antyeklezyjną repulsją. Intencją Kochana jest bowiem wykazanie nie tylko ateistycznego światopoglądu filozofa z Królewca, ale także radykalne zlaicyzowanie głoszonej przez niego etyki oraz wykazanie, że spuściżna ta nie zawiera tzw. „deontologicznego dowodu na istnienie Boga”. Popada przy tym szczeciński filozof w powracające antynomie – głosząc antyreligijny z istoty charakter Kantowskiej „religii rozumu”, nieustannie przypomina, że religia istnieć jednak musi jako niezbędny wehikuł moralności! Nie jest to jednak jedyne „wrażliwe miejsce” proponowanego w omawianym studium ujęcia. Wykazaniu skrajnie ateistycznego charakteru doktryny królewieckiego myśliciela towarzyszy bowiem redukcjonistyczne potraktowanie jego dzieł – w projekcie Kochana kantyzm sprowadza się bowiem do etyki. Pominięte pozostaje natomiast całe zaplecze metafizyczne, pozwalające wybrzmieć myśli Kanta we właściwy sposób. Zdaję sobie sprawę, że

problem stosunku Kanta do metafizyki nadal będzie spory wśród badaczy jego dorobku. Niemniej wiele *passusów* z jego dzieł – i to zarówno z okresu „krytycznego”, jak i „przedkrytycznego” – pozwala na przyjęcie stanowiska, że intencją autora *Krytyki czystego rozumu* było nie tyle wyeliminowanie zagadnień metafizycznych z filozofii, ile dostarczenie im swoistego rodzaju *uzasadnienia*¹⁰. Uzasadnienie to wypływać miało ze źródłowo krytycznego charakteru Kantowskiej myśli i skoncentrowane było wokół trzech zasadniczych pytań: a) co mogę wiedzieć?; b) co powinienem czynić?; c) na co mogę mieć nadzieję? Samo wyliczenie głównych obszarów zainteresowania myśliciela z Królewca nie pozwala zawęzić jego systemu do etyki. Nie pozwala także – przynajmniej w moim odczuciu – na nadanie mu charakteru laickiego. Zgadza się z autorem *Wolności i interpelacji*, że status Boga (*resp.* Absolutu) w łonie kantyzmu ogranicza się niemal wyłącznie do funkcji regulatywnych, nie oznacza to jednak, że system Kanta może się bez Boga obejść¹¹. Niepodobna bodaj również sprowadzić Kantowski Absolut wyłącznie do roli strażnika moralności. Pełni on w tej myśli funkcje o wiele bardziej złożone, obejmujące także płaszczyznę heurystyczną. Rolę Absolutu na terenie gnozeologii dostrzegł w myśli Kanta np. Hoenne-Wroński. W *Philosophie critique découverte par Kant* (jednej z pierwszych prac o Kancie na gruncie francuskim) wykazuje on, iż motorem całej krytycznej epistemologii filozofa z Królewca jest „dążność do Absolutu”, założonego jako jed-

¹⁰ Por. np. I. Kant, *Encyklopedia filozoficzna*, przeł. A. Banaszkiewicz, Kraków 2003, s. 107–108; por. także idem, *Krytyka czystego rozumu*, t. I, przeł. R. Ingarden, Warszawa 1986, s. 47 i 54; H. Jakuszko, *Krytyka metafizyki tradycyjnej i perspektywy nowej metafizyki w pismach Immanuela Kanta* [w:] *Metafizyka w filozofii...*, op.cit., s. 24 i n.

¹¹ Zupełnie na boku pozostawiam tu kwestię Kantowskiej koncepcji Boga. Sygnalizuję tylko, że bliskie jest mi ujęcie Z. J. Zdybickiej, ukazującej myśliciela królewieckiego jako prekursora utożsamienia Absolutu z *sacrum*.

ność apercpejji. Stąd też to właśnie Kant stał się jednym z głównych źródeł inspirujących Wrońskiego do podjęcia próby zreformowania religii, a reforma ta (mająca zastąpić religię objawioną religią dowiedzioną¹²) bliźniaczo przypomina racjonalizujące religię zabiegi samego autora *Encyklopedii filozofii*. Poruszany przez Kochana problem Boga na gruncie kantyzmu powraca jeszcze w odniesieniu do płaszczyzn zakreślonych przez dwa pozostałe „naukotwórcze” pytania, które postawił sobie Kant. Istnienie Absolutu staje się tu więc ideą regulatywną dla etyki (rozumianej jako teoria powinności), ale pozwala także na uwolnienie człowieka od determinant przyrodniczych. Ostatecznie zezwala to Kantowi na harmonijne zestrojenie „cnoty jako zasługiwania na szczęśliwość i szczęśliwości samej”¹³, a także na uwolnienie ludzi od niebezpiecznego marzycielstwa (*Schwärmerei*), polegającego na traktowaniu świętości jako daru, na który nie trzeba zasługiwać. W ten sposób moralność styka się tu z religią, a *fizykoteologia* przechodzi w *etykoteologię*¹⁴. Jak widać, dla całości doktryny Kanta idea Boga okazuje się bytem nieodzownym; jej ważkość potwierdza także fakt nadania przez filozofa z Królewca prymatu rozumowi praktycznemu (w gestii którego leży wykazanie prawomocności potrzeby Boga) nad teoretycznym. Można oczywiście deliberować, czy ów Absolut posiada cechy rzeczywiście boskie; można pytać o status racjonalnie zreformowanej religii. Jednakże wykazanie niereligijnego charakteru „religii rozumu” proponowanej przez Kanta (ale również np. Hoene-Wrońskiego), czy jej zdecydowanej autonomii w stosunku do Absolutu, wymagałoby szczegółowych analiz nie tylko filozoficznych, ale także – a może przede

wszystkim – religiologicznych¹⁵, których brak w omawianej pracy. Proponowane w *Wolności i interpelacji* ujęcie spuścizny Kanta uważam tym samym za redukcjonistyczne i nie do końca poprawne.

Redukcjonizmem technie też referat filozoficznego projektu Hegla. Co prawda wiele pojawiających się przy tej okazji propozycji – jak choćby translatorskie supozycje szczecińskiego myśliciela odnoszące się do poprawnego oddania terminu *Knecht* za pomocą pojęcia *parobek*, a nie, jak dotąd, *niewolnik*, i związane z tym kwestie egzegetyczne – ma doniosłe znaczenie dla pełniejszego zrozumienia myśli autora *Fenomenologii ducha*. Jednakże zastosowanie do badań „matrycy ekonomiczno-gospodarczo-społecznej” o Marksowskiej proveniencji odarło heglizm z płaszczyzny ontologicznej, a nawet *stricte* epistemologicznej. Przyznając, że bliskie jest mi stwierdzenie upatrujące najaktualniejszą i teoretycznie najpłodniejszą część myśli Hegla w jego filozofii społecznej, względnie w filozofii kultury (artefaktowy status, jakim obdarza kulturę autor *Wykładów z filozofii dziejów*, powoduje, że poświęcone jej analizy są jednocześnie namysłem nad społeczeństwem). Optyka ta nie musi prowadzić jednak do redukcjonizmu, czego przykładem jest choćby – wyjątkowo bliska autorowi niniejszego szkicu – hermeneutyczna propozycja Wojciecha Chudego. Wybór dokonany przez Jerzego Kochana stanowi kontynuację „lewicowego” odczytania Hegla. Abstrahuje się tutaj od analitycznego rozświetlenia głównych pojęć Hegłowskiego systemu, takich jak określoność, stawanie się, refleksyjność, zapośredniczenie, dialektyka (w niemarksowskim sensie!), system, intelekt, czy duch¹⁶, zamieniając je na pró-

¹² Tzw. mesjanizmem lub sehelianizmem.

¹³ H. Jakuszko, op.cit., s. 284.

¹⁴ Ibidem, s. 284.

¹⁵ Na temat różnic między religią a religioznawstwem por. np. Z. J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 1993, s. 94 i n.

¹⁶ Wymieniam je zasadniczo za: W. Chudy, *Hegla metafizyka pojęcia absolutnego* [w:] *Metafizyka w filozofii...*, op.cit., s. 329–330.

by rekonstrukcji Hegla rozumienia gospodarki rynkowej, stosunku do rzemieślników, czy (idealnego) państwa. Do tego wiele twierdzeń wysuwanych jest w oparciu o komentarze Marksa z pominięciem innych tradycji egzegetycznych¹⁷; także i tutaj dają o sobie znać antyreligijne resentymenty¹⁸. Kochan z zapałem walczy bowiem z wszelkimi próbami odczytania Heglowskiego Absolutu w kategoriach *panteizmu* czy *panenteizmu* spirytualistycznego. Nie analizując bliżej tekstów poświęconych temu zagadnieniu, konkluduje, że na gruncie doktryny Hegla nie może być mowy o jakiegokolwiek transcendencji. O ile zagadnienie to może sprawiać interpretacyjne problemy (stąd zapewne zrodziło się tyle konkurencyjnych ujęć spuścizny autora *Fenomenologii ducha*), o tyle nie da się rozwiązać go prawidłowo w oderwaniu od badań onto- i epistemologicznych. A tych w omawianej pracy brakuje. Wydaje się także, że – deklarowane w omawianym studium – odsłonięcie społecznych poglądów niemieckiego myśliciela z konieczności bazuje na niewyartykułowanych przez Kochana *expressis verbis* założeniach metafizycznych i gnozeologicznych. A te z kolei – niepoddane pod rzeczową dyskusję – rodzą kontrowersje w odniesieniu do zaprezentowanego odczytania.

V

Omówienie drugiej części książki szczecińskiego filozofa rozpocznę tym razem od końca. Najwięcej wątpliwości budzi we mnie bowiem rozdział poświęcony *postmodernizmowi*. Nie są to nawet za-

strzeżenia dotyczące merytorycznej strony wywodów Kochana, skupionych w tej partii tekstu na analizie teoretycznej propozycji Zygmunta Bauman. Moje obiekcje odnoszą się przede wszystkim do przyjętego w tej książce znaczenia terminu *postmodernizm*. Pamiętać należy, że „nie ma pełnej zgody co do tego, czy postmodernizm istnieje”¹⁹, jego status ciągle pozostaje problematyczny i fantazmatyczny. Jeśli nawet założyć – a ku temu stanowisku skłania się coraz więcej teoretyków – iż postmodernizm „rzeczywiście stanowi pewien szeroki prąd kulturowy”²⁰, to należy dokonać jeszcze rozróżnienia na *postmodernizm* oraz *ponowoczesność*. Ta ostatnia stanowić ma „nową epokę w dziejach kultury zachodniej”²¹, a postmodernizm to agregat poglądów jej towarzyszących. Z perspektywy metateoretycznej należy zatem stwierdzić, że o ile postmodernizm stanowi istotny element epoki ponowoczesnej, o tyle nieutożsamia się z nią całkowicie. Nawet niewprawiony filozoficznie obserwator dostrzeże przecież występowanie i wzajemną społeczną walkę takich doktryn, jak liberalizm, różne odmiany myśli lewicowej, czy religijnej. Stąd wydaje się, że analizy dokonywane przez szczecińskiego filozofa dotyczą właśnie *ponowoczesności*, a nie postmodernizmu, i zostały w pracy błędnie stematyzowane. Wątpliwości te umacnia także fakt, iż Bauman jest przede wszystkim socjologiem (a nie filozofem); rekonstrukcja jego myśli powinna więc podążać za przyjmowanymi przez niego w pracach metateoretycznymi sugestiami. A podkreślić tu należy, że generalnie tematyzuje Bauman swe badania jako analizę *ponowoczesności*.

Gdy przyjmie się powyższe rozróżnienia teoretyczne, przestaje dziwić, że prowadzone przez

¹⁷ Moment ten jest teoretycznie szczególnie niebezpieczny. Można bowiem odnieść wrażenie, że autor *Wolności i interpelacji* traktuje inne próby zrozumienia – niejednoznacznej w końcu – doktryny berlińskiego myśliciela jako wyraz McHeglizmu (!), całkowicie je w ten sposób dezawuuując!

¹⁸ Warto tutaj przypomnieć, że łatwo uwolnić można Heglowskie pojęcie Absolutu od konotacji religijnych. Istnieje przecież tradycja translatorska oddająca to pojęcie jako *bezwzględny*.

¹⁹ A. Szahaj, *Postmodernizm* [w:] P. Pieniążek, *Brzozowski. Wokół kultury: inspiracje nietscheańskie*, Warszawa 2004, s. 169.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

Kochana auskultacje wydobywają na światło dzienne problematykę roli (super)(hiper)marketu w dzisiejszej cywilizacji (z powodu wspomnianego już eklezjalnego resentymentu pomija się tu quasi-sakralną rolę tych obiektów dla wielu współczesnych ludzi), szereg kwestii odnoszących się do komunitaryzmu²² etc. Oczywiście – centralnym problemem pozostaje tutaj zagadnienie *wolności* rozumianej jako „radość i satysfakcja masowych konsumentów”²³; sygnalizuje się przy tym, iż zakorzenia się ona w globalnej tendencji do *atomizacji*, czy *przeżyciowości* bytowania. Rekonstruując socjologiczną propozycję Baumana, wyświetla także autor kwestie związane z tożsamością jednostki i ich reperkusje w epoce ponowoczesnej. Zauważa, iż „rozkładanie życia na nieskończone serie przemijalnych momentów”²⁴ ma dalekosiężny wpływ na uzależnienie jednostek od dyktatu współczesnej mody; uzależnienie odbywające się pod płaszczykiem interpelacji *ukrytej*, podkreślającej (pozorną) samodzielność autookreślenia indywiduum. Nie dość wyraźnie ukazuje jednak Kochan ewolucję, jakiej w ostatnim czasie poddany został *autorytet* – dziś nie może on już żądać posłuszeństwa, „jawnie powołując się na prawo do rozkazowania. Rozkazywanie jako takie zostało zdyskredytowane, ponieważ uznano je za ucisk, którego nie można już było dłużej znosić. Autorytet może być – dziś (M. B.) – skuteczny tylko wtedy, gdy nie żąda posłuszeństwa w swoim własnym imieniu; gdy sprawia wrażenie, jakby w ogóle nie żądał po-

²² Który, co należy podkreślić, stanowi wewnętrzną sprawę liberalizmu. Szerzej pisze o tym np. A. Szahaj [w:] *Jednostka czy wspólnota? Spór liberalistów z komunitarystami a «sprawa polska»*, Warszawa 2000. W tej gruntownej analizie szeregu stanowisk współczesnej filozofii politycznej Zygmunt Bauman – wbrew supozycji Kochana – zaliczony zostaje w poczet teoretyków „liberalizmu komunitarystycznego”. Sądzę, iż dobitnie potwierdza to tezę, że ustalenia autora *Wolności i interpelacji* odnoszą się nie do postmodernizmu, a do ponowoczesności.

²³ J. Kochan, op.cit., s. 292.

²⁴ Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, przeł. N. Leśniewski, Warszawa 1998, s. 231.

śluszeństwa, kiedy ukrywa rozkaz pod płaszczykiem *zachęty* (podkreślenie moje – M. B.)”²⁵. Rozpoznane w ten sposób subtelne techniki manipulowania-interpelacji, charakterystyczne dla ponowoczesności, powinny zostać w tej książce uważniej przebadane.

W rekonstrukcji poglądów Baumana dokonanej przez szczezińskiego filozofa brakuje mi także uwzględnienia ważkiej dla ponowoczesności strategii „dekonstruowania nieśmiertelności”. Częściowo sygnalizowały ją *passusy* związane z konsumpcjonizmem czy kultem (super)(hiper)marketu; właściwe jednak miejsce znajduje ona dopiero w procesie *estetyzacji ciała* (tak proponuje nazywać go Jarosław Barański²⁶, nierozzerwalnie związanym z ekspansją medycyny (medykalizacją). „Dekonstrukcja nieśmiertelności”, suponująca przekraczanie granic chorób i cierpienia, pełną kontrolę nad wyglądem ciała (jego dowolne kształtowanie nawet co do płci), stała się ważnym ogniskiem apelacji obiecującym doczesne zbawienie, ziemski raj i wprzęgającą indywiduum w wiele subtelnych, niedostrzeganych często zależności.

Poważną lukę w kreśleniu ideologicznej warstwy ponowoczesności stanowi także brak jakiegokolwiek próby rekonstrukcji myśli z kręgu feminizmu czy *gender*. Skoro kryterium doboru nurtów umieszczonych w projekcie badań Kochana była ich społeczna aktualność, to feminizm winien w zaprezentowanych w *Wolności i interpelacji* spekulacjach znaleźć miejsce poczesne. Tym bardziej że przechodząca „od protestanckiego kapitalizmu produkcji i kumulacji zasobów [...] w kierunku postkapitalizmu masowej konsumpcji i rozrywki” kultura „coraz słabiej odpowiada potrzebom mężczyzn, a coraz mocniej kłania się kobietom. Kultu-

²⁵ Ibidem, s. 234.

²⁶ Opieram się tutaj na tekście prelekcji pt. *Udział medycyny w estetyzacji ciała*, przedłożonym przez Barańskiego uczestnikom wrześniowej Konferencji Filozoficznej, organizowanej przez Nową Krytykę w Pobierowie.

ra postkapitalistycznej konsumpcji jest w istocie światem kobiet i światem urządzonym dla spełniania kobiecych potrzeb²⁷. Pod wpływem feministycznego dyskursu doszło do licznych kulturowych przewartościowań. De(kon)strukcji poddane zostały najważniejsze schematy cywilizacyjne, jak funkcja płci czy preferencje/normy estetyczne. W miejsce obowiązującego do niedawna kanonu aksjologicznego wprowadzany jest sukcesywnie nowy, pozornie tolerancyjny (w zasadzie antymęski) „dekalog”. Czołowe przedstawicielki feminizmu zyskują poczesne miejsce w środkach masowego przekazu czy na uniwersytetach, zdobywając szerokie grono czytelników, słuchaczy lub studentów. Nawet tych kilka ogólnych stwierdzeń pokazuje, że feminizm/*gender* stał się dzisiaj szczególnie ważką ideologią o dużym polu interpelacyjnego rażenia; ideologią skupiającą w sobie większość tendencji charakterystycznych dla obecnej fazy ponowoczesności – tym samym szczególnie predysponowaną do znalezienia się pośród nurtów badanych w studium Jerzego Kochana.

Przy wszystkich powyższych zastrzeżeniach najpoważniejszym brakiem omawianego rozdziału jest pominięcie w analizie projektów *stricte* postmodernistycznych. Kochan nie sygnalizuje nawet tak charakterystycznych dla tego nurtu elementów, jak: a) przekonanie o kreacyjności prawdy; b) zwalczanie wszelkich dualizmów wraz z zacieraniem linii demarkacyjnych ugruntowanych w kulturze Zachodu; c) uzależnienie nauki od czynników pozanaukowych; d) rehabilitacja poznania mitycznego czy religijnego/szamańskiego (jak *voo doo*); e) pochwała różnorodności, dyferencji, idiosynkratyczności; f) opór wobec „wszelkich narracji” mówiących głosem wszystkich²⁸.

Szkoda także, że – wyjątkowo udane – ustalenia dotyczące poglądów Foucaulta znalazły swoje miejsce w rozdziale poświęconym liberalizmowi, nie mogąc zajaśnieć pełniejszym blaskiem w bardziej właściwej dla nich części tekstu.

Wątpliwości podobnej – do powyższych – natury pojawiają się także przy rozpoznaniu „miejsc wrażliwych” w ustaleniach poświęconych *liberalizmowi*. Konstatacji tej towarzyszy szczególnie smutek piszącego. W tej części książki znalazły się bowiem dwa najwspanialsze – w moim odczuciu – ekscerpta. Mam tu na myśli dokonywane przez Kochana analizy poglądów Berlina oraz Foucaulta. Pełne wewnętrznej siły, rozmachu, żywiołowości prowadzone są jednocześnie nienagannie warsztatowo, rezonując w dojrzałej, erudycyjnej dyskusji. „Miejsce wrażliwe” stanowi w tym przypadku sam dobór materiału do badań. Autor omawianego studium opisuje bowiem liberalizm negatywnie, nie próbując nawet nakreślić jego obrazu w sposób, który przekraczałby obiegowe, nierzetelne opinie. Zabieg ten dziwi tym bardziej że najważniejsza debata współczesnej filozofii politycznej, która zdominowała niemal całkowicie dzisiejszą refleksję, toczy się między zwolennikami liberalizmu właśnie a przedstawicielami komunitaryzmu. Nie tylko fakt centralnej roli sporu liberalizm-komunitaryzm w obecnej filozofii politycznej powinien obliżać Kochana do próby jego pozytywnej rekonstrukcji. Ważkie bowiem są także przyczyny przynajmniej częściowo problemowi miejsce tak poczesne. „Pierwsza z nich ma charakter teoretyczny i wiąże się ze sformułowaniem nowatorskiej wersji liberalizmu, opublikowanej w fundamentalnym dziele Johna Rawlsa pt. «Teoria sprawiedliwości» [...]. Druga okoliczność ma charakter pozateoretyczny i jest nią upadek bloku komunistycznego [...]. Trzecia okoliczność ma związek z głęboką transformacją priorytetów filozoficznych”, której rezultatem jest „daleko idąca redefinicja zadań tradycyjnie uprawianej filo-

²⁷ T. Szlendak, *ROZPADA SIĘ WIELKA MANGEA. O rytmach i nieuchronnej dominacji kobiet w kulturze zachodniej*, „Odra” 2004, nr 11, s. 2.

²⁸ Por. A. Szahaj, op.cit., s. 174–177.

zofii”²⁹. Analizy pomijające sygnalizowane powyżej problemy nie pozwalają – w moim odczuciu – na wyciągnięcie wiążących wniosków odnoszących się do relacji wolności i liberalizmu.

VI

Wszystkie zasygnalizowane „miejsca wrażliwe”, o których pisałem wyżej, nie przekreślają w niczym wartości samego studium. Przyjęta w niniejszym szkicu metoda heurystyczna miała na celu wyświetlenie spraw kontrowersyjnych po to, aby ukazać nadzwyczajną trudność badań w obszarze filozofii wolności. W intencji służyć miała także ukazaniu spraw, które podlegać mogą dalszej debacie. W końcu najważniejsze problemy – i to nie tylko filozoficzne – poddawane być muszą nieustającemu namysłowi. Stąd też, przy wszystkich zasygnalizowanych wątpliwościach, uznać należy pracę Jerzego Kochana za jedną z lepszych, jakie – w obrębie problematyki wolności – pojawiły się w ostatnim czasie na naszym rynku.

Szkoda tylko, że ważkości wspomnianej pozycji nie towarzyszyła stosowna rzetelność redaktorów tekstu. Z recenzenckiego obowiązku nie mogę bowiem nie odnotować licznych błędów ortograficznych utrudniających lekturę (brak ujednolicenia pisowni takich terminów, jak Bóg czy Kościół; konsekwentne zapisywanie nazwiska Swieżawski jako Swierzawski itd.), a także błędnego podawania nazwisk cytowanych autorów³⁰. Nie tylko u purystów ta niestosowna bezceremonialność budzić musi bowiem konsternację.

Marcin Bogusławski

Lucyna Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, ss. 238.

O rozległości zaniedbań w polskiej pedagogice świadczy diagnoza prof. Lecha Witkowskiego, który dokonał zestawienia aż 150 kategorii nieobecnych lub nieopracowanych w obrębie dyskursu nauk pedagogicznych¹. Na brak filozofii społecznej w odniesieniu do relacji: publiczne – prywatne oraz na brak ożywionego dyskursu wokół tej binarnej kategorii zwraca uwagę nie kto inny, jak właśnie Lucyna Kopciewicz w artykule pod tytułem: „Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością”². Pomimo przyswojenia wielu dotąd nieobecnych dyskursów zainteresowanie polskich pedagogów kończy się – mówiąc słowami Autorki – na zagadnieniach kwestionujących androcentryczne uzurpacje, czyli problematyce *gender*.

Wśród kategorii należących do obszaru zaniedbań teoretycznych pedagogiki są te związane z feminizmem. Dostrzega je Lucyna Kopciewicz i odkrycie to jest dla niej przykre, gdyż kategoria płci/rodzaju jest postrzegana jako egzotyczna, jako niegodna naukowych badań, zaś feminizm jest wciąż nieobecny w obszarze polskiej pedagogiki. Właśnie jedyną z nielicznych chyba jak dotąd przestrzeni – wedle mojego rozeznania – gdzie kategoria płci i rodzaju pojawia się nominalnie i ma szanse zaistnieć jako narzędzie badawcze, wychowawcze i polityczne, jest *pedagogiki różnic*,

¹ L. Witkowski, *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001, s. 271–286.

² L. Kopciewicz, *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością* [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziejewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk 2004, s. 217.

²⁹ A. Chmielewski, op.cit., s. 351.

³⁰ Myślę tu o pracy H. Jakuszko *Idea wolności w niemieckiej myśli teologiczno-filozoficznej od Lutra do Herdera*. Przy wszystkich odsyłaczach nazwisko autorki podane jest jako Juszko.

rozwijana z dużą wnikliwością i mądrością przez Lucynę Kopciewicz. Przykładem tego jest niniejsza książka. Feministyczna perspektywa oraz zagadnienia polityki kobiecości nie były dotąd znane polskim pedagogom. Są także słabo obecne w całej polskiej humanistyce. Owo zasklepienie trafnie diagnozuje Maria Janion, pisząc o „zinstytucjonalizowanej przewadze pierwiastka *męskiego*, narodowego, heteroseksualnego”³. Tymczasem *women’s studies* stała się już dzisiaj klasyczną i niemalże wzorcową wiedzą zaangażowaną i interdyscyplinarną, a zarazem wiedzą alternatywną i kontestującą w stosunku do wiedzy uprawianej i gromadzonej w sposób tradycyjny, czyli androcentryczny. Dyskurs feministyczny jest z natury rzeczy pasjonujący dla jednych, ale przyjmowany niebeznamiętnie, można rzec, doprowadzający do pasji, tych, przeciw którym jest wymierzony lub w opozycji do których jest prowadzony. Nie brakuje tu daleko posuniętej innowacji w prowadzeniu badań, a także ich prezentacji i wykorzystania. W teorii feministycznej o takim ujęciu badawczym mówi się *passionate scholarship*, czyli wiedza namiętna⁴. Praca Lucyny Kopciewicz nie jest tak rewolucyjna, jednak nie mniej demaskatorska w swoich skutkach i wnioskach badawczych. Poza tym wpisuje się w przestrzeń badań nad nowym kontekstem pedagogiki. Przede wszystkim jest kontynuacją i zastosowaniem refleksji nad ponowoczesnością, o której wnikliwie pisze Tomasz Szkudlarek, iż: „Charakterystyczną cechą myśli postmodernizmu jest traktowanie procesu kształtowania się tożsamości jako oparte go nie tyle na jednoznacznej identyfikacji (na czymś w rodzaju wewnętrznej ‘siły’), co na procesie odróżniania się, tworzenia różnic i stałej gry różnic tworzących znaczenia. [...] Radykalne my-

ślenie postmodernistyczne różni się od poprzednich form namysłu nad tym problemem, nie tylko kwestionując możliwość jednoznacznego określenia natury *czegokolwiek*, ale przede wszystkim stawiając pytanie o to, *kto* (podkreślenie P.S.) realnie dokonuje definicji człowieka, *kto* (podkreślenie P.S.) stwierdza, które z dostępnych naszemu doświadczeniu cech mają charakter lokalny, specyficzny dla danej subkultury czy indywidualności, a które – uniwersalny. Za dążeniem do uniwersalności dyskursu (mowy, języka, prawa nazywania), za definiowaniem istoty człowieka, kanonu kultury, odwiecznych wartości, wielkich narracji określających cele działania społecznego (jak Naród, Prawda, Postęp i tak dalej), postmoderniści krytycy widzą bowiem narzucanie kultury pewnej grupy innym grupom, co ma nieuchronnie polityczny wymiar: kryje się za tym polityczna władza określonej klasy, rasy, nacji czy inaczej określonej grupy. Władza, polityka jest nieodłącznym elementem kształtowania się tożsamości”⁵. Właśnie za takim sposobem myślenia poszła Autorka niniejszej pracy. Radykalizuje dyskurs pedagogiki i zmienia jego oblicze poprzez odrzucenie androcentrycznych uzurpacji. Odrzuca ukryty mechanizm biologizacji tego, co społeczne, i demaskuje fakt, iż kobiecość to nic innego niż somatyzacja polityki.

Pojawia się pytanie, czy w ogóle feminizm w warunkach polskich zaniedbań nabrał rzeczywistości znamion dyskursu, owego „zbioru podnajednostkowych kategorii językowo-praktycznych zawierających koncepcje rzeczywistości społecznej i będących symboliczną podstawą relacji społecznych”⁶? Nieobecność lub wciąż niedostateczna

³ T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995, s. 259–275.

⁴ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Budzenie dyskursu: analiza debaty o prawach gejų i lesbijek na internetowym forum „Gazety Wyborczej”* [w:] *Homofobia po polsku*, Z. Sypniewski i B. Warkocki (red.), Warszawa 2004, s. 28

³ M. Janion, *Rozstać się z Polską?*, „Gazeta Wyborcza”, 2–3.10.2004, s. 14–16.

⁴ M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska i J. Mikos, Warszawa 1993.

obecność badań i refleksji nad kategoriami płci i rodzaju oraz problematyki polityki kobiet jest przejawem wykluczenia społecznego dość dużej grupy osób i wyrazem niekompetencji kulturowej w obrębie naukowego dyskursu wyrażającego się w podatności na stereotypy. Stąd się biorą, opisywane przez Lucynę Kopciewicz, reakcje naukowców na kategorie rodzaju/płci (s. 9). Działa tutaj mechanizm uniwersalizacji i przemilczania, zgodnie z logiką wschodnioeuropejskiego paradygmatu nierespektowania różnic. Zamiast tego gdzieś w tle przyświeca idea „Człowieka-w-Ogóle”, mówiąc słowami Błażeja Warkockiego⁷.

Autorka demaskuje także hybrydalne rozwiązanie kryzysu tożsamości pedagogiki. Mimikra pewnej części elit pedagogicznych przejawia się w próbie zamiany monocentrycznego paradygmatu pedagogiki socjalistycznej innym, zwanym „personalistyczną pedagogiką wartości uniwersalnych”⁸. Jak się nietrudno domyślić, dzieje się to pod presją fundamentalizmu, a właściwie tradycjonalizmu o prawicowo-katolickiej proveniencji. O przeobrażeniach w łonie pedagogiki Autorka napisała: „Jedną ze strategii przetrwania pedagogiki w nowych warunkach miały być hybrydalne połączenia słabego ze słabszym – z nowymi trendami egzystującymi na marginesach zachodniej myśli współczesnej (postmodernizmem). I ten mariaż myśli społecznej wywołał nerwową reakcję polskiego środowiska pedagogicznego, cementując dodatkowo nową ortodoksję: personalistyczną pedagogikę wartości uniwersalnych” (s. 35). Pedagogika znalazła się w kryzysie, zaś pedagodzy zaczęli poszukiwać jej nowej tożsamości. Tymczasem rzeczywistość edukacyjna zaczęła przybierać różne, często nieinstytucjonalne formy lub sytu-

ować się w ramach nowych instytucji, np. organizacji pozarządowych. O pedagogice mówi się obecnie, że ma charakter dyskursywny, jest płynna, przeto ma szansę szybciej reagować i zauważać nowe zagadnienia. Nie jest wiedzą zamkniętą. Tak więc myślenie pedagogiczne może być wyzwalające chociażby od służebności wobec kosztownych instytucji oświatowych o ukrytej ideologii. Sprzyjać może emancypacji nie tylko zbiorowości (np. narodu), ale i indywidualnej. Ale czy jest wiedzą odważną i namiętną? Jest przecież wiedzą kogoś. A zatem czy polscy pedagodzy zorientowani teoretycznie i praktycznie widzą to, co nieobecne, względnie niewidoczne; to, co jest między prywatnym i publicznym?

W taki sposób Lucyna Kopciewicz odsłania to, co niewidoczne. Przede wszystkim wskazuje na deterytorializację pedagogiki, która obecnie bardziej jest namysłem i badaniem „pedagogiczności codziennego kontekstu życia” (s. 37). Poza tym, nie tylko widzi kobiecość jako kategorię epistemologiczną w kontekście „złamania oświeceniowego podmiotu” (s. 31) oraz jako kategorię polityczną, ale umiejscawia ją w szerszym kodzie kulturowym homo/hetero i wiąże z kategorią *queer* (s. 22–23). Androcentryzm i przymusowa heteroseksualność zdają się iść w parze, zaś gwarantem tego nieświadomionego porządku jest nie wiadomo skąd pochodzący zwyczaj, który wyraża się w lakonicznym, lecz wielce znaczącym stwierdzeniu jednej z badanych: „Od wieków tak było” (s. 151).

Niniejsza praca stanowi przedsięwzięcie niezwykle pionierskie na polu polskiej pedagogiki. Pani pedagog z Uniwersytetu Gdańskiego wpisuje w ten sposób swoje badania w wizję „pedagogiki bez granic”, nie tyle interdyscyplinarnej, co transdyscyplinarnej, a nawet antydyscyplinarnej (s. 43). Poza tym opiera się na krytyce edukacji szkolnej, odwołując się do pedagogów radykalnych, którzy podważają założenie i przekonanie o równym dostępie do „dobrego” kapitału kulturowego wszyst-

⁷ B. Warkocki, *Otwieranie toalety*, „Nowa Res Publica” 2002, nr 9/168, s. 52–57.

⁸ L. Kopciewicz, op.cit., s. 218.

kich podmiotów edukacji (s. 44) oraz na demaskacji szkoły jako areny walki o znaczenia (s. 46). Książka Lucyny Kopciewicz opiera się na badaniach jakościowych, fenomenograficznych dokonanych na próbie badawczej składającej się z 42 kobiet, głównie studentek Uniwersytetu Gdańskiego (s. 108), z którymi przeprowadzono wywiad, zadając kilka przygotowanych pytań (s. 97). Co ciekawe, zarówno osoby z próby badawczej, jak i przeprowadzające badania to kobiety. Ten zabieg nazwany przez Autorkę „manifestowaniem stronniczości poznawczej posuniętej do rodzajowego separatyzmu” wpisuje się w jakościową, zaangażowaną metodologię feminologii identyfikowaną jako świadome sympatyzowanie (*conscious partiality*)⁹ oraz jako istotny element badania feministycznego, badań prowadzonych „od dołu” i zmierzających ku budzeniu świadomości¹⁰. Pytania stawiane w wywiadzie przyporządkowane zostały wymienionym celom (s. 97), czyli analizom szczegółowym przy użyciu kategorii Pierre’a Bourdieu z jej naczelną tzn. z *habitusem*. Jest to narzędzie najlepiej tłumaczące proces wychowawczy podtrzymujący nierówności między kobietami i mężczyznami. Przy czym są to nierówności tak mocno i na stałe wpisane w schemat społeczny, że stały się niewidoczne. Habitus – pisze Autorka – to „system dyspozycji do działania praktycznego, który zabezpiecza trwanie pewnych oczywistości społecznych, dotyczących rodzajowej lokalizacji społecznej jednostki” (s. 10). Habitus więc realizuje się w mentalności zaprogramowanych jednostek, które nieświadomie odgrywają oczywistości społeczne poprzez skrupulatne wycucie spraw (*le sens des affaires*), wycucie granic (*le sens limites*) i wycucie umiejscowienia podmiotów (*le sens du placemnet*). Badanie, jak działa habitus, jest właśnie możliwe jedynie poprzez uważny ogląd, jak

realizują się owe wycucia: miejsca, granic i spraw. Dokonano tego w niniejszej pracy, przygotowując odpowiednie narzędzia (s. 97). Praktyczne mistrzostwo w tym zakresie jest manifestacją bycia prawdziwą kobietą, wytworem jakże pożądanym w scenografii codziennego życia społecznego.

Uwaga Autorki skupia się na kategorii habitusu, gdyż ten umożliwia wyjaśnienie, na czym polega kult kultury dominującej, promującej tak w edukacji jak i w nauce rzekomą neutralną postawę, czy to wychowawczą czy to badawczą (s. 45). Aby odpowiedzieć na pytanie, *кто* kieruje społeczną reprodukcją i konstrukcją podmiotu o określonej rodzajowej dyspozycji i *dłaczego* w przypadku kobiecej dyspozycji jest to sytuacja „gorszości” czy nawet sytuacja symbolicznego uśmiercania kobiet (s. 226), nie można naiwnie wskazać na prosty czynnik ani unieważnić problemu przez zaprzeczenie lub neutralizowanie. Ciekawe, że same zainteresowane, tzn. kobiety, stosują tę taktykę w obronie urodzajowionej asymetrycznie wizji świata jako oczywistości zdroworozsądkowej. Mechanizm obrony przed „utrata świata” jest silny, co Autorka wykazuje w analizie wypowiedzi badanych. Ciekawym wynikiem jej badań są znaczenia, jakie badane przypisywały etykietce „kobieta wyzwolona”. Ową wiązkę znaczeń uzyskanych w wywiadach Autorka identyfikuje jako „luksus spełniania *zachcianek*” i jest to zarazem parafraza słów ankietowanych kobiet. Wypowiedzi badanych ujawniają zniewolenie kobiet poprzez ograniczenie ich możliwości do partycypowania jedynie w tzw. „wolności do”. Priorytetem spraw ważnych dla kobiet są potrzeby innych, nie zaś własne. Podmiotowa autonomia jawi się badanym jako zachcianka. A zatem w lustrze kolektywnego zdrowego rozsądku kondycja kobiety wyzwolonej wydaje się być paradoksalnie nienormalna, bo nadzwyczaj korzystna, stwierdza Lucyna Kopciewicz. Relacyjny charakter reprodukowanej kobiecej podmiotowości jest jedynym wytłumaczeniem

⁹ M. Humm, op.cit., s. 226.

¹⁰ Ibidem, s. 27.

tego stanu rzeczy. Kobieta istnieje, jeśli żyje dla kogoś.

Jedną z wielu zalet tej publikacji jest dyskretna, acz rzetelna analiza uwarunkowań polskiego społeczeństwa, jego tradycji i historii, jaką można znaleźć na stronach 86–92. Zagadnienie to winna być dalej eksplorowane. W podrozdziale pt. *Myślenie o płci/rodzaju w kontekście kultury polskiej. Przedpole badań* Autorka porusza zagadnienie domowego matriarchatu. Według mnie sytuacja tak pojętego „matriarchatu”, czyli wyłączości i niezbędności kobiet w sferze domowej, jest odgrywana także w sfeminizowanych instytucjach edukacyjnych, medycznych czy urzędniczych tam, gdzie praca nie jest szczególnie doceniana, które działają trochę na zasadzie poszerzonego rozumienia czynności domowych-usługowych wobec mężczyzn rzekomo stworzonych do pracy twórczej w obrębie sfery publicznej. Czasami słotzone kobiety wytwarzają swoiste piekło. Działa tu mechanizm potwierdzający przypisywanie pewnych cech kobietom, co dyskwalifikuje je w oczach innych co do ich możliwości wykonywania pracy nieusługowej, manualnej. Brakuje w treści tej publikacji, konstatacji, że obecność, nawet zagęszczenie kobiet w niektórych instytucjach nie świadczy ani o upełnomocnieniu kobiet w sferze publicznej, ani o wyzwoleniu spod opresywnych, ukrytych mechanizmów marginalizacji. Feminizacja życia usypia jedynie czujność samych zainteresowanych i jest koronnym argumentem dla zwolenników androcentryzmu, że wyzwolenie kobiet już się dokonało i że dalsza praktyka emancypacyjna nie jest rozsądna, ba, jest rzekomo niezgodne z naturą. Tak więc feminizacja może być narzędziem ucisku, zaś feminizm jest sprawą całego społeczeństwa.

Na końcu swojej pracy Autorka zwraca uwagę na ciekawy problem urodzajowienia edukacji szkolnej poprzez przyporządkowanie odpowiednich etapów nauczania oraz przedmiotów naucza-

nych poszczególnym płciom i rolom rodzajowym, zgodnie z pewną logiką. Na przykład nauczanie początkowe to absolutna domena kobiet, jak również kształcenie w zakresie literatury jest uważane za niemejskie, zaś mężczyznom przypisuje się zdolności matematyczne i umiejętności praktyczne np. w warsztacie samochodowym. Równocześnie zniechęca się uczennice, kiedy chcą być żołnierzami lub kierowcami.

Podsumowując, należy stwierdzić, że książka Lucyny Kopciewicz jest ważną i wartościową pracą. Wpisuje się w nurt przywracania lub wprowadzania nieobecnych dyskursów w obszar refleksji polskiej pedagogiki. Jest więc na swój sposób przełomowa. Autorka odznacza się przenikliwością umysłu i odwagą wprowadzania kategorii i dyskursów dotąd nieobecnych, niechcianych i przemilczanych. Przenikliwie analizy Autorki i jej własne badanie zaprezentowane w ramach tej publikacji wieszczą, że nadchodzi czas przejścia od pedagogii rozumianej jako ukryty program wychowawczy do odważnie, jawnie artykułowanej pedagogii afirmatywnej wobec kobiet jako paradygmatu edukowania i prowadzenia badań edukacyjnych odwołujących się do postulowanej przez Marię Janion metodologii krytyki postkolonialnej i badań na kulturową *tożsamością płci*¹¹.

Piotr Skuza

Tomasz Teodor Jeż, Jerzy Czarny (*Kara Georgi*) *życie i czyny jego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, ss. 78.

Wiązanie dwusetnej rocznicy serbskiej nowożytnej państwowości z wybuchem I powstania serbskiego (które rozpoczęło się w styczniu 1804 roku) jest uzasadnione racjami historycznymi, będąc ponadto przejawem woli narodu – najwyższego

¹¹ M. Janion, op.cit., s. 14–16.

suwerena. Powstanie Karadziordzia wprowadziło serbskie organy władzy oraz najwyższy organ władzy – skupuszczybę. Karadziordzie (tureckie słowo „kara” oznacza ‘czarny’; Djordje po serbsku znaczy ‘Jerzy’. Jerzy Czarny zwany tak od „smagłej cery” był już w XIX wieku zwany w Polsce „Karadziordziem”) przeprowadził szereg dalszych reform zmierzających do wzmocnienia władzy centralnej i w 1811 roku przyjął tytuł księcia Serbii. Wkrótce jednak, bo w 1813 roku – Turcja wykorzystując najazd napoleoński na Rosję – opanowała na nowo Serbię, a Karadziordzie zbiegł do Austrii, osiadając w Zemunie. W 1815 roku wybuchło drugie powstanie serbskie pod wodzą Miłosza Obrenovicia, bliskiego współpracownika Karadziordzia. Budowa nowożytnej państwowości serbskiej postępowała dalej, ale już bez Jerzego Czarnego. Sukcesy wojsk rosyjskich, które zagroziły Stambułowi, zmusiły Turcję (na mocy traktatu w Adrianopolu z 1829 roku) do przyznania Serbii szerokiego samorządu, a Obrenowiciowi dały tytuł „najwyższego księcia Serbów”. Faktycznie niepodległa Serbia, której gwarantem była Rosja, przetrwała w tych granicach do 1878 roku. Traktat paryski z 1856 roku zapewnił Serbii międzynarodowe gwarancje, zamiast dotychczasowych, tylko rosyjskich.

Sukcesy Serbów odbiły się głośnie echem w Czarnogórze, Bośni i Hercegowinie, Bułgarii i innych krajach, rozbudzając nadzieje na wyzwolenie Słowian południowych z jarzma tureckiego. Nadzieje te wyraził m.in. Njegosz w Prologu do *Górskiego wieńca*, dedykowanym Karadziordziowi pt. *Ofiarowanie prochom Ojca Serbii*. Idea Serbii jako Piemontu Słowiańszczyzny budziła wówczas podziw Europy. Poważną rolę w życiu politycznym Serbii odgrywali wówczas Polacy, wśród nich Franciszek Zach, generał i pierwszy dowódca Akademii Wojskowej, potem szef sztabu generalnego. Kilka lat spędził w Serbii znany pisarz Zygmunt Miłkowski, znany pod pseudonimem Tomasz

Teodor Jeż, autor kilku powieści z historii Serbii i innych krajów bałkańskich, m.in. *Uskoki* 1870, *Narzeczona Harambaszy* 1871, *Dachijszczyzna* 1873, *Rotulowicze* 1877.

Świetne wydawnictwo toruńskie „Adam Marszałek” wydało obecnie mało znaną nawet w kręgu specjalistów gawędę historyczną Jeża pt. *Jerzy Czarny (Kara Georgi) życie i czyny jego*, której pierwsze wydanie ukazało się w roku 1897 we Lwowie. Dzieje Serbii były dla Jeża klarownym przykładem odzyskiwania przez naród niepodległości, bardzo przydatnym dla żyjących pod zaborami Polaków. Przesłanie Jeża wygłoszone już w pierwszym zdaniu utworu wskazuje na opowieść „o życiu człowieka, co z prostego chłopca został księciem i panował nad narodem”. Polski pisarz pomieszcza w swym dziele trzy nawzajem się przeplatające lub uzupełniające wątki, rodzące mitotwórcze treści: wątek biblijny, wątek antyczny i wątek dynastyczny. Jerzy Czarny zostaje zestawiony z biblijnym Dawidem, czeskim księciem Przemysławem i polskim Piastem. Bohater serbskiej rewolucji zostaje wybrany przez Boga („Pan Bóg obdarzył [Jerzego Czarnego] poznaniem, umysłem bystrym, odwagą i siłą [...]. Nic na świecie nie dzieje się bez przyczyny” (s. 39), a serbska historia i serbska rewolucja ulega włączeniu w biblijną walkę dobra ze złem. Mała i bezbronna Serbia, rzucająca wyzwanie Turcji, ponawia walkę biblijnego Dawida z Goliatem. „Stała więc jedna przeciw drugiej, Turcja, jako Goliat, Serbia, jako Dawid – ta ostatnia z Jerzym Czarnym na czele” (s. 39).

Ważnym elementem historii Jeża jest wywód genealogiczny i etnogenetyczny, włączający Jerzego Czarnego jako ludowego i narodowego władcę w historię.

„Chłop prosty, pisać ani czytać nie umiejący, na wodza się wykierował. Przytrafiło się to jemu to, co Dawidowi w Izraelu lat temu 3 tysiące, Przemysławowi w Czechach lat temu tysiąc dwieście,

Piastowi w Polsce lat temu tysiąc sto. Pierwszego wzięli od owiec, drugiego od pług, trzeciego [...] Jerzego Czarnego od nierogacizny” s. (38)

Wątek antyczny historii Jeża wiąże się typem historiografii w stylu Plutarcha (podobnie jak dzieło Vuka Karadžicia pt. *Kao Srpski Plutarh, ili žitija znatni Srbalja našega vremena*, 1829). Paralela pomiędzy Plutarchem a Karadžiciem i Jeżem znajduje uzasadnienie w rozległej tematyce twórczości, która zmierzała w moralnego odrodzenia ojczyzny. Plutarh pisze w atmosferze przełomu hellenistycznego, a Jeż – najprawdopodobniej wzorujący się na Vuku, ale ten wątek nie został dotąd zbadany – jest pisarzem „serbskiej rewolucji”, „południowosłowiańskiej Wiosny Ludów”. Bohaterami historiografii Plutarcha są starannie wybrane postacie: filozofowie, poeci, muzycy. Bohaterami „serbskiej rewolucji” jest Jerzy Czarny, chłop i świniopas o rodowodzie hajduckim. Historiografię powstańczą Serbii przenika idea odrodzenia narodowego, legitymizacji państwa i osiągnięcia niezawisłości przez naród.

Jeż czytany z perspektywy ponad stu lat od powstania dzieła niezmiennie budzi podziw swoją kompetencją i świetnym piórem. (Wielkie i aktualne po dziś są walory poznawcze dzieła. Jeż rzuca światło na warunki życia narodu serbskiego pod jarzmem tureckim i na serbską tradycję oraz wyjaśnia wiele zjawisk, instytucji społecznych i politycznych, określanych terminami mało dzisiaj znanymi, jak np.: raja, knez, bej, spahije, janczarowie, hajdudy, pasza, dahije, kirdzalije i in.). Historia o Jerzym Czarnym stanowi wizerunek „serbskiego jakobina”, radykalnego powstańca i charyzmatycznego przywódcy oraz jego relacje z ludem i narodem. Karadziordzie dokonał „kopernikańskiego zwrotu” w nowożytnej serbskiej historii, dał początek „nowemu życiu”. Karadziordzie jest utożsamiany przez Jeża z narodem, jego historycznie i naturalistycznie rozumianą istotą. „Był [Karadziordzie] on tem, czem był naród serbski” (s. 77). W dziele Jeża do-

strzec możemy mitologizację Karadziordzia oraz elementy mitologizacji Miłosza Obrenovicia, będących jak wiadomo głównymi postaciami serbskiej historii XIX wieku. (Serbski mit polityczny buduje opozycję pomiędzy Karadziordziem i Miłoszem Obrenoviciem. Obrenović symbolizuje mroczną siłę w historii, jest ogarnięty żądzą władzy i posiada predylekcje ku zdradzie i zbrodni. Karadziordzie symbolizuje siłę idei i zwrot ku przeszłości. Obrenović natomiast kult nagiej władzy, pragmatyzm i zwrot ku przyszłości). Jeż dzieło i sylwetkę Karadziordzia osadza w realiach epoki, wyjaśnia tragiczne i burzliwe dzieje Serbii, kreśli obraz plastyczny, złożony, ale żywy i prawdziwy.

Jednocześnie opowieść Jeża zawiera pewną polską optykę, polski punkt widzenia. W powieściach i artykułach o tematyce bałkańskiej Jeż przeciwstawiał się rosyjskim próbom objęcia roli protektora i przewodnika narodów słowiańskich. Panslawistyczne przywództwo Moskwy oznaczałoby kres polskich dążeń niepodległościowych i perspektywę zatury „wszystkich słowiańskich rzek w rosyjskim morzu”. Jeż właśnie na przykładzie Serbii zauważał złowrogi wpływ Moskwy na losy odradzającego się państwa. Polski pisarz demaskował Rosję jako mocarstwo, któremu zależało nie tyle na wolnej Serbii, co na przejęciu tureckich sfer wpływów.

Jeż wielokrotnie powtarzał tezę, że losy Serbii powinny szczególnie interesować Polaków, gdyż „wielka pomiędzy losami Polski a Serbii zachodzi analogia, szczególnie co się tyczy stosunków w czasie niewoli” (Vidovdan, „Wolne Słowo Polskie” 1889, nr 44). Tym czym jest Rosja dla Polski – argumentował Jeż – tym samym jest Turcja dla Serbii. Wzorem dla Polaków miała być serbska rewolucja jako dzieło mas zbuntowanych przeciwko tyranii, ale ożywionych ideami wolności, demokracji i równości.

Reedycja gawędy Jeża pt. *Jerzy Czarny (Kara Georgi) życie i czyny jego* oznacza publikację dzie-

ła interesującego, sięgającego do polsko-serbskiej współpracy i kart wspólnej walki z tyranią, której fundamentem była także idea słowiańska, wolna od ideologicznych nadużyć i aktualna po dzień dzisiejszy, gdyż odwołująca się do wartości uniwersalnych.

Bogusław Zieliński

Uroczyste obchody Dnia Polski w Ramstein – 09.11.2004

Ponad trzystu dostojnych gości wzięło udział w uroczystych obchodach Dnia Polski, które odbyły się 9 listopada w Officer's Club w miejscowości Ramstein, położonej w południowo-zachodniej części Niemiec, siedemdziesiąt kilometrów na zachód od Mannheim. Ramstein to aktualnie jedna z największych liczebnie kwater głównych USAFE, czyli Dowództwa Sił Powietrznych Stanów Zjednoczonych w Europie. Wybór tak specyficznego miejsca na organizację przyjęcia na cześć narodowego Święta Niepodległości to efekt współpracy głównych organizatorów tychże obchodów. Z pewnością słowa uznania należą się trójce inicjatorów spotkania: gen. Piotrowi Luśni, który w Ramstein pełni funkcję z-cy szefa sztabu dowództwa natowskiego elementu lotniczego w Ramstein, pułkownikowi Karolowi Tarczyńskiemu – dowódcy polskiego elementu logistycznego, wspierającego te działania oraz Prezesowi Związku Polaków w Niemczech „Rodło” Panu Zdzisławowi Dudzie.

Uroczystość rozpoczął swoim przemówieniem gen. Piotr Luśnia, główny inicjator przyjęcia. Wspominał zmuszające do refleksji dzieje historyczne Polski na przestrzeni wieków, trudne początki odradzania się państwa polskiego, przytoczył symboliczne sylwetki Polaków poświęcających często własne życie w obronie polskości. Nawiązał również do aktualnej sytuacji Polaków,

przedstawiając ich drogę do uczestniczenia we wspólnym tworzeniu i staniu na straży bezpieczeństwa Europy i świata w ramach struktur Paktu Północnoatlantyckiego. Podziękował również wszystkim inicjatorom spotkania, w tym Prezesowi organizacji polonijnej „Rodło” za liczne przybycie. W drugiej części wystąpienia z należytym honorem Zespół Kameralny Orkiestry Reprezentacyjnej Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej z Poznania odegrał kolejno hymny poszczególnych państw: Stanów Zjednoczonych, Rzeczypospolitej Polskiej i Republiki Federalnej Niemiec. Oddanie honoru pieśniom narodowym zakończyło tzw. oficjalną część wieczoru. Mimo to atmosfera miała charakter niebywale podniosły. Gościom zebranych w pięknym gmachu Klubu Oficerskiego cały wieczór towarzyszyły pieśni narodowo-patriotyczne, wykonywane przez muzyków orkiestry WP.

Bardzo okazałe prezentowało się stoisko Związku Polaków w Niemczech „Rodło”. Stół, przykryty biało-czerwonym obrusem prezentował dwie grupy eksponatów. Pierwszą tworzyły pamiątki związane z dziejami Państwa Polskiego: historyczne losy Orła Białego, czyli polskiego godła, dzieje polskiego hymnu *Mazurka Dąbrowskiego* – Józefa Wybickiego oraz m.in. imponująca replika Konstytucji 3 maja. Część drugą stanowiły przedmioty dotyczące organizacji Związku Polaków w Niemczech. Rekwizyty te tworzyły kronikę losów „Rodła”, poczynając od założycielskiej daty, tj. 3 grudnia 1922 roku aż po eksponaty wiążące się z obecną działalnością Związku. Zaprezentowano ciekawe zbiory „Ogniwa” – wydawanego od powstania organizacji do końca lat 90. biuletynu Związku Polaków w Niemczech, zwanego „organem Związku”. Dzięki ekspozycji każdy z uczestniczących w raucie miał okazję zapoznać się z historią najważniejszych kart składających się na dzieje tego najstarszego i najbogatszego w tradycje stowarzyszenia polskiego na terenie Niemiec. Wśród eksponatów

wyróżnić należy zaprezentowane „Prawdy Polaków”, Hasło, Sztandar oraz Hymn, które zostały przyjęte jeszcze przed II wojną światową na kongresie berlińskim w marcu 1938 roku. Ważny element tworzyły również emblematy i odznaki towarzystwa, zdjęcia z ważnych uroczystości i pielgrzymek, w których brali udział członkowie oraz aktualny statut organizacji.

Podobne spotkania o charakterze narodowym odbywają się w kwaterze NATO cyklicznie i są organizowane przez poszczególne nacje, właśnie z okazji świąt narodowych i okolicznościowych. Tak więc Polska, uczestnicząc i tworząc społeczność wojskową poza obszarem swojej ojczyzny, ma dzięki tego rodzaju spotkaniom sposobność zaprezentowania bogatej polskiej historii, kultury i tradycji. Dzięki organizacji polonijnej prezentacja atrybutów polskości miała z pewnością barwniejszy charakter, wzbogaciła uroczystość, jak również mogła stanowić zachętę do uczestniczenia żołnierzy polskich wraz z rodzinami w działalność stowarzyszenia.

Zaprezentowanie chlubnych stron polskiej historii, symboliki narodowej, twórczości artystów polskich¹, polskiej muzyki oraz tradycyjnych potraw kuchni polskiej tworzyło bardzo pozytywny i ciekawy wizerunek naszego kraju w oczach przybyłych na tę uroczystość międzynarodowych gości, członków polskich ambasad, konsulatu z Kolonii oraz przedstawicieli lokalnych władz niemieckich landu Wirtembergii-Badenii.

Uroczystość stanowiła okazję do wymiany doświadczeń, spostrzeżeń pomiędzy jej uczestnikami. Opinie, jakie pojawiły się wśród uczestników spotkania, akcentowały i potwierdzały przekonanie, że Związek Polaków w Niemczech jest w rejonie Zagłębia Ruhry najsilniejszą organizacją polonijną. Jeden z uczestników bankietu powiedział: „Polak, który przybywa tu z rodziną, wrasta w ja-

kiś sposób w społeczeństwo i szuka siłą rzeczy również Polaków, by nawiązać kontakty. Mimo że w kwaterze istnieje dostęp do świeżej prasy i wiadomości z Polski i o Polsce, to chciałoby się spotykać razem, by nad tymi sprawami podyskutować, podzielić się poglądami i wymienić doświadczenia na temat pobytu w Niemczech. Jestem zdania, że Polacy powinni trzymać się razem i z tego względu nawiązaliśmy kontakt z miejscowym oddziałem „Rodła”. Kolejny z uczestników dodał: „Pierwszy raz na takie narodowe przyjęcie zaprosiliśmy aktyw koła ZPwN i wówczas doszliśmy wspólnie do wniosku, że nie należy ograniczać się jedynie do terenowej reprezentacji. Stąd w tym roku tak liczne grono członków stowarzyszenia.”

Inicjatywa wydaje się być słuszna. Jak powiedział jej współtwórca, Pan Pułkownik Karol Tarczyński: „Najlepsze pomysły rodzą się wśród ludzi posiadających idee”. Ta idea została zainicjowana wspólnie. Zainicjowana po to, by promować i wspólnie kontynuować również wśród polskich żołnierzy i ich rodzin, znajdujących się daleko od kraju, przesłanie rodłaćkie, zgodnie z „Prawdami Polaków”:

„1. Jesteśmy Polakami!

2. Wiara Ojców naszych jest Wiarą naszych dzieci!

3. Polak Polakowi bratem!

4. Co dzień Polak Narodowi służy!

5. Polska Matką naszą, o Matce nie wolno mówić źle!”²

Obchody Dnia Niepodległości na obcej ziemi, wśród osób niekryjących wzruszenia z powodu tęsknoty za krajem ojczystym, wyraźnie podkreślających kraj swojego pochodzenia – Polskę i będących dumnymi z jej kultury, tradycji i historii dla każdego, kto ma okazję w nim uczestniczyć stanowi niezapomniane chwile, kiedy jest się naprawdę dumnym, z tego, że jest się Polakiem.

Kamila Sierżputowska

¹ Podczas przyjęcia zaprezentowano wystawę zdjęć polskich fotografów, malarzy i witrażystów.

² *Polak w Niemczech*, Bochum 1972, s. 5.

V Seminarium Gordonowskie w Ciechocinku.

Seminaria Gordonowskie mają już w Polsce ponad dziesięcioletnią tradycję. Ich uczestnicy spotkali się po raz pierwszy z prof. Edwinem E. Gordonem, wybitnym amerykańskim pedagogiem i psychologiem muzyki, w Radziejowicach w 1991 roku. Kolejne seminaria odbywały się cyklicznie w Krynicy (1995 r.), Zamościu (1998 r.) oraz w Bydgoszczy (2001 r.). Obecne, V Seminarium Gordonowskie na temat: „Audiacja – sposoby rozwijania i pomiar”, zostało zorganizowane w dniach 16–31 sierpnia 2004 roku w Ciechocinku przez Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona oraz Akademię Bydgoską im. Kazimierza Wielkiego. Uczestnicy seminarium, reprezentujący głównie środowisko nauczycieli akademickich, ale również środowisko nauczycieli szkół muzycznych, ogólnokształcących i przedszkoli, mieli możliwość wzięcia udziału w trzech niezależnych sesjach: „Podstawy teoretyczne dla rozwoju audiacji”, „Rozwijanie improwizacji muzycznej”, „Pomiar i wartościowanie zdolności oraz osiągnięć muzycznych”. Całość seminarium poprowadził prof. Gordon.

Niezwykłej wagi problematyka spotkań, tak istotna w „bezbabarnej i jałowej polskiej rzeczywistości muzyczno-edukacyjnej ostatnich lat”¹ sprawiła, że słuchacze z olbrzymim zaangażowaniem i zainteresowaniem uczestniczyli w zajęciach. Bez wątplenia stało się tak również za sprawą wyjątkowo barwnej i ciekawej osobowości Profesora, który potrafi mówić o stworzonej przez siebie teorii uczenia się muzyki w sposób niekonwencjonalny, niezwykle interesujący, komunikatywny i sugestywny. Obdarzony jest przy tym wielkim poczuciem humoru i umiejętnością nawiązywania bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami, co sprawa-

wia, że seminaria z jego udziałem przebiegają w miłej i twórczej atmosferze.

Termin *audiacja*, dobrze znany osobom, które zetknęły się z koncepcją E. E. Gordona (a jest ich w Polsce coraz więcej), stanowi kluczowe pojęcie gordonowskiej teorii uczenia się muzyki. Audiacja obejmuje procesy wewnętrznej, wyobraźniowej, pojęciowej i emocjonalnej reprezentacji muzyki u człowieka i związana jest z możliwością operowania nimi nawet wówczas, gdy muzyka nie jest zewnętrznie obecna².

Podczas pierwszego etapu seminarium Profesor, w sposób szczególny, koncentrował się na najważniejszych aspektach teorii audiacji, wyjaśniając, w jaki sposób dziecko uczy się muzyki oraz jak powinni postępować rodzice i nauczyciele, aby proces ten był efektywny.

Podstawowym działaniem powinno być rozwijanie słuchowego słownika muzycznego dziecka poprzez prezentację (najlepiej bezpośrednią) krótkich melodii i rytmów. Ważne jest, aby przykłady muzyczne były zróżnicowane pod względem skal, metrum, tempa, dynamiki i stylu, ponieważ dziecko uczy się na podstawie różnic, a nie podobieństw. Zdaniem E. E. Gordona, ucząc przez różnice, uczymy myślenia, natomiast ucząc przez podobieństwa, uczymy na pamięć. W naszej kulturze dziecko nie ma zbyt wielu okazji do porównań, z uwagi na to, że większość utworów, które słyszy, opiera się na skali durowej (rzadziej molowej) oraz metrum dwudzielnym (piosenki dziecięce, utwory rockowe, muzyka popularna i dyskotekowa), dlatego też proces uczenia się muzyki jest znacznie ograniczony. Niezbędne zatem staje się wzbogacanie doświadczeń słuchowych dziecka przez osłuchiwanie go z innymi skalami: dorycką, frygijską, lidyjską, miksolidyjską czy lokrycką. Śpiewanie w tych skalach bardzo rozwija audiację.

¹ A. Białkowski, (nota redakcyjna), „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 105.

² W. Jankowski, *Koncepcja czy teoria Gordona?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 3, s. 107.

Nie jest jednak łatwe, ale co istotne możliwe, o czym przekonali się uczestnicy seminarium, którzy z rosnącą wprawą śpiewali, a nawet improwizowali w nich własne melodie.

Odrębne zagadnienie wiąże się z osłuchiwaniem dziecka z różnymi rytmami, również tymi nietypowymi (np. 5/8, 7/8), które powinny być wykonywane z muzyczną ekspresją i jednoczesnym ruchem ciała. Zdaniem E. E. Gordona, jedyną drogą prowadzącą do rozwoju poczucia rytmu jest ruch. O tym, o ile łatwiejsza, wręcz prosta, staje się realizacja nawet bardzo skomplikowanego rytmu z jednoczesnym ruchem, przekonali się uczestnicy seminarium podczas serii praktycznych ćwiczeń. Rytmu należy uczyć, rozwijając poczucie ciężaru, przepływu, przestrzeni i czasu³. Małe dzieci odczuwają rytm poprzez ciężar i przepływ, z tego względu należy uczyć je ruchu ciągłego i płynnego, wykonywanego całym ciałem, a nie zmuszać do rytmicznego maszerowania czy kłaskania. Kiedy przywróci się dzieciom zatraconą we wczesnym okresie życia umiejętność ciągłego i płynnego ruchu, można zacząć oswajać je z przestrzenią i czasem, wprowadzając odpowiednie ćwiczenia ruchowe, wykonywane bez muzyki, ale w różnych tempach.

Niezwykle cenne okazały się praktyczne wskazówki dotyczące realizacji ćwiczeń rozwijających koordynację ruchową (10 sekwencyjnych kroków), które wyrabiają poczucie metrum z jednoczesnym wymawianiem motywów rytmicznych⁴. Ich dalekosiężnym celem jest doprowadzenie dzieci do etapu, w którym będą potrafiły wypowiedać zwroty rytmiczne bez wykonywania ruchów, ale jednocześnie będą wewnątrz słyszały

(makro- oraz mikrobity⁵ wybijane podczas ćwiczeń) i czuły tło ruchowe związane z rytmem. Takie nauczanie umożliwi precyzyjną pod względem rytmu i tempa realizację utworów muzycznych, zapobiegając skracaniu bądź wydłużaniu wartości rytmicznych oraz zwalnianiu lub przyspieszaniu tempa⁶. Jak ważny jest to problem wiedzą nie tylko nauczyciele muzyki pracujący w szkolnictwie ogólnokształcącym, ale również osoby pracujące w szkolnictwie muzycznym. Większość dzieci nie ma bowiem dobrego poczucia tempa, bez którego rytm wykonywany jest niepoprawnie.

Kolejny etap w nauczaniu muzyki powinien polegać na rozbudowywaniu śpiewanego słownika dziecka, którego analogią jest słownik mowy. Należy uczyć motywów, które są tym w muzyce, czym słowa w języku, ustalając za każdym razem kontekst tonalny, w jakim będą wykonane. Zdaniem E. E. Gordona, błędem jest uczenie śpiewu pojedynczych dźwięków, ponieważ takie działanie (bardzo zresztą powszechne w naszej edukacji muzycznej) nie rozwija audiacji. W muzyce bowiem myślimy motywami, a nie pojedynczymi dźwiękami.

Na każdych zajęciach nauczyciel powinien przeznaczyć 10 minut na pracę z 3 różnymi motywami: łatwym, średnio trudnym oraz trudnym, których wykonanie uzależnione jest od różnic indywidualnych między uczniami w zakresie ich zdolności muzycznych. Uczniowie z niskim poziomem zdolności realizują motyw łatwy, natomiast najzdolniejsi, wszystkie motywy. Samodzielne wykonywanie poszczególnych motywów jest niezbędne, aby dziecko nauczyło się poprawnie śpiewać. Ważną sprawą podczas realizacji motywów tonal-

³ Pojęcia wprowadzone przez R. Labana i E. J. Dalcroze'a.

⁴ Por. *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, E. Zwolińska, W. Jankowski (red.), Bydgoszcz–Warszawa 1995, s. 53–57.

⁵ Makrobity – podstawowe bity w rytmie muzycznym, np. w metrum zwykłym dwudzielnym 2/4 dwie ćwierćnuty to makrobity; mikrobity wynikają z podziału makrobitu na równej długości odcinki, np. w metrum zwykłym trójdzelnym 6/8 grupa trzech ósemek to mikrobity.

⁶ *Teoria uczenia...*, op.cit., s. 58.

nych oraz rytmicznych są odpowiednie gesty nauczyciela, ułatwiające pracę z całą klasą i poszczególnymi uczniami. Rejestr osiągnięć uczniów prowadzi się na specjalnych kartach, na których zapisywanie są wykonania poszczególnych motywów.

Do diagnozowania poziomu rozwijających się zdolności muzycznych dzieci służą skonstruowane przez E. E. Gordona testy: PMMA (Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego) oraz IMMA (Średnia Miara Słuchu Muzycznego). Przeprowadza się je z kilku powodów, ale najważniejsze z nich związane są z dostosowaniem nauczania do indywidualnego etapu rozwoju muzycznego każdego dziecka oraz z wyszukaniem osób z wysokim potencjałem zdolności, aby w przyszłości mogły stać się częścią inteligentnej i wrażliwej publiczności.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że E. E. Gordon jest twórcą całej serii testów diagnozujących poziom rozwijających się i ustabilizowanych zdolności muzycznych. Jednym z nich, testem AMMA (Zaawansowana Miara Słuchu Muzycznego) przeznaczonym do pomiaru poziomu ustabilizowanych zdolności muzycznych (tonalnych i rytmicznych), przebadani zostali uczestnicy pierwszego etapu seminarium. Większość uczestników tego etapu stanowiły osoby związane z edukacją muzyczną, które po raz pierwszy poddały się badaniu standaryzowanym testem zdolności, co niewątpliwie wiązało się z emocjonującymi przeżyciami.

Uczestnicy seminarium mieli także możliwość zapoznania się z najważniejszymi założeniami Gordonowskiej pedagogiki instrumentalnej, realizowanej z wielkim powodzeniem w Stanach Zjednoczonych. Zagadnienie to jednak nie zostało tak wnikliwie omówione, jak podczas poprzednich seminariów.

Gordonowska pedagogika stawia sobie za cel indywidualne uczenie poszczególnych osób gry na instrumencie, chociaż organizacyjnie odbywa się to w grupach. Podczas zajęć największy nacisk kładzie się na śpiew, ruch i improwizację. Przez

wiele miesięcy nauka gry na instrumentach (np. fletach, skrzypcach, instrumentach perkusyjnych) odbywa się bez nut. Przez cały czas pracuje się z dziećmi nad rozwojem zdolności audiacyjnych dotyczących pojęcia trybu majorowego i minorowego, metrum dwu- i trójdzielnego, stylu muzyki poważnej różnych epok, stylu jazzowego oraz muzyki popularnej. Plan i kolejność działań związanych z nauką gry na instrumentach dokładnie odpowiada sekwencji teoretycznej, zawartej w teorii uczenia się muzyki E. E. Gordona⁷.

Drugi, najbardziej interesujący i twórczy etap seminarium poświęcony został w całości improwizacji. Według prof. Gordona, większość muzyków i nauczycieli muzyki nie posiada umiejętności improwizacyjnych, ponieważ nie potrafi audiówać (myśleć muzycznie). W Gordonowskiej teorii uczenia się muzyki etap poświęcony nauce improwizacji posiada kluczowe znaczenie. Umiejętności improwizacyjne, na bazie motywów tonalnych i rytmicznych, rozwijane są już u małych dzieci (do 3. roku życia), które bardzo chętnie uczestniczą w zabawach polegających na prowadzeniu muzycznej „rozmowy” z nauczycielem. Niezmiernie istotne jest to, aby dziecko rozwinęło swoje umiejętności improwizacyjne zanim zacznie czytać, a następnie zapisywać nuty. Nauka czytania i zapisywania nut ma sens tylko wówczas, jeżeli służy do przypominania sobie tego, co znajduje się w audiacji. Początkowo improwizowanie odbywa się na neutralnych sylabach tonalnych i rytmicznych, a następnie na sylabach solmizacyjnych. Dzieci starsze uczą się improwizowania melodii lub akompaniamentu, najpierw w oparciu o trójdźwięki triady harmonicznego,

⁷ R. F. Grunow, *Metodyka zbiorowej nauki gry na instrumentach muzycznych* [w:] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według E. E. Gordona*, E. Zwolińska (red.), Bydgoszcz 2000, s. 102–103; por. także: *IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy*, „Kwartalnik Polskiej Sekcji ISME” 2001, nr 3–4/2002, nr 1, s. 143–145.

a w miarę postępów, w improwizacji wykorzystywane są kolejne akordy.

Należy wspomnieć, że uczestnicy seminarium przełamując wewnętrzny opór, związany z brakiem wprawy w improwizowaniu melodii czy rytmu, z rosnącym zadowoleniem i przyjemnością przez kilka dni uczyli się niełatwej sztuki improwizacji oraz tego, w jaki sposób rozwijać tę umiejętność u swoich uczniów. Twórczemu wysiłkowi sprzyjała doskonała atmosfera oraz widoczna radość Profesora z osiągnięć seminarzystów w tym zakresie.

Ostatni etap seminarium związany był z metodologią badań w pedagogice muzycznej. W sposób szczegółowy omówione zostały zagadnienia dotyczące formułowania celów i problemów badawczych, projektowania badań, doboru metod, narzędzi pomiaru oraz analizy ilościowej i jakościowej wyników badań. Szczególnie wnikliwie przedstawiony został sposób konstruowania testu (miary kryterialnej) służącej do pomiaru osiągnięć muzycznych. Z uwagi na to, iż standaryzowanych narzędzi pomiaru jest stosunkowo niewiele, każdy nauczyciel czy badacz powinien konstruować własne narzędzia, spełniające określone wymogi związane z ich rzetelnością i trafnością. Innym przykładem miary kryterialnej są skale szacunkowe, tworzone dla indywidualnych potrzeb badaczy⁸. Z wieloma przykładami takich skal uczestnicy seminarium zapoznali się podczas wykładów.

Podsumowując przebieg seminarium podkreślić należy, że był to czas intensywnej, twórczej i satysfakcjonującej pracy, zarówno dla prof. Gordona, jak i jego słuchaczy. Warto dodać, że niezapomnianych wrażeń dostarczył wszystkim występ Profesora, który zaprezentował swoje niezwykle umiejętności improwizacyjne, grając na kontraba-

sie standardy jazzowe. Rzeczą znaną jest, że prof. Gordon szczególnie chętnie sięga po instrument, kiedy przyjeżdża do Polski, co świadczy o tym, że dobrze się tu czuje, otoczony przysłowiością, polską gościnnością. Właśnie za tę gościnność i dobrą organizację seminarium, słowa uznania należy skierować do Prezesa Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona, prof. dr hab. Ewy Zwolińskiej oraz Wiceprezesa Mirosławy Gawryłkiewicz.

Beata Bonna

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej”.

W dniach od 28 do 30 listopada 2004 r. odbyła się w Gnieźnie konferencja nt. „Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej” zorganizowana przez Zakład Historii Wychowania UAM, Collegium Europaeum Gnesnense, Zakład Historii Edukacji UMK oraz Łużycką Wyższą Szkołę Humanistyczną. Była to pierwsza ogólnopolska konferencja poświęcona tej problematyce. Wzięli w niej udział przedstawiciele 17 ośrodków akademickich, w tym 11 Uniwersytetów.

Obrady plenarne rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Władysławy Szulakiewicz „Biografistyka i jej miejsce w historii edukacji”. Prelegentka zwróciła uwagę na rodzaje biografii, rolę i miejsce biografistyki w historii edukacji, jak też na problemy – dylematy odczytywania źródeł w badaniach biografistycznych.

Z kolei prof. dr hab. Danuta Koźmian w referacie „Rodzina i jej wpływ na poglądy i działalność Heleny Witkowskiej (1870–1938) oraz Janusza Jędrzejewicza (1885–1951)” przybliżyła dwie postaci, które działały w okresie międzywojennym. Na przykładzie ich biografii podkreśliła rolę nie

⁸ Por. E. E. Gordon, *Rating Scales and Their Uses for Measuring and Evaluating Achievement in Music Performance*, Chicago 2002, s. 25–32.

tylko pokrewieństwa, ale też związków przyjacielskich w formowaniu postaw.

Prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak przybliżyła słuchaczom zasłużony ród Moszczeńskich, z którego wywodzili się działacze patriotyczni, społeczni i oświatowi. W swojej prelekcji zwróciła m.in. uwagę na to, iż badanie procesu kształtowania się tożsamości pedagogów pomaga poznać i zrozumieć nas samych.

Prof. dr hab. Tadeusz Jałmużna w wystąpieniu zatytułowanym „Dom rodzinny i jego oddziaływanie na zainteresowania i działalność pedagogiczną Stanisława Mariana Dobrowolskiego” przypomniał skromną postać wielkiego pedagoga – dyrektora Liceum Krzemienieckiego – i przybliżył drogę, jaką torował on pedagogice rolniczej. Referent podkreślił ponadto istotne problemy szkół rolniczych, ich rolę edukacyjną i kulturotwórczą w środowiskach wiejskich.

Drugiego dnia konferencji obrady plenarne zainicjowała prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak. Wygłosiła referat nt. „Roli babci w kształtowaniu postawy życiowej Stefanii Mazurek – organizatorki edukacji dzieci i dorosłych na Śląsku”, w którym pokazała jak wzorce wyniesione z domu wpływają na dalsze życie człowieka.

Następnie dr Iwonna Michalska, mówiąc o działalności edukacyjnej rodziny Arctów, skoncentrowała się wokół trzech zagadnień: koligacje rodzinne, dzieje firmy Arctów oraz dbałość tejże rodziny o wprowadzenie w świat książek.

Kolejna prelegentka – dr Edyta Głowacka-Sobiech – przypomniała obradującym „Kamykowe małżeństwo”. Mówiąc o historii małżeństwa Janiny i Aleksandra Kamińskich swoją uwagę poświęciła w znacznej mierze druhnie Jance.

Przerwę w obradach naukowych wypełnił spacer uczestników konferencji „śladami pierwszych Piastów”. Organizatorzy sympozjum zadbali o połączenie teorii z praktyką pedagogiczną. W „Muzeum Początków Państwa Polskiego” został poka-

zany nowy sposób eksponowania wystaw z wykorzystaniem filmu video i jednoczesnym prezentowaniem eksponatów przez odpowiednie oświetlenie. Dalsza trasa wycieczki zawiodła naukowców do „Muzeum Archidiecezjalnego” oraz słynnych drzwi w katedrze gnieźnieńskiej.

Popołudniowa część obrad odbyła się w sekcjach. W ramach pierwszej sekcji zostały wygłoszone następujące referaty: „Jadwiga i Jagiełło a odnowienie Uniwersytetu Krakowskiego” (głosił dr Krzysztof Ratajczak), „Działalność oświatowa przedstawicieli rodu Potockich” (dr Katarzyna Kabacińska), „Ideały wychowawcze w rodzinie Ledóchowskich” (ks. dr Edward Wieczorek), „W kręgu Hoffmanowej” (dr Joanna Dąbrowska), „Współpraca Mieczysława i Adama Baranowskich z czasopismem Szkoła” (mgr Dagna Łęcka), „Rzeczpospolita Lutycka – marzenie Olgi i Andrzeja Małkowskich” (mgr Sylwia Hubicka) oraz „Bogactwo życia i działalności Marii Weryho-Radziłłowiczowej” (mgr Katarzyna Wira-Świątkowska).

W sekcji drugiej znalazły się następujące wystąpienia: „Wkład Teodory i Wacława Męczkowski w rozwój polskiej pedagogiki” (dr Małgorzata Posłuszna), „Wkład rodziny Czackich w rozwój pedagogiki” (dr Danuta Panel), „Społeczno-edukacyjna działalność sióstr Sokolnickich” (dr Justyna Gulczyńska), „Społeczno-edukacyjna aktywność rodziny Krzywickich” (mgr Kamila Łozowska), „Jan Hulewicz – lwowsko-krakowskie korzenie” (dr Katarzyna Buczek), „Ludwik Posadzy i jego żona” (mgr Joanna Kowalska), „Środowisko rodzinne a działalność pedagogiczna Wandy i Stefana Szumanów” (mgr Agnieszka Wałęga) oraz „Ewa i Feliks Przyłupscy oraz Maćkowiakowie – twórcy elementarzy” (mgr Sylwia Waszczykowska).

Tematyka obu sekcji obejmowała czasy od XIV wieku po czasy najnowsze. Wśród prezentowanych postaci wskazywano na duże znaczenie nie tylko relacji rodzice – dzieci, ale też na związki

międzypokoleniowe, jak i związki małżeńskie czy braterskie.

Ostatni dzień konferencji poświęcony był na obrady plenarne. Prof. dr hab. Wiesław Jamrożek wygłosił referat zatytułowany „Ignacy i Zofia Solarzowie twórcy Uniwersytetu Ludowego w Szybach”, w którym ukazał dwie płaszczyzny działalności małżonków: szkołę chłopską i amatorski teatr ludowy.

Następnie dr Nella Stolińska-Pobralaska przedstawiła „Biograficzne uwarunkowania systemu wychowawczego Kazimierza Lisieckiego”, zwracając uwagę, iż rodzina duchowa jest ważna dla człowieka tak samo, jak rodzina naturalna. K. Lisiecki był sierotą, ale idee ognisk wychowawczych oparł na rodzinie i funkcje nauczycieli porównywał do roli rodziców.

Ostatnie wystąpienie to prezentacja badań, które wśród studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie w latach 1999–2004 przeprowadzili: dr Jan Ryś i dr Ryszard Ślęczka. Przedstawione zostały wyniki sondażu diagnostycznego nt. dziedzinienia zawodu nauczycielskiego.

Problematyka konferencji dotyczyła znaczenia rodziny w życiu i twórczości pedagogów, twórców różnych subdyscyplin. Poszczególne referaty ukazały zasługi rodziny dla szeroko rozumianej działalności edukacyjnej oraz zależność między działalnością naukową a wsparciem rodziny. Spotkanie uświetniła projekcja filmu i prezentacja multimedialna przygotowana przez studentów Collegium Europaeum Gnesense dotycząca działalności nowoczesnej placówki naukowej.

Katarzyna Buczek, Joanna Dąbrowska