

Nr 1/2022 (4)

Eruditio et Ars

Nr 1/2022 (4)

czasopismo Instytutu Pedagogicznego
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu

ISSN 2545-2363

Eruditio et Ars



PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W NOWYM SĄCZU

Nowy Sącz, marzec 2022

Eruditio et Ars

czasopismo naukowe Instytutu Pedagogicznego
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu

Nr 1/2022 (4)

Nowy Sącz, marzec 2022

Wydawca

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Wydawnictwo Naukowe
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz,
tel. 18 443 45 45, e-mail: wn@pwsz-ns.edu.pl

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2022 (marzec)

Rada naukowa

prof. dr Danimir Mandić (Univerzitet u Beogradu)
Dr. h.c. PhDr. Peter Kónya, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)
doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD. (Ostravská univerzita v Ostravě)
dr Sanja Blagdanić (Univerzitet u Beogradu)
prof. dr hab. Wojciech Kudyba (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu)
prof. dr hab. Andrzej Szarek (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu)
prof. dr hab. Krzysztof Tomalski (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu)
dr hab. Stefan Konstańczak, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski w Zielonej Górze)
dr hab. Leszek Ploch, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)

Komitet redakcyjny

redaktor naczelny – dr hab. Maciej Malinowski, prof. PWSZ
redaktorzy tematyczni – prof. dr hab. Mirosław Michalik; prof. dr hab. Grzegorz Sztwiertnia;
dr hab. Iwona Bugajska-Bigos, prof. PWSZ; dr hab. Przemysław Piotrowski, prof. PWSZ;
dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ; dr Stefan Florek; dr Beata Lisowska

Zespół recenzentów

dr hab. Marzena Barańska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr hab. Marek Batorski, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Alina Budniak, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Alicja Gałczyńska, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Aleksandra Giełdoń-Paszek, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)
dr hab. Jolanta Panusiuk, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
dr hab. Janusz Ropski, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
prof. dr hab. Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Magdalena Sobocińska, prof. UWrocławski (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Beata Szluz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)
dr hab. Aneta Załazińska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)

Projekt okładki

dr hab. Karol Gąsienica-Szostak, prof. PWSZ

Łamanie, przygotowanie do druku

Studio F Fritz Sławomir Juliusz

ISSN 2545-2363

Adres redakcji

Instytut Pedagogiczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu,
ul. Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz, tel. 18 547 56 06; <http://eruditioetars.pwsz-ns.edu.pl>

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143
tel. 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

I. Kształcenie przez sztukę

<i>Grzegorz Sztwiertnia</i> W brzuchu architekta. Willa Leopolda Kindermanna	9
<i>Anna M. Migdał</i> BAUHAUS – poszukiwanie „całościowego dzieła” a społeczna misja sztuki	23
<i>Andrzej Naściszewski</i> Ekspozycja obrazu rejestrowanego	41

II. Konteksty logopedyczne

<i>Mirostław Michalik</i> Kod i kontakt jako warunki porozumiewania się osób niemownych i niemówiących	55
<i>Jędrzej Michalik</i> Językowe poznawanie rzeczywistości w świetle hipotezy Sapira-Whorfa i jego implikacje logopedyczne	65

III. *Public relations* w ujęciu lingwistycznym i specyficzność reklamy

<i>Maciej Malinowski</i> O trudnościach z adaptacją najnowszych zapożyczeń angielskich do polszczyzny na przykładzie <i>PUBLIC RELATIONS</i>	81
<i>Magdalena Dołhasz</i> Specyfika <i>reklamy kontrowersyjnej</i> w oparciu o wybrane przykłady reklamy telewizyjnej w Polsce	107

IV. Aspekty pedagogiczne i psychologiczne w edukacji uczniów i nauczycieli

Renáta Bernátová

Roma Pupil from Socially Disadvantaged Backgrounds and Health Education in Primary Education 127

Maria Kotlinowska

Kompetencje społeczne w grupie rówieśniczej w dobie pandemii 137

Roman Kurzeja

Pożądane cechy osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego – perspektywa studentek Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu 149

Zbigniew Ostrach

Świetlica szkolna jako miejsce pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w percepcji uczniów szkoły podstawowej 159

V. Profilaktyka kryminalna i wsparcie postpenitencjarne

Bartosz Gorzula

Scenariusze przestępstw jako metoda profilaktyki kryminalnej na przykładzie wybranych cyberprzestępstw 185

Krzysztof Jasiński

Rozwój prawnych instrumentów wsparcia postpenitencjarnego a praktyka udzielania świadczeń 197

Wstęp

Szanowni Państwo

Truizmem pozostaje konstatacja, że profesjonalnie przygotowane pod względem merytorycznym, redaktorskim (językowym), graficznym i edytorskim czasopismo naukowe każdego instytutu działającego w szkole wyższej stanowi jego wizytówkę, a zamieszczenie w nim artykułu – po pozytywnej recenzji – przyjmowane bywa przez autora z nieskrywanym zadowoleniem, żeby nie powiedzieć radością, i jest dla niego czymś prestiżowym, nobilitującym. Spory wysiłek intelektualny włożony w pracę naukową zostaje przecież nagrodzony, tak że chce się dać z siebie w przyszłości jeszcze więcej.

Każda osoba zatrudniona w danej uczelni na stanowisku naukowo-dydaktycznym doskonale wie o tym, że jej powinnością musi być systematyczne pisanie do instytutowego periodyku, czyli zasilanie go wartościowymi tekstami naukowymi poddawanymi później recenzjom. Na tej podstawie, liczby i jakości artykułów, które znalazły się w czasopismach punktowanych, ocenia się wartość i przydatność zawodową pracownika nauki.

Ale to niejedyna korzyść, związana wyłącznie z nagrodą indywidualną. Periodyk naukowy ma trudną do przecenienia wartość zespołową, przysparza punktów całemu instytutowi przy ewaluacji ministerialnej i pozostaje ważną kartą przetargową w staraniu się przełożonych o uruchomienie nowych kierunków studiów. Wszystko to wpływa, rzecz jasna, na rozwój ogólny uczelni.

Dlatego wznowienie – po dość długiej przerwie – wydawania czasopisma naukowego Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu „Eruditio et Ars” – w zamyśle twórców kiedyś dwudyscyplinarnego, a dzisiaj wielodyscyplinarnego, łączącego szeroko pojętą pedagogikę z logopedią, sztukę, psychologię, public relations i reklamę oraz prawo – należy uznać za krok w bardzo dobrym kierunku.

Było to możliwe dzięki zaangażowaniu i determinacji wielu osób. Najserdeczniej dziękuję Autorom z Instytutu Pedagogicznego, którzy ze zrozumieniem odnieśli się do próśb o zamieszczanie artykułów naukowych w pierwszym numerze reaktywowanego periodyku, a także Autorom obcym za to, że pozytywnie odpowiedzieli na nasze zaproszenie na łamy.

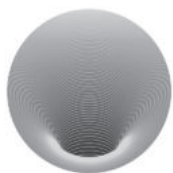
Jestem niezwykle wdzięczny wszystkim Szanownym PT Recenzentom z renomowanych uczelni w kraju oceniającym artykuły od strony merytorycznej i językowej.

Cieszę się także z tego, że „Eruditio et Ars” za zgodą JM Rektora otrzymało nową szatę graficzną (relayout), jeśli chodzi o część zasadniczą publikacji, co z pewnością docenią Czytelnicy.

Pierwszy numer „Eruditio et Ars” wydany w roku bieżącym stał się faktem. Już dzisiaj myślimy o numerze drugim zaplanowanym na późną jesień. Zachęcamy Państwa do nadsyłania artykułów mieszczących się w obszarach tematycznych naszego pisma.

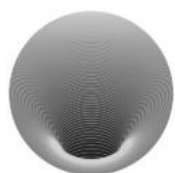


redaktor naczelny
„Eruditio et Ars”





Kształcenie przez sztukę



W ROZDZIALE I:

Grzegorz Sztwiertnia W brzuchu architekta. Willa Leopolda Kindermanna	9
Anna M. Migdał BAUHAUS – poszukiwanie „całościowego dzieła” a społeczna misja sztuki	23
Andrzej Naściszewski Ekspozycja obrazu rejestrowanego	41

Grzegorz Sztwiertnia

Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie

W brzuchu architekta¹ Willa Leopolda Kindermanna

– „stworzone już po właściwym
dziele stworzenia”

I. Projekt

Publikacja ma związek z pracą nad projektem badawczo-artystycznym powstałym w 2021 r. w Miejskiej Galerii Sztuki w Łodzi i przygotowanym przez trzyosobowy zespół: dr hab. Joannę Zemanek (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie), Annę Bas (Teatr im. Juliusza Słowackiego w Krakowie) i piszącego te słowa. Przedsięwzięcie zatytułowane ostatecznie „Tatort” miało na celu zbadanie, za pomocą interdyscyplinarnych narzędzi, fenomenu łódzkiej willi (wizualnego i historycznego) jako ewenementu na mapie polskiej i europejskiej architektury secesyjnej, było też próbą autorskiej rekonstrukcji jej burzliwych losów. Jako wielowymiarowa i wielowątkowa instalacja in situ – złożyła się z kilkunastu większych i mniejszych wizualnych oraz fabularnych wątków odnoszących się do najbardziej intrygujących faktów historycznych oraz wybranych architektonicznych motywów. Wizualnie przybrała formę trzech równoległych i przenikających się narracji zbudowanych z obrazów, obiektów, fotografii i dokumentów, filmowych projekcji oraz kompozycji dźwiękowych.

Bezpośrednią inspiracją i konkretnym odniesieniem dla koncepcji i realizacji wystawy stała się wizyta trojga autorów w Museen Haus Lange Haus Esters – dwóch willach wzniesionych w latach 1927–1928 przez Ludwiga Miesa van der Rohe. Pierwotnie planowane jako prywatne domy dla rodzin dwóch przyjaciół działających w przemyśle jedwabniczym w Krefeld, Hermanna Lange i dr. Josefa Estersa, są miejscem niezwykłych wystaw czasowych, często specjalnie przygotowanymi kompleksowymi i wielowątkowymi instalacjami wychodzącymi od wybranych wątków architektoniczno-historycznych.

II. Twór

Secesyjna willa usytuowana przy ul. Wólczańskiej 31/33 w Łodzi jest współczesnym fenomenem i jednym z najlepszych przykładów architektury secesyjnej w Pol-

¹ Pozwoliłem sobie na sparafrazowanie tytułu wybitnego dzieła filmowego Petera Greenaway'a (oryginalnym brzmieniem nazwałem swój cykl graficzny prezentowany w Willi), który swego czasu był moim drogowskazem udanego łączenia doświadczeń na polu malarstwa i filmu.

sce i Europie. Osobliwy twór, pozorny konglomerat sprzecznych koncepcji, to zadziwiająco przekonujący wizualną spójnością i konsekwencją przestrzenną obiekt, który niczym przybysz z obcej planety dyskretnie zadomowił się w spokojnej dzielnicy Łódź–Polesie w zachodniej pierzei ul. Wólczańskiej. Jej ogromny imaginatywny potencjał pozostaje nie tylko wynikiem wizjonerskiej pracy twórcy i realizatora rezydencji, znanego łódzkiego architekta Gustawa Landaua-Gutentegera, ale przede wszystkim nieprzewidzianej pierwotnie historycznej sedymentacji – burzliwych (i głównie tragicznych) XX-wiecznych dziejów Łodzi i jej mieszkańców. Budynek zaprojektowany dla małżeństwa Laury z domu Feder i Leopolda Kindermannów powstał w latach 1902–1903. Wyróżnia się jednolitym stylem zarówno tkanki zewnętrznej, jak i wyposażenia, „stanowi jedyny w Łodzi przykład budynku od podstaw secesyjnego, któremu odpowiadają okna o secesyjnym wykroju, w dodatku z witrażami i ornamentyką zaprojektowanymi w tym samym, secesyjnym stylu. Wszystko to podkreśla jednorodność stylową, tak charakterystyczną dla tej epoki. Poza dążeniem do stawiania budowlom jednolitych stylowo secesjoniści uważali, że budynki wraz z ich wnętrzami powinny być zaprojektowane przez jednego twórcę, aby uwidocznić indywidualną manierę artysty”². Na gruncie polskiej secesji ta zasada najpełniej wybrzmiewa w plastycznej (artystycznej i projektowej) twórczości Stanisława Wyspiańskiego. W 1945 r. w budynku, który przeszedł na własność państwa, umieszczono przedszkole funkcjonujące do roku 1970, kiedy przekazano go Biuru Wystaw Artystycznych. W tym czasie dokonano pierwszego remontu kapitalnego obiektu, drugi – oparty na szczegółowych badaniach archiwalnych i konserwatorskich – przeprowadzono w 2011 r. i ukończono dwa lata później³.

III. *Home not House*

Jako zespół badawczy tworzymy jeden organizm: androginiczną *chimere* (tak nazywa się schowana przed oczami gości część sutereny – galeria dolna), która w zależności od atrakcji lub zagrożenia przybiera postać wąsatego myśliwego bądź płochy łani. Jeśli dom – substancjalnie – jest męski, to kobietą pozostaje przestrzeń, zawsze przyjmująca, pasywna, niezmienna, płynnie reagująca na ekspansję żywawej materii: stali, betonu, zgiełku, twardych reguł, moralnych zasad. Jesteśmy niczym *monstrum* wdzierające się w racjonalny porządek form i znaczeń: wkraczamy z impetem w sam środek pół baśniowej, pół tragicznej historii – pełnej atrakcji i nieoczekiwanych zwrotów akcji. Dajemy się uwieść zaklętym w kamiennej bryle fantazmatom. Wprowadzamy i urywamy wątki, płączemy nici rozsądku zorganizowanej przestrzeni, której panowania nad naszą wyobraźnią i percepcją na razie nic nie jest w stanie zagrozić. Myśleć, budować, mieszkać – chimerycznie mieszamy kolejność Heidegge-

² J. Mrozowska, *Łódzkie okna*, [w:] *Spotkania z zabytkami*, Miesięcznik popularnonaukowy, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Ośrodek Dokumentacji Zabytków, 1 (53)XV Warszawa 1991. I dalej: „Charakterystyczne dla błyskawicznie rozwijającej się w drugiej połowie XIX w. Łodzi było występowanie wielu stylów nawet w obrębie jednego budynku” (s. 13).

³ Patrz najpełniejsze opracowanie: P. Gryglewski, K. Stefański, *Willa Leopolda Kindermanna: Galeria Willa Miejskiej Galerii Sztuki w Łodzi*, wyd. Miejska Galeria Sztuki, Łódź, 2009.

rowskich rozmyślań⁴: miękkich, wijących się niczym pnącza secesyjnego ornamentu, snujących rozważania głębsze niż niejedna studnia. Budowla i mieszkanie: kiedy to pierwsze staje się drugim, przestrzeń przemienia się z formy pasywnej w aktywną. Dom z hipoteką i dom z ludźmi: bezmiejskowość (*houselessness*) kontra bezdomność (*homelessness*). „No, I’m not homeless. I’m just houseless” słyszymy z ust bohaterki filmu „Nomadland”⁵ (na podstawie reportażu Jessiki Bruder), która, wskutek stale pogarszających się warunków życia, wsiada do kampera i przemierza kraj w poszukiwaniu najgorzej płatnych, ale dostępnych prac. Termin *bezdomny* został przyjęty i jest preferowany przez wielu z tych, którzy żyją w niestabilnej sytuacji mieszkaniowej. Dom – „substancja mieszkaniowa” (*house*) to tylko miejsce, fizyczna przestrzeń, metraż i kubatura; dom – „ognisko domowe” (*home*) pozostaje niezależny od adresu (lokalizacji), jest miejscem spotkań, połączeń społecznych, wreszcie pamięci i emocji. *Houseless*, a nie *homeless* została Laura Eliza Eisert, kiedy 19 stycznia 1945 r., może o świcie, w obliczu zbliżającej się do miasta Armii Czerwonej uciekła do Niemiec.

Przestrzeń żyje, podlega procesom zmian, zużywa się, koroduje, pęka, zacieka. Pokrywa się kurzem w miejscach dyskretnych, nienarzucających się, niereprezentatywnych – gdzie nie dochodzi ani wzrok, ani mop. Niszczenie, ciemnienie, zużywanie się zasiedlonych „substancji mieszkaniowych”⁶ różni się od tych niezamieszkałych: porzuconych, opuszczonych (w pośpiechu, w ucieczce), pozostawionych w bezruchu. To czas szalonej twórczości pajęczynowych artystów, jedynych rezydentów pustych, zastygłych przestrzeni. Gniazdo, legowisko, gawra – tym przede wszystkim jest przestrzeń domowa, dopiero potem miejscem, adresem, punktem na mapie *Google’a*.

IV. Skaza

Niezwykła baśniowa ornamentyka willi kieruje nas w stronę jej przeznaczenia – stworzenia bezpiecznego, idyllicznego miejsca głównie dla dzieci małżeństwa Kindermannów. Nagromadzenie roślinnych i zwierzęcych motywów przywołuje porównanie willi do Arki Noego. Nad boniowanym cokołem rozpościera się intrygująca fasada pokryta tynkiem z poziomym, delikatnym rowkowaniem charakterystycznym dla secesji; elegancką, zdyscyplinowaną elewację oplatają reliefowe dekoracje: korzenie, konary, łodygi, liście, kwiaty i owoce wraz z ukrytymi w ich gąszczu ptakami (gile i pliszki), wiewiórką i lisem, które niepostrzeżenie wnikają do wnętrza budynku, pokrywając sufity i narożniki motywami kwiatowymi i liściastymi: róża-

⁴ Tytuł oryginalny: *Bauen, Wohnen, Denken* (Budować, mieszkać, myśleć). Wykład Martina Heideggera wygłoszony 5 VIII 1951 r. w Darmstadtzie z okazji kolokwium nt. *Człowiek i przestrzeń* (patrz: M. Heidegger. *Budować, mieszkać, myśleć*, Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 1974, nr 6 (18), s. 137–152.

⁵ Film Chloé Zhao z 2020 r. powstał na podstawie reportażu Jessiki Bruder pt. *Nomadland. W drodze za pracą*, polskie wydanie: Wydawnictwo Czarne, 2021.

⁶ Patrz definicja na stronie <https://www.expander.pl/sloownik/substancja-mieszkaniowa/>: „substancja mieszkaniowa – podstawowy przedmiot ubezpieczeń mieszkaniowych, czyli lokal mieszkalny lub dom jednorodzinny” (dostęp: 10.02.2022 r.).

mi, irysami, dębami, kasztanowcami, liśćmi laurowymi, winną latoroślą, szyszkami, liśćmi akantu.

Sezon łowiecki dzieli się na okresy łowne i łęgowe, podobnie *życie*: na wojnę i pokój (w *perspektywicznym* skrócie). Jest farba i jest krew. I tu wkracza ornament: jego *raz* banalnie uproszczone, *raz* wymyślne i zawile struktury demokratyzują (wywłaszczają?) odwieczny konflikt między estetyką a funkcją, wyobraźnią i rozumem, nieświadomością i treściami świadomymi. Zygmunt Freud, syn galicyjskiego Żyda spod Lwowa, wydaje w roku 1900 swoje przełomowe dzieło „Objaśnianie marzeń sennych” (*Die Traumdeutung*), gdy styl w Austrii zwany *Sezession* wchodzi w najdojrzalszy okres, spuentowany wielką wystawą światową otwartą 14 kwietnia w Paryżu – na której zaprezentował się także przemysł włókienniczy z Łodzi. W roku 1913 w piśmie „*Cahiers d’aujourd’hui*” (nr 5/1913) zostaje po raz pierwszy – i to po francusku – opublikowany tekst wykładu wygłoszonego przez Adolfa Loosa⁷ 21 stycznia 1910 r. w Wiedniu (w języku niemieckim esej ukazał się w 1929 r. we „*Frankfurter Zeitung*” jako „*Ornament und Verbrechen*”). Gustaw Landau-Gutenteger, projektując budynek i nadzorując jego budowę, zapewne nie przypuszczał, że za parę lat myślenie o nowoczesnej architekturze wjedzie na zupełnie inny tor. Zarówno życie Freuda (wyjechał z Wiednia dopiero w 1938 r.), jak i Loosa wyznaczają typowe dla ówczesnego dusznego stanu wiedeńskiego mieszczaństwa *napięcia*, będące warunkiem koniecznym wszelkiej twórczości i twórczego życia. „Napięcie między surowym »superego« a poddanym mu »ego« nazywamy poczuciem winy; manifestuje się ono jako potrzeba kary”⁸. U obu zdiagnozowano raka: ten usadowiony w żuchwie zaabił wielkiego twórcę psychoanalizy, ten zaś, który dokonał *anschluszu* prawie całej przestrzeni brzucha, powalił wybitnego modernistycznego architekta. „Ornament i zbrodnia” (*ornament i kara* – chciałoby się sparafrazować) i „Kultura jako źródło cierpień”⁹ to fundamenty rozumienia współczesności w aspekcie kultury.

„Dzieło architektoniczne, któremu brakuje napięcia pomiędzy jego jednoczesną rzeczywistością, materialną a wyimaginowaną sugestią umysłową, pozostaje płytkie i sentymentalne”¹⁰.

Idąc tropem tego *pęknięcia*, zauważmy jeszcze jeden istotny aspekt. Pokierował on nas w stronę odczytania willi jako miejsca przejścia, przełomu, zmiany – figury nawiedzonego domu (*haunted house*), w którym prawa naturalne ulegają zawieszeniu, dając pierwszeństwo intuicji, emocji, ekstazy, konfliktu, podświadomości, paradoksu. To miejsce przejścia architektury *ciała* ku architekturze *oka*. „Architektura kultur

⁷ Adolf Loos (ur. 10 grudnia 1870 r. w Brnie, zm. 23 sierpnia 1933 r. w Kalksburgu k. Wiednia). Austriacki architekt i teoretyk sztuki, jeden z prekursorów architektury modernistycznej.

⁸ Z. Freud, *Człowiek, religia, kultura*, tłum. J. Prokopiuk, wstęp B. Suchodolski, wyd. KiW, Warszawa 1967, s. 293.

⁹ Zbiór pod tym tytułem zawiera dwa eseje: *Dyskomfort w kulturze* (1930 r.) i *Przyszłość pewnego złudzenia* (1927 r.). *Ornament i zbrodnia*. Po raz pierwszy został wydany w języku niemieckim w 1929 r.

¹⁰ Patr.: J. Pallasmaa, *Pochwała niejednoznaczności. Rozproszona percepcja i niepewna myśl*, [w:] *Miasto zdroj. Architektura i programowanie zmysłów*, pod red. J. Kusiak, B. Świątkowskiej, wyd. Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa 2013, s. 55.

tradycyjnych jest w oczywisty sposób istotnie powiązana z dyskretną mądrością ciała, nie zaś poddawana wizualnej i konceptualnej dominacji¹¹. To przejście zdecydowanym gestem w stronę hegemonii oka i wzrokowego traktowania architektury wprowadza Adolf Loos, narzucając swoje bezwzględne *ikonoklastyczne* w kwestii ornamentu prawo całemu zachodniemu światu. Le Corbusier, purysta wszech czasów, głosił: „Żyję tylko wtedy, kiedy mogę widzieć”¹², przekonując, że wszystko jest wzrokowe i oku podlega.

V. Architekt

Gdzie byśmy byli dziś, gdyby gwałtowny (nomen omen) postulat Adolfa Loosa wprowadzono w życie tysiące lat temu? Czy posiadalibyśmy jeszcze jakąkolwiek substancję po niekończących się drakońskich aktach samoograniczeń, *formalnych diet* i redukcji? Jakie myśli da się (jeśli da się w ogóle) snuć w modernistycznym, chłodnym, wykalkulowanym, dopasowanym, aseptycznym, apodyktycznym i przemocowym (szpitale psychiatryczne, więzienia, instytucje władzy) apartamencie? Jasność dnia, trzeźwość osądu, dyspozycyjność i bezsenność – jak to się ma do mocy nocy, zwierzęcych magnetyzmów, ciemnych popędów, nocnych koszmarów i erotycznych zmas, mokrych snów, euforii i ekstazy? Czy Gustaw zaczął wątpić w swój projekt po 1910 r.? Chyba jednak nie, jeśli przywołamy uwagę Salmana Rushdiego o zacieraniu się granicy pomiędzy światem a jaźnią zachodzącą w doświadczeniu artystycznym (akcie twórczym), która „staje się przenikalna i pozwala, aby świat przeniknął w głąb artysty, a artysta w głąb świata”¹³.

Gustaw umiera w Berlinie 13 października 1924 r., w którym – 19 stycznia – powołano Związek Mniejszości Narodowych w Niemczech (niem. Verband der nationalen Minderheiten in Deutschland), a także, w marcu, Adolf Hitler w więzieniu w Landsbergu w Bawarii, aresztowany po nieudanym puczu (zwanym też „piwiarnianym”) w Monachium, rozpoczyna pisanie swej instrukcji obsługi aryjskiego świata i Żyda – „Mein Kampf”.

Powstanie łódzkie, które zapoczątkowało rewolucję 1905 r. w Królestwie Polskim, zahamowało w mieście wszelkie inwestycje aż do 1907 r. Wykończenie domu nastąpiło zatem dopiero około 1908–1909 r. i wtedy to rodzina Kindermannów mogła się zacząć wprowadzać: rozpakowywać pudła i *zapełniać gabloty*. Ciekawostka komparatystyczna: jedyna zachowana w Łodzi przedwojenna Synagoga Reicherów (1895), autorstwa Gustawa Landaua-Gutentegera, znajduje się w oficynie kamienicy przy ul. Rewolucji 1905 r. (sic!) nr 28 (dawniej ul. Południowej). Synagoga przetrwała II wojnę światową tylko dlatego, że jej właściciel – Wolf Reicher – sporządził fikcyjny akt sprzedaży budynku swojemu niemieckiemu partnerowi biznesowemu i urządził w niej skład soli.

¹¹ J. Pallasmaa, *Oczy skóry. Architektura i zmysły*, wyd. Instytut Architektury, 2012, s. 35.

¹² Le Corbusier, *Precisions*, [w:] J. Pallasmaa, *Oczy skóry. Architektura i zmysły*, wyd. Instytut Architektury, 2012, s. 34.

¹³ Ibidem, s. 54.

VI. Perła

Kindermannowie przybyli z Warnsdorfu, osady na pograniczu Łużyc i Czech. Rudolf Leopold (pierwszego imienia, jak jego starszy brat, nie używał) Kindermann urodził się 29 września 1869 r. w Łodzi.

Piernikowy pałacyk, high-edowy *gargamel*... Takie mam pierwsze wrażenie, gdy stoję (jako esteta, którym w pewnym sensie jestem) przed willą: pełen uduziwnień i zaskakujących zestawień fantazyjny, baśniowy *pop-up*, pionierski architektoniczny *blob*, zaskakujący mimo mnóstwa nietuzinkowych budynków w mieście, budowanych dla bogatych fabrykantów i przemysłowców: pałaców, willi, kamienic, całego dziedzictwa wspaniałego rozwoju miasta w XIX i na początku XX wieku, jednego z najważniejszych w Europie ośrodków przemysłu włókienniczego. Tygiel stylistyczny historyzmu, neorenesansu, neobaroku, secesji, wczesnego oraz międzywojennego modernizmu. Wśród ponad stu dobrze zachowanych willi i pałaców możemy zobaczyć takie perły, jak rezydencje rodzin Poznańskiego, Scheiblera, Biedermanna, Steinerta, Heinzla, Richtera, Hertza, Kindermanna. Umysłnie opisuję swoje wrażenia na granicy dezynwoltury: to szczerzy wyraz mojego zagubienia wobec tej *perły*. Dla mnie, co zaczynam rozumieć, to właśnie owa perła z *Hymnu o perle*, fragmentu apokryficznych *Dziejów Tomasza*, gnostyckiego drogowskazu, opowieści o transcendentnej części duszy – *pneumie* – strąconej i uwięzionej w świecie materii, jej przebudzeniu, dostąpieniu gnozy i powrocie do pełni. Tu natrafiam na moje miejsce przeznaczenia.

Franciszek junior (ojciec Leopolda), jak rodzice, był członkiem łódzkiej Parafii Ewangelicko-Augsburskiej Świętej Trójcy, a Kindermannowie należeli do wspólnoty Braci Morawskich (mój nieżyjący ojciec Ryszard Sztwiertnia wchodził w skład takiej parafii w Skoczowie).

Decydujące znaczenie dla powstania willi miał ożenek Leopolda z Laurą Elizą Feder (podobnie jak mąż pierwszego imienia nie używała), urodzoną w 1879 r. córką przemysłowca Henryka Federę, współwłaściciela zakładów „Feder & Vive”. Pobrali się w listopadzie 1897 r. Laura Eliza w posagu ślubnym otrzymała teren przy ul. Wólczańskiej 31.

Drugie wrażenie (z pospiesznym szukaniem w pamięci sensownych odniesień): Rudolf Steiner i jego antropozofia, ekscentryczne koncepcje architektury organicznej, eurytmii, praform (za Goethem), *filozofii wolności*. Wrażenie to opieram na całym racjonalnych przesłankach.

VII. Gesamtkunstwerk

Żywe w Europie (głównie Wschodniej) zainteresowanie koncepcjami organicystycznymi i morfologicznymi (np. pod postacią rosyjskiego modernistycznego literaturoznawstwa)¹⁴ w znacznym stopniu opierało się na goetheańskiej teorii typu

¹⁴ T. Brzostowska-Tereszkiewicz, *Morfologizm w literaturoznawstwie rosyjskim 1920–1939*, Teksty Drugie 2005, 5, s. 53–81.

morfologicznego. Z odmiennej – bo *duchowej* (czyt. antropozoficznej) i kompletnej (totalnej) – strony podszedł do koncepcji *praformy* Steiner, tworząc na jej bazie fundamenty i „ornamenty” całej swojej nauki scentralizowanej w Dornach w Szwajcarii (Goetheanum I i II). Za to Joseph Beuys – jeden z najbardziej wpływowych artystów wszech czasów – na bazie antropozofii właśnie zbudował swoją koncepcję *dzieła totalnego* (Gesamtkunswerk).

Budowę Pierwszego Goetheanum, zaprojektowanego w całości przez Steinera drewnianego centrum antropozoficznego („wolnej wyższej szkoły nauki o duchu”), rozpoczęto w 1913 r., ściągając z odległych stron wielu sympatyków i wyznawców antropozofii (m.in. Andrieja Bielego z żoną). To dzieło totalne (Gesamtkunswerk), wychodząca od goetheańskiej teorii barw i metamorfozy architektura przyszłości. Spalone doszczętnie w sylwestrową noc z 1922 na 1923 r., odrodziło się niczym Feniks z popiołów pod postacią żelbetonowego olbrzyma (Golema?) – Drugiego Goetheanum – otwartego w 1928 r. Obydwie budowle, zaliczane do ekspresjonizmu lub eklektycznego wczesnego modernizmu, to zamknięte koncepty, wykładnie światopoglądu stworzonego w całości przez Steinera. Są *żywym* archiwum, repozytorium gromadzącym i zabezpieczającym bazy danych naukowych i objawionych (na drodze intuicji i wglądu), zbiory kodów źródłowych (na wzór *die Urppflanze* Goethego) symbole i idee antropozofii jako kompletnej instrukcji budowy nowego, duchowego świata. Architektura, rzeźba, malarstwo, literatura, muzyka i nowa sztuka – eurytmia – jednoczą się w służbie duchowych wtajemniczeń i naukowego poznania świata nadzmysłowego.

Położone w bezpośrednim sąsiedztwie Goetheanum dwa nieziemskie, bulwiasto-roślinne budynki: *Das Heizhaus* (1914 r.), przeznaczony do gromadzenia i ogrzewania ciepłej wody dla pierwszego, a później drugiego Goetheanum i mieszczący od 2002 r. archiwum Rudolfa Steinera Haus Duldeck (jego budowę rozpoczęto w lutym 1915 r.), zostały ukształtowane poprzez *metamorfozę* budynku centralnego. Zarówno Haus Duldeck Steinera, jak i nasza Willa Kindermanna zostały włączone do listy prestiżowej holenderskiej fundacji Iconic Houses.

Architektura antropozoficzna wychodzi od pojęcia *żywej formy*, wyrażonej w specyfice kształtów architektonicznych, jak też od zasady służenia człowiekowi. Stanowi formę wtajemniczenia, oddziałując na duchowe możliwości człowieka i ukazując mu rolę jego ciała fizycznego jako ziemskiej siedziby i narzędzia ducha. Estetyka antropozoficzna – nawiązująca do twórczości i poglądów zarówno Goethego, jak i Schillera – wykorzystuje ich holistyczną propozycję oglądu świata, głosząc, że możliwości twórcze stanowią najwyższy przejaw ducha w człowieku. Steiner mówił, że sztuka i sztuka mają przenikać każdą dziedzinę życia ludzkiego. W XX w. ideę tę głosił właśnie artysta i antropozof Joseph Beuys, wybitnie zainspirowany koncepcjami Steinera nie tylko na gruncie sztuki, ale też totalności podejścia do wszelkiego działania, łączenie życia z duchowością twórczego doświadczenia, społecznego i pedagogicznego zaangażowania (rzeźba społeczna).

Joseph Beuys urodził się 12 maja 1921 r. w Krefeld (nie w Kleve, które wskazywał jako swoje Geburtsort). Jedziemy tam późnym latem 2017 r. po obejrzeniu i rozczytaniu Documenta 14 w Kassel. Naszym celem były dwie legendarne modernistyczne

wille: Haus Lange i Haus Esters, postawione w dzielnicy mieszkalnej Bockum (jako część kompleksu Kunstmuseen Krefeld) – idealne miejsce i idea połączenia sztuk wizualnych i użytkowych. Wzniesione zostały w latach 1927–1928 przez Ludwiga Miesa van der Rohego jako prywatne domy dla rodzin dwóch przyjaciół działających w przemyśle jedwabniczym w Krefeld: Hermanna Langego i dr. Josefa Estersa. Obecnie są miejscem niezwykłych wystaw czasowych, często w formie rozbudowanych *environment* i instalacji *site specific* – kompleksowych i wielowątkowych narracji wizualnych wychodzących od wybranych wątków architektoniczno-historycznych (np. widziana wtedy realizacja duetu Elmgreen & Dragset). Powidokiem w moich oczach majaczyły zaś dwie (ściśła analogia – jedna z kilku) skoczowskie (woj. śląskie, powiat cieszyński) modernistyczne wille zamówione i wybudowane w 1934 i 1937 r. dla dwóch rodzin skoczowskich przemysłowców: Fryderyka Sinaibergera i Oskara Spitzera według projektu Josefa Hoffmanna i Jacques’a Groaga. Członkowie tych rodzin, najzamożniejszych w mieście, byli wykształconymi kosmopolitami znającymi wiele języków, utrzymującymi ściśle kontakty z Wiedniem. Podobieństwo tych historii, szczególnie skoczowskiej i łódzkiej (np. związki z Kościołem Ewangelicko-Augsburskim), mimo istotnych z geopolitycznego i czasowego punktu widzenia różnic, dowodzi niewątpliwie wpływu, roli i znaczenia austriackiego kręgu kulturowego (z jej wiedeńskim ośrodkiem) w kształtowaniu zarówno poziomu, jak i formy myślenia o ówczesnej modernistycznej architekturze i sztuce.

VIII. Proces

Prace badawcze (często rodem z *dochodzeniówki*) nad willą to swoisty *Prozes-kunst*. Dlatego to właśnie tu, jak zaczynamy to postrzegać, łączą się ważne dla nas wątki. Willa zaczyna nas określać artystycznie i intelektualnie. Początkowo jesteśmy gośćmi i widzami zdumiewającego spektaklu form i światła. Z gości niepostrzeżenie przeistaczamy się w intruzów, w intruzów w komorników i inspicjentów sporządzających spis spadkowego inwentarza i planujących dekoracje i choreografię do ostatecznego *spektaklu*. Role Kindermannów są podzielone. To Eliza bierze sprawy domu (*home*, nie *house*) w swoje ręce: zaczyna wypełnić przestrzeń japońską porcelaną; na ścianach wiesza obrazy Antonietty Brandeis, Karla Duxa, Johanna Jungbluta, Paula Eduarda Rüdissühli, Theodora Recknagla; w witrynach gromadzi porcelanowy, zdobiony niebieskim otokiem serwis firmy Bavaria i filiżanki z Limoges, w szufladach układa srebrne sztuce z monogramem E.F. (Elisa Feder), podłogi pokrywa perskimi dywanami (jak ustaliły w wyniku przeprowadzonego śledztwa). Idziemy tropem znaczących obrazów, fragmentów i detali.

W końcu stajemy naprzeciw witrażu (ten i pozostałe stworzone najprawdopodobniej w warsztacie Richarda Schleina z Zittau, bardzo aktywnego w Łodzi przed 1914 r.) w saloniku muzycznym na parterze (gdzie na klapie fortepianu rozsypane zostały specjalnie zaprojektowane puzzle), od strony południowej, przedstawiającego kojący widok samotnej żagłówki (na tle zamku Chillon k. Montreux) przecinającej tafłę lekko wzburzonego Jeziora Lemańskiego (*Lac Léman*) – dziś Genewskiego –

nad którego wodami prawdopodobnie wypoczywali Kindermannowie. Podczas nieustannej e-mailowo-SMS-owej korespondencji tworzy się odpowiedź na to błogie wakacyjne wyzwanie – *Reflux*. Obmyślamy temat i psychoanalityczne odczytanie profetycznej *iluminacji* zbliżającej się tragedii...

Sprawdzamy i łączymy obrazy i fakty: w marcu 1938 r. Hitler dokonuje Anschlusu Austrii. Światową prasę obiegają zdjęcia wiedeńskich Żydów, którzy na kolanach czyszczą ulice szczoteczkami do zębów. Trzy lata wcześniej uchwalono w Niemczech ustawy norymberskie określające, kto jest Aryjczykiem, kto mieszzańcem, a kto Żydem – których pozbawiono obywatelstwa i praw własności. Tysiące niemieckich i austriackich Żydów próbowały zdobyć wizy wjazdowe do innych państw. Ta sytuacja zmusza przywódców wielu krajów – z inicjatywy prezydenta USA Franklina Roosevelta – do zajęcia się ową sprawą. Latem 1938 r., w dniach od 6 do 15 lipca, w malowniczej miejscowości wypoczynkowo-uzdrowskiej Evian nad Jeziorem Genewskim/ Lemańskim, w ekskluzywnym Hotel Royal odbywa się międzynarodowa konferencja poświęcona sytuacji żydowskich uchodźców w Europie. W konferencji bierze udział 32 państw, 39 organizacji i ponad 200 dziennikarzy (co znaczące, przedstawiciele żydowskich organizacji nie zaproszono). Po 10 dniach obrad żadne z uczestniczących w konferencji państw – z wyjątkiem Dominikany – nie wyraziło gotowości do przyjęcia uchodźców. Prasa niemiecka pisała: „Żydzi na sprzedaż. Nawet w niskiej cenie nikt nie chce tego towaru”. Ta konferencja daje Hitlerowi pewność, że jego poczynaniom wobec Żydów zarówno Europa, jak i USA będą się przyglądać z obojętnością¹⁵.

IX. Brzuch

Sztuka i moralność od zawsze są przedmiotem gorących dyskusji. „Ornament i kara” pozornie wychodzi od kanonicznego manifestu Loosa: w istocie jest gorzkim komentarzem do ujawnionej przez Freuda zasady kompensacji sterującej również poczynaniami wiedeńskich luminary architektury początku XX wieku (jak się okazuje). Przykłady Adolfa Loosa, Ottona Wagnera czy Josefa Hoffmanna dopełniają, dzięki współczesnym badaniom, dwuznacznego i złowrogiego obrazu modernistycznych marzeń o doskonałości. Oskarżenia o pedofilię i proces sądowy Adolfa Loosa¹⁶, antysemityzm Ottona Wagnera i Josefa Hoffmanna (oraz jego związki z narodowym socjalizmem) wychodzą na powierzchnię białych ścian niczym zacieki przez wilgotne, trujące szczeliny.

Wpatruję się w zdjęcie niebiańskiej, śnieżnobiałej sypialni pierwszej żony Loosa Liny w formie apetycznego namiotu rozkoszy: infantylna i zarazem perwersyjna inscenizacja intymnej sali jest dla jednych arcydziełem designu, dla innych *miejscem prze-*

¹⁵ O szczegółach konferencji zob. <https://www.rp.pl/historia/art2476731-zielone-swiatlo-dla-zaglady> (dostęp: 12.02.2022 r.).

¹⁶ Na ten temat zob. Ch. Long, *Adolf Loos on Trial*, wyd. Kant, Prague, 2017.

*stępstwa – Tatortem*¹⁷. Niewinne oko nie istnieje¹⁸, tak jak nie ma niewinnego, dziewiczego krajobrazu¹⁹. Gdziekolwiek spojrzymy, dokądkolwiek się wybierzemy – baczmy na zakryte znaczenia, zamazane dramaty, wyblakłe tragedie, majaczące śmierci.

Grzegorz Sztwiertnia

Autor jest absolwentem Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie. Artystą wizualnym i nauczycielem akademickim (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu). Profesor zwyczajny w zakresie sztuk plastycznych. Laureat m.in. Nagrody im. Jana Cybisa (2017), odznaczony również brązowym medalem „Zasłużony Kulturze Gloria Artis” (2018).

Streszczenie

Tekst inspirowany jest projektem badawczo-artystycznym pn. „Tatort” zrealizowanym w 2021 r. w Miejskiej Galerii Sztuki w Łodzi. To próba zbadania, opisanie i zdiagnozowania – za pomocą interdyscyplinarnych narzędzi – fenomenu Willi Kindermanna na mapie polskiej i europejskiej architektury secesyjnej. Bazując na różnorodnych źródłach i poszukiwaniach, tropi związki architektury Łodzi i Wiednia z początku XX w. z burzliwymi przemianami historycznymi oraz snuje refleksję nad konsekwencjami radykalnych przemian w architekturze okresu międzywojnia. Poszukując różnych, nieoczywistych czasem punktów odniesienia i zestawienia, przywołuje nieco zapomniane dziś, jednak wpływowe dla rozwoju cywilizacyjnego XX w. zjawiska i prądy kulturowe, takie jak antropozofia czy architektura organiczna. Bada również konsekwencje rewolucji modernistycznej zainicjowanej m.in. przez Adolfa Loosa i jego manifest „Ornament i zbrodnia” nakazujący całkowite zerwanie z ornamentem w kulturze. Zestawia wybrane, acz kluczowe dla zrozumienia istoty przemian światopoglądowych europejskiego społeczeństwa początku XX w. fakty społeczno-intelektualno-artystyczne w celu ukazania nieredukowalnego piętna uwikłania idei i projektów nowoczesności w tworzenie systemów opresji, przemocy i kontroli. Proponuje ujęcie historycznego obiektu architektonicznego – Willi Kindermanna – jako tekstu dającego różnorodne perspektywy odczytania i możliwość, warstwa po warstwie, odkrywania ukrytych narracji o współczesności.

Słowa kluczowe: Willa Kindermanna, architektura Łodzi, secesja, modernizm, ornament, Gustaw Landau-Gutenteger, Adolf Loos, antropozofia, Rudolf Steiner, Joseph Beuys, Zigmunt Freud.

¹⁷ „Tatort” w tłumaczeniu z j. niemieckiego oznacza *miejsce zdarzenia, przestępstwa, zbrodni*. Tak nazywa się wystawa i projekt badawczo-wydawniczy, który zrealizował zespół w składzie: Grzegorz Sztwiertnia, Joanna Zemanek, Anna Bas w łódzkiej Willi Kindermanna (oddziale Miejskiej Galerii Sztuki w Łodzi).

¹⁸ Taki tytuł nosi projekt fotograficzny autorstwa Wojciecha Wilczyka, zrealizowany w 2009 r. na terenie Polski, na który składają się fotografie pożydowskich bożnic, midrasz i prywatnych domów modlitw przerobionych i zaadaptowanych po 1945 r. do pełnienia innych funkcji tzw. użyteczności publicznej.

¹⁹ Patr.: M. Pollack, *Skażone krajobrazy*, Wydawnictwo Czarne, 2014.

In the Belly of the Architect – Leopold Kindermann’s Villa „Created Following the Act of Creation Proper”

Abstract

This paper is inspired by the “Tatort” artistic-research project realized in 2021 in Municipal Art Gallery in Łódź. It is an attempt at researching and diagnosing Kindermann’s Villa on the map of Polish and European architecture through using cross-disciplinary tools. On the basis of various sources and research the author traces the relations between the architecture of Łódź and Vienna and the tumultuous historical transformations and weaves a reflection on consequences of radical changes in the architecture of the interwar period. Searching for various and unobvious points of reference and compilation the author invokes the cultural phenomena and trends which are now somewhat forgotten but which were influential for the civilizational development of the XX century such as anthroposophia and organic architecture. The author also researches consequences of the modernist revolution initiated by various artists including Adolf Loos and his manifest “Ornament and Crime” which dictates complete departure from ornamentation in culture. The author compiles selected social-intellectual-artistic facts crucial for understanding of the essence of changes in the outlook of the early XX century European society with the goal of demonstrating irreducible stigma of intertwining ideals and designs of modernity with establishing systems of oppression, violence and control. The author proposes approaching a historical architectural object – Kindermann’s Villa – as a text which presents various contexts for reading and discovering hidden narratives of modernity layer by layer.

Keywords: Kindermann’s Villa, architecture of Łódź, Secession, modernism, ornament, Gustaw Landau-Gutenteger, Adolf Loos, anthroposophia, Rudolf Steiner, Joseph Beuys, Sigmund Freud.

Bibliografia

- Brzostowska-Tereszkiewicz, T. (2005). *Morfologizm w literaturoznawstwie rosyjskim 1920–1939. Teksty*: Drugie 5.
- Freud, Z. (1967). *Człowiek, religia, kultura*, przeł. J. Prokopiuk. Warszawa: KiW.
- Gryglewski, P., Stefański, K. (2009). *Willi Leopolda Kindermanna: Galeria Willi Miejskiej Galerii Sztuki w Łodzi*. Łódź: Miejska Galeria Sztuki.
- Heidegger, M. (1970). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, przeł. K. Michalski. Warszawa: Czytelnik.
- Long, Ch. (2017). *Adolf Loos on Trial*. Prague: Kant.
- Loos, A. (2013). *Ornament i zbrodnia. Eseje wybrane*, przeł. A. Stępniewska-Bems, B. Nowik, BWA Tarnów. Warszawa: Fundacja Centrum Architektury.
- Mrozowska, J. (1991). *Łódzkie okna*, [w:] *Spotkania z zabytkami*, Miesięcznik popularnonaukowy, Ministerstwo Kultury i Sztuki. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji Zabytków, 1 (53)XV.
- Pallasmaa, J. (2012). *Oczy skóry. Architektura i zmysły*, przeł. M. Choptiany. Kraków: Instytut Architektury.
- Pallasmaa, J. (2013). *Pochwała niejednoznaczności. Rozproszona percepcja i niepewna myśl*, [w:] *Miasto zdroj. Architektura i programowanie zmysłów*, J. Kusiak, B. Świątkowska (red.). Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Pollack, M. (2014). *Skażone krajobrazy*, przeł. K. Niedenthal. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.



Grzegorz Sztwiertnia, „Interwencje chirurgiczne” I–X (Diplokokki IV), akryl, olej,
enkaustyka na płótnie, 160 x 120 cm, 2017–2020

Grzegorz Sztwiertnia, “Surgical Interventions” I–X (Diplococci IV), acrylic, oil, encaustics on canvas,
160 x 120 cm, 2017–2020



Grzegorz Sztwiertnia, „Brzuch architekta” I–X (Adolf Loos), transfer ksero na papier,
kalka maszynowa, 50 x 70 cm, 2021

Grzegorz Sztwiertnia, “The Belly of an Architect” I–X (Adolf Loos), transfer of xero to paper,
tracing paper, 50 x 70 cm, 2021



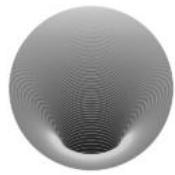
Grzegorz Sztwiertnia, „Metabolizm ornamentu” (Josef Hoffmann), akryl na płótnie, 100 x 100 cm, 2021

Grzegorz Sztwiertnia, “Metabolism of Ornament” (Josef Hoffmann), acrylic on canvas, 100 x 100 cm, 2021



Joanna Zemanek, z cyklu „Wiek niewinności”, jedwab malowany pigmentem szminek do ust, haft, wymiary różne, 2021

Joanna Zemanek, from “The Age of Innocence” series, silk painted with lipstick pigment, embroidery, dimensions variable, 2021



Anna M. Migdał

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

BAUHAUS – poszukiwanie „całościowego dzieła” a społeczna misja sztuki

I. Wstęp

Wyobrażenie o sztuce przez duże „S” – wysublimowanej i wzniosłej wobec zaistniałej rzeczywistości – wydaje się nie tylko swoistego rodzaju złudą, ale przede wszystkim sukcesywnie dewaluującym się pojęciem w stosunku do nowych prądów artystycznych wyłaniających się niemal samorzutnie w procesie zróżnicowanych transformacji na polach politycznym i społeczno-kulturowym pierwszych dziesięcioleci XX stulecia. Tym samym odtworzenie społecznych więzi utraconych przez dzieło sztuki, artefakt wyrwany z nurtu życia i postawiony na muzealnym piedestale, wyznacza mu nowe zadania decydujące o formalnej metamorfozie, prowadząc w rezultacie do zatarcia granicy między pięknem a użytecznością sztuki.

Ten właśnie cel przyświecał instytucji Bauhausu założonej w Weimarze w roku 1919 pod kierunkiem architekta Waltera Gropiusa. Nie chodziło tam zatem o tworzenie sztuki dla sztuki – *die Kunst um der Kunst willen*, ale o aktywną twórczość uwzględniającą aspekty społecznej odpowiedzialności, korelującą z potrzebami i oczekiwaniami epoki. Malarstwo, rzeźba, rzemiosło i wzornictwo przemysłowe stały się nieodzownymi elementami składowymi architektury integrującej wszystkie dziedziny sztuki.

Przeszło wiek od założenia Bauhausu, owej szkoły nowoczesnego projektowania, nadal nie możemy pominąć milczeniem jej programowej oryginalności, odsyłającej do nowej estetyki form wynikającej z przedmiotowej funkcji zgodnie z duchem czasów implikujących modernistyczną syntezą sztuk. Z uwagi na postępowy charakter stała się ona punktem wyjścia dla rodzącego się w Niemczech ruchu artystycznego, dającego się poznać w całym zachodnim designerskim świecie, stanowiąc wciąż źródło inspiracji. To właśnie z okazji jej stulecia dwie współczesne przestrzenie ekspozycyjne zostały udostępnione zwiedzającym. BAUHAUS-MUSEUM WEIMAR, instytucja muzealna sięgająca roku 1995, dysponująca najstarszą kolekcją bauhausowskich projektów, znalazła miejsce w nowo powstałym budynku, podobnie jak BAUHAUS-MUSEUM DESSAU ze swoim zbiorem sięgającym około 49 000 obiektów. Opracowana w tym celu ekspozycja *Versuchsstätte Bauhaus* proponuje zatem bezpośrednie poznanie mistrzów innowacyjności poprzez zachowane prototypy i rysunki przedstawione we współczesnej przestrzennej aranżacji.

Erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei (Stwórzmy wspólnie

nową budowlę przyszłości, której kształt będzie zawierał wszystko: architekturę, rzeźbę i malarstwo)

Walter Gropius, 1919

II. BAUHAUS – o co dokładnie chodzi? (was genau geht es?)

Projektowa rzeczywistość, wynikająca z przesłanek skłaniających się ku zasadom racjonalizmu i formalnego umiaru, nadal nie pozostaje obojętna na nowatorskie doświadczenia w zakresie edukacji artystycznej zainicjowane przez twórców Bauhausu, których rola w ewolucji sztuki współczesnej, a zwłaszcza architektury oraz nowych form użytkowych, inspirowanych modernistycznym sposobem myślenia, wydaje się niekwestionowana (Bergdoll, Dickerman, 2009). W rezultacie właściwie wszędzie na świecie mamy obecnie do czynienia ze szkołami o zbliżonym profilu, sięgającymi do bauhausowskich praktyk pobudzających ekspansję sztuki użytkowej – *angewandte Kunst* – w przemyśle, ewoluującej kolejno do miana *les arts ménagers* w środowisku paryskim, od lat 20. minionego stulecia (il. 1).

1. O jedności sztuk w ich społecznym wymiarze

Mimo że w zasadzie nie możemy mówić o radykalnej reorganizacji systemu artystycznego kształcenia, do momentu wyłonienia się bauhausowskiego programu, zmiana podejścia do sztuki, rzemiosła i architektury, prowadząca do ich społecznych współzależności, wynika z kilkudziesięcioletniego procesu szeroko rozumianych kulturowych transformacji, podążających za rozwojem technologicznym. Z jednej strony mamy więc do czynienia z poszerzeniem zakresu kreatywności wynikającej bezpośrednio z myślenia twórczego, z drugiej pojawia się nowe dywergencyjne myślenie, ożywiające zdolność generowania zróżnicowanych, niekonwencjonalnych i innowacyjnych pomysłów w przestrzeni publicznej i prywatnej.

Przekonanie o zależności cywilizacyjnego postępu od ekspansji nowoczesnej techniki, wzniesionej na wyżyny przy okazji londyńskiej wystawy powszechnej w roku 1851, przyczyniło się w konsekwencji do powstania przeciwstawnych postaw. Wychwalana przez jednych rewolucja przemysłowa uchodziła u drugich za destruktywne działania prowadzące, najpierw w Anglii, później w Niemczech i całej Europie, do zatury manufakturowej pracy. Wysunięcie na plan pierwszy maszyn i nowych materiałów było w tym świetle rozumiane jako uzurpacja tradycyjnej pracy artysty i rzemieślnika (Droste, 2002, s. 10). Inaczej powiedziawszy, industrializację postrzegano w kręgach intelektualno-twórczych przez pryzmat negatywnie prezentującego się obrazu proletaryzacji większej części społeczeństwa. Niemniej jednak konstrukcyjne rozwiązania Paxtona wzbudzały zachwyty zwykłych śmiertelników i tylko relatywnie niewielka wówczas grupa ludzi myślących była zaszokowana ową odmienną estetyką form w przekonaniu, że maszyna stała się zapowiedzią nadciągającego końca indywidualności twórczej i rzemiosła (Withford, 2020, s. 13).

Zaliczany do grona słynnych brytyjskich projektantów William Morris, zainspirowany myślą Johna Ruskina, dążył w tej atmosferze dziewiętnastowiecznej niechęci wobec maszyn i prefabrykowanych konstrukcji do odrodzenia rzemiosła artystycznego. Działania ruchu *Arts and Crafts* zainicjowane w latach 60. XIX stulecia, osiągające szczyt popularności w latach 1880–1910 zakładały zatem odrodzenie zaniedbanych poniekąd tradycyjnych dziedzin sztuki poprzez położenie akcentu tak samo na piękno, jak i funkcjonalność wytwarzanych przedmiotów, konstytuujących świadome estetyczne układy całościowej przestrzeni architektonicznej (Naylor, 1980). Gloryfikując indywidualną kreację, antyprzemysłowi teoretycy ruchu odmawiali więc tych wartości produkowanym masowo wytworom przemysłu, kładąc nacisk na jakość rzemieślniczej pracy, a co więcej – podkreślając etyczne i społeczne znaczenie rzemiosła nieporównywalnie wyższego od produkcji fabrycznej. Już Ruskin zwracał uwagę na niebezpieczeństwo związane z rozdzieleniem aktu twórczego i samej pracy wykonawczej, na zredukowanie robotnika do funkcji elementu maszyny w monotonnym wykonywaniu powtarzających się czynności, bez jego wpływu na końcowy efekt. Co więcej, to wykluczenie indywidualności miało prowadzić do degeneracji estetycznego zmysłu (cf. Kang, Woodson-Boulton, 2008, *passim*).

Poszukiwanie prostoty i szlachetności formy, cech odpowiadających funkcji przedmiotu, zwrócenie uwagi na ścisłe związki między wszystkimi składowymi elementami w przedmiotowym układzie, odrzucenie stylów historycznych na rzecz wyabstrahowanych motywów stało się zatem punktem wyjścia dla nowego myślenia projektowego końca XIX i początku XX wieku. Tendencja wynikająca z doświadczeń angielskiego ruchu *Arts and Crafts*, wzniesiona do rangi stylu przybierającego różne nazwy w zależności od kraju – jak *Art Nouveau*, *Jugendstil* czy *Sezession*, oscylująca między intelektualizmem a estetycznym poszukiwaniem nowych atrakcyjnych form, stanowiąca jedno z czołowych zjawisk modernizmu, nadała kierunek przyszłym działaniom, prowadząc do wyłaniania się na arenie europejskiej kolejnych indywidualności twórczych, takich jak np. Henry Van der Velde. Trzeba jednak zauważyć, że nie było wówczas w Europie uniwersalnej reguły prowadzącej do odrodzenia rzemiosła, a uwarunkowania lokalne odgrywały istotną rolę w kształtowaniu projektowych wzorców, którym przyświecały tak samo estetyczne, społeczne i ekonomiczne intencje.

Nie bez znaczenia pozostał wpływ *Arts and Crafts* na późniejsze działania podjęte przez Niemiecki Związek Twórczy – *Der Deutscher Werkbund*, organizację zakładającą zjednoczenie artystów, rzemieślników, przemysłowców i sprzedawców w celu podniesienia wartości manufakturowych produktów. Jej założyciel, architekt Hermann Muthesius poznał doskonale ten angielski ruch wykazujący szczególne predylekcje do sztuki stosowanej, a przygotowana przez niego publikacja – *Das englische Haus*, 1904 – zdobyła w Niemczech szeroki rozgłos. Zaczyna odtąd zwracać uwagę odmienny sposób projektowania, odbiegający od secesyjnych doświadczeń, operujący oszczędnymi i funkcjonalnymi formami podkreślającymi sugestywną przedmiotową prostotę zarówno w użyciu dekoracji, jak i materiału. Dla Muthesiusa tylko wyrób stanowiący odzwierciedlenie czasów może świadczyć o swojej istotnej praktycznej użyteczności; w ten sposób forma krzesła jest uzależniona od społecznych zwyczajów

i indywidualnych nawyków czy też od westymentarnej mody, a warunki mieszkaniowe od zmieniających się wymogów pod kątem higieny i komfortu. Jeśli zadamy sobie w tym kontekście pytanie o związek wartości artystycznych i technicznych, trzeba zauważyć, że w roku 1911 cytowany Muthesius opowiedział się poniekąd za ich rozdzieleniem. Był to dopiero początek walki o wyznaczenie miejsca w twórczości dla aspektów duchowych i czysto materialnych, gdzie duchowość sytuuje się ponad materią, forma ponad funkcją, materiałem i techniką. Niemniej jednak trudno jest jednoznacznie oddzielić formę od funkcji, z czego wynika dwuznaczność werkbundowskich koncepcji. Podobne sprzeczności między poszukiwaniem indywidualnego artystycznego wyrazu a stworzeniem wspólnego formalnego języka właściwego dla masowej produkcji odnajdujemy u Van der Veldego, a następnie w środowisku Bauhausu (Vitale, 1989, s. 15–19).

Belgijski artysta Henry Van der Velde, prowadzący w Weimarze seminarium rzemiosła oparte na zasadach ruchu *Arts and Crafts*, przekształcone w szkołę rzemiosła artystycznego – *Kunstgewerbeschule* – wierzył, że uprawiając sztuki stosowane, będzie mógł odnieść bezpośrednio ideę piękna do użyteczności przedmiotu, unikając w ten sposób handlowych spekulacji. Co więcej, bazując na ugruntowanych racjonalnych wiernościach estetycznych, nieczułych na przypadkowe kaprysy i przeciwstawiających się szkodliwej fantazji, zmierzał do udaremnienia wszelkiego wpływu prowadzącego do zepsucia tak zwanego „naturalnego poczucia smaku” (Vitale, 1989; Wahl, 2007, *passim*).

Podobnym problemom stawiał czoła Bauhaus, przejmując w swoich początkach utopijne idee Morrisa, wiedziony potrzebą odnowy w powojennych Niemczech, wierząc w możliwość przeobrażenia społeczeństwa i zrealizowania owego marzenia o przeniknięciu sztuki do codzienności za sprawą rzemiosła (Vitale, 1989, s. 14).

2. B znaczy BAUHAUS

Przede wszystkim, w pierwszym znaczeniu danego określenia, Bauhaus był szkołą artystyczną założoną w Niemczech pod koniec drugiego dziesięciolecia XX wieku. Jej twórcy, dążący do zjednoczenia wszelkich sztuk w celu stworzenia na drodze syntezy idei i praktyki całościowego dzieła, nawiązując do wykreowanego przez Ryszarda Wagnera pojęcia tzw. *Gesamtkunstwerku*, czerpali inspiracje z dziewiętnastowiecznej teorii Johna Ruskina i doświadczeń Williama Morrisa, o czym wspomniane zostało już powyżej, sięgając równocześnie do Van der Veldego, Olbricha i Behrensa, a w końcu do założeń niemieckiego *Werkbundu* (Vitale, 1989, s. 12–23).

Koncepcje wypracowane przez Henry’ego Van der Veldego tak samo w zakresie architektury, jak i wzornictwa przemysłowego zaznaczyły się szczególnie w przestrzeni niemieckiej lat 1900–1914, odgrywając prekursorską rolę w kształceniu artystycznym, mimo że ideowe związki między wzniesioną przez niego szkołą w Weimarze (il. 2) a późniejszym Bauhausem pozostają przedmiotem dyskusji (Wahl, 2009). Podobnie jak w Rosji i Holandii, wspólnota weimarska wyznaczała sobie za jeden z głównych celów rozwojowych realizację przejrzystej, funkcjonalnej i estetycznej przestrzeni przeznaczanej dla zróżnicowanych warstw społecznych. To zaraźliwy

entuzjazm młodego architekta Waltera Gropiusa przyczynił się do skupienia twórców wielu dziedzin wokół idei zbudowania „katedry przyszłości” (Ruhrberg et al., 2013, s. 177). W roku 1919 Gropius podjął realizację wymarzonej wizji zjednoczenia wszystkich dyscyplin sztuk plastycznych, obejmując pieczę zarówno nad szkołą artystyczną – *Kunstschule*, jak i dawną szkołą rzemiosła – *Kunstgewerbeschule*, funkcjonujących odtąd pod wspólną nazwą *Staatliches Bauhaus* do roku 1925, z siedzibą w budynkach wzniesionych wcześniej przez Van der Veldego (Lupfer, Sigel, 2006, s. 91). Zaproponowana idea była zatem nowoczesną realizacją założeń sięgających przełomu XIX i XX wieku, według której wszyscy rzemieślnicy są artystami, a wszyscy artyści powinni być dobrymi rzemieślnikami. Jak dowodzi tego manifest Bauhausu opublikowany przez Gropiusa:

Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau! [...] Architekten, Bildhauer, Maler, wir alle müssen zum Handwerk zurück! Denn es gibt keine „Kunst von Beruf“. Es gibt keinen Wesensunterschied zwischen dem Künstler und dem Handwerker. Der Künstler ist eine Steigerung des Handwerkers [...].

*Celem każdej plastycznej twórczości jest konstrukcja! [...] Architekci, rzeźbiarze, malarze – musimy wszyscy powrócić do rzemieślniczej pracy, ponieważ sztuka nie jest jak [*określony] zawód. Nie ma żadnej istotnej różnicy między artystą a rzemieślnikiem. Artysta to egzaltowany rzemieślnik. Wszyscy razem zapragniemy, obmyślimy i stwórzmy nową budowlę przyszłości, której kształt będzie zawierał wszystko: architekturę, plastykę (rzeźbę) i malarstwo (cf. Asholt, Fähnders, 1995, s. 173).*

Tym samym BAU (w znaczeniach ‘budynek, budowa, budowanie’) / HAUS (‘dom’) stanowią o nazwie *Bauhaus*, w tłumaczeniu ‘dom budownictwa’, powstałej z inwersji wyrazu *Hausbau* ‘budowa domu’. Z drugiej strony nawiązanie do średnio-wiecznej *Bauhütte* – strzechy budowlanej łączącej wszystkie dziedziny rzemiosła – wydaje się równie sugestywne jak poprzedni źródłosłów (Vitale, 1989, s. 12; Krufft, 1991, s. 443). Trzeba jednak zauważyć, że Bauhaus Waltera Gropiusa nawiązywał do dawnej *Bauhütte* jedynie pod względem nazewnictwa i zbliżonego ideału pierwotnej formy kooperatywy, akcentując przede wszystkim potencjał artystycznej indywidualności. W związku z tym działania Bauhausu nie prowadziły ani do stworzenia jednorodnego stylu, ani tym bardziej systemu myślowego czy też doktryny lub artystycznego kanonu, tzn. nie było wspólnego zalecenia i takiej samej metody. Można zatem mówić o nietypowej szkole poszukującej lepszego świata tak samo poprzez nowy model nauczania, jak i angażowanie nieprzeciętnych twórców bez względu na ich oficjalne wyróżnienia, dziedzinę czy ich pochodzenie (il. 7). W gronie tym znajdujemy architektów i projektantów (Marcel Breuer, Ludwig Hilberseimer), malarzy (Wassily Kandinsky, Josef Albers, Lyonel Feininger, Johannes Itten czy Paul Klee), fotografów (László Moholy-Nagy i Lucia Moholy, Walter Peterhans), typografów (Herbert Bayer, Joost Schmidt), twórców tkanin artystycznych (z Guntą Stözl z czele) i polimorficzne wcielenia twórcze (jak Oskar Schlemmer). Z tej właśnie ra-

cji możemy śmiało mówić o bauhausowskiej wielodyscyplinowości i kreatywności, kiedy wszystkie artystyczne dziedziny funkcjonowały łącznie, bez żadnej narzuconej przedmiotowej hierarchii, bez stylistycznej rywalizacji, ale w tym samym duchu wykuwając wspólnie estetyczne ideały.

3. Nowa forma artystycznego kształcenia

Według zaproponowanego programu nauczania szkołę podzielono na pracownię, z których każdą prowadzili wspólnie artysta i rzemieślnik w oparciu o trzy etapy kształcenia. Pierwszy z nich wiązał się z nabyciem wiedzy teoretycznej w zakresie koloru, formy i materiałów, przygotowując jednocześnie uczniów (czeladników, w dawnym znaczeniu słowa) do konfrontacji z ówczesnymi awangardowymi nurtami, jak abstrakcja, ekspresjonizm czy konstruktywizm, przyjętymi jako podstawy nowoczesnego designu. Prowadzono również praktyczne kursy rysunku, zwłaszcza rysunku perspektywicznego i geometrii wykreślnej, w zakresie projektowania architektury wnętrz, którym rozmachu nadawały wykłady Theo van Doesburga (twórcy holenderskiego ruchu De Stijl). Kolejny etap wiązał się z trzyletnim przygotowaniem rzemieślniczym, kończącym się egzaminem ukoronowanym oficjalnym dyplomem czeladnika lub młodego majstra – *Bauhaus Geselle, Bauhaus Jungmeister* (Wahl, 2009, s. 136). Każdy praktykant – *Lehrling* – miał zatem sposobność rozwijania umiejętności w odpowiednim warsztacie czy to obróbki drewna, szkła, czy to w pracowni malarstwa ściennego lub rzeźby, przysposabiając się do pracy pod okiem wybitnych profesorów, a ściślej powiedziawszy – mistrzów w danej dziedzinie. Ostatni kurs, trwający dwa lata, wiązał się z przygotowaniem na polu architektury. Jednak z braku możliwości rozwinięcia tego typu zajęć w Weimarze, bez odpowiednich warsztatowych warunków, Gropius musiał się zdecydować na otworenie pracowni stolarskiej, której zadaniem było rozwinięcie w uczniach świadomości przestrzeni architektonicznej. Profesjonalny warsztat został stworzony w późniejszym okresie po scementowaniu zasad artystycznego i rzemieślniczego nauczania (cf. Röhl et al., 2021).

Cytowany powyżej bauhausowski manifest stał się zatem nie tylko inspiracją, ale również punktem wyjścia dla nowatorskiego programu w zakresie artystycznego kształcenia, opracowanego przez Johanna Ittena, wzbogaconego teorią formy i koloru Paula Klee oraz Wassilego Kandinskiego, połączonego z działaniami praktycznymi (pozwalającymi na odkrywanie i usprawnianie aktywności uczniów), prowadząc w ten sposób do „syntezy sztuk” w kolektywnej warsztatowej pracy (il. 3). Niemniej jednak owa fuzja sztuk pięknych i rzemieślniczej kreacji odstąpiła niebawem swoje słabe punkty. Główny problem wiązał się z odrzuceniem przez artystów procesu masowej produkcji i standaryzacji pracy. Dlatego też pomysł połączenia dwóch rodzajów twórczości wydawał się potykać, a czasem wręcz upadać w konfrontacji z postępowaniem przemysłowym. W czasach Weimaru artystyczna społeczność nie była jeszcze skonsolidowana i jednomyślna w sposobie rozumowania, a przeciwstawne idee rzucały istotnie na jej rozwój. Wystarczy tutaj zacytować Josefa Albersa: *Kiedy Wassily Kandinsky mówił TAK, ja mówiłem NIE, kiedy on mówił NIE, ja mówiłem TAK* (Musée d'art décoratifs – Paris, *L'esprit du Bauhaus*, 2016–2017, noty ekspozycyjne).

III. Od weimarskiej *Staatliches Bauhaus* do szkoły w Dessau i berlińskiego schyłku

Funkcjonowanie Bauhausu było ściśle uzależnione od sytuacji społeczno-politycznej; data założenia szkoły, 1 kwietnia 1919 r., zbiegła się z posiedzeniem zgromadzenia, w wyniku którego ustanowiono później konstytucję weimarską. To właśnie w tej szczególnej atmosferze rodzącej się republiki nowa instytucja jako szkoła państwowa uzależniona od dotacji płynących od rządu Turynii zmierzała do zaspokajania potrzeb niemieckiego społeczeństwa, stawiając czoła katastroficznemu stanowi finansowemu nazajutrz po pierwszej wojnie światowej.

Z tych właśnie społecznych nastrojów wyłoniła się kwestia designu dostępnego dla każdego, którego produkcja miała być względnie szybka i niekosztowna. Niemniej jednak weimarski okres, kluczowy dla rozwoju fundamentalnych idei, prowadzący do systematycznej i obiektywnej przedmiotowej wiedzy, długo pozostawał słabo znany, gdyż większość późniejszych publikacji odnosiła się do katalogu wystawy zorganizowanej w roku 1938 przez nowojorskie Museum of Modern Art; katalog wydany pod redakcją Herberta Bayera i Waltera Gropiusa ograniczał się do lat 1919–1928 związanych z piastowaniem przez tego ostatniego stanowiska dyrektora szkoły (Droste, 2002, s. 254) (il. 5).

Jak już zostało zauważone, warunki społeczne, ekonomiczne i polityczne rzutowały w sposób zasadniczy na rozwój programu kształcenia. Kierunkowe studia teoretyczne, aspirujące do podniesienia instytucjonalnej rangi weimarskiego Bauhausu, odczuły dotkliwie porażkę socjaldemokratów podczas wyborów w roku 1924. To bulwersujące rzeczywistość wydarzenie spowodowało poważne problemy finansowe, gdyż przyznane dotychczas subwencje zostały mocno obcięte przez nowych rządzących, nastawionych wrogo do tej swego rodzaju „proletaryzacji” szkoły. Pod ciężarem intryg politycznych siedziba Bauhausu została zmuszona do dwukrotnej przeprowadzki: do Dessau w roku 1925 i następnie do Berlina w roku 1932, gdzie stanowisko dyrektorskie pełnili sukcesywnie Hannes Meyer i Ludwig Mies van der Rohe (Riout, 2018, s. 73) (il. 8).

Wraz z otwarciem drzwi nowego budynku w Dessau (il. 9–10), wzniesionego według projektu Gropiusa (1925–1926), dawną *Staatliches Bauhaus* przekształcono w szkołę designu – to właśnie tam sformułowano najważniejszą prawdę projektowania: „forma wynika z funkcji” (Irrgang, Kern, 2014). Wzrastająca presja rządzącej prawicy, prowadząca do problemów stojących na przeszkodzie w funkcjonowaniu szkoły według opracowanego programu, zmusiła Meyera do zrezygnowania z powierzonej mu funkcji w roku 1930. Zastąpił go Ludwig Mies van der Rohe (il. 12) zrywający z ideą synergii między dyscyplinami artystycznymi; wiązało się to ze zmianą profilu dotychczasowej poliwalentnej instytucji na szkołę architektoniczną. Polityczna sytuacja Niemiec, z ich kryzysem ekonomicznym, wpłynęła zatem bezpośrednio na istnienie szkoły Bauhausu, przeniesionej w konsekwencji wzmiankowanych negatywnych zjawisk do Berlina we wrześniu roku 1932 (il. 11). Tym razem jednak na bardzo krótki okres (Forgács, 1995, s. 197). 30 stycznia 1933 r., kilka tygodni po przejściu władzy przez Hitlera, policja przeszukała i zajęła nową siedzibę pod pretek-

stem ukrywania w jej murach komunistycznych dokumentów. Szkoła kontrolowana odąd przez nazistów musiała zamknąć podwoje 19 lipca 1933 r., oskarżona, jak wszystkie działania awangardowe, o szerzenie „sztuki zdegenerowanej” – *Entartete Kunst*. Jej członkowie wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych (Nowy Jork) albo do Izraela (Tel Awiw), gdzie znaleźli godnych sobie następców (Kentgens-Craig, 2001).

IV. Czeladnicy sztuki czy utopiści?

Zjednoczenie sztuki i świata pracy w celu reintegracji sztuki z codziennym życiem okazało się niewątpliwie prawdziwym wyzwaniem. Powyższa idea poszukująca formalnych schematów pozbawionych przesytu i przybierających prostą stylistykę wydawała się więc pewnego rodzaju idealistyczną wizją rzeczywistości, która jednak nie stanęła radykalnie na przeszkodzie w realizacji zamierzonych projektów (il. 6). Przeciwnie – przyczyniła się do wyłonienia pewnej międzynarodowej tendencji, stając się źródłem inspiracji do czasów współczesnych.

W kontekście ożywienia społecznego lat 20. XX wieku zakładano poniekąd możliwość transformacji człowieka przez sztukę, a ściślej powiedziawszy, stworzenia sztuki dla „nowego człowieka”. Nauczanie Bauhausu popierające funkcjonalizm mogło pozostać witalne, według Gropiusa, jeśli tylko nie przywiązywało się do formy, ale poszukiwało poza zmienną formą płynności samego życia. Postulat jedności wszystkich sztuk pod egidą architektury już od pierwszego manifestu miał doprowadzić do nowej sztuki budownictwa rozumianej jako symbol nowej wiary. Kładąc nacisk na potrzebę zburzenia muru pogardy wzniesionego między artystą a rzemieślnikiem, zamierzano zmienić relacje społeczne, wzajemne stosunki i sposób postrzegania rzeczywistości. W tym pierwszym idealistycznym weimarskim okresie zalecano zatem powrót do pracy manualnej i potępiano „sztukę dla sztuki”. Niemniej jednak industrialny przełom przyczynił się do licznych dyskusji na łonie szkoły. Gropius porzucił utopię już w pierwszych latach jej funkcjonowania, głosząc od roku 1922 „nową jedność sztuki i techniki” (Vitale, 1989, s. 215). Niektórzy artyści Bauhausu odrzucali jednak jego slogan: *Kunst und Technik – eine neue Einheit*, chyląc się w stronę koncepcji „czystej sztuki”, ponieważ według przekonania Georga Muchego (1926) sztuka nie powinna zakładać żadnego praktycznego celu i realizuje się jedynie w odniesieniu do jakiegoś ideału (Vitale, 1989, s. 9). Z tego względu sugerowana jedność sztuki i techniki jest niemożliwa; z tej samej racji nie może być mowy o łączności sztuki i rzemiosła, do czego dążono w Bauhausie. Ponadto Meyer był przekonany, że budowanie jest tylko społeczną, techniczną i psychiczną organizacją (por. Poerschke, 2016, przyp. 14).

Możemy więc wyróżnić dwie odrębne bauhausowskie fazy, według których utopia pierwszych lat wynikała z potrzeby zmiany warunków pracy na drodze rzemieślniczego traktowania sztuki oraz powiązania koncepcji z wykonaniem w jeden akt twórczy, podczas gdy idea dostosowania sztuki do istniejącej produkcji wiązała się z przekonaniem o możliwości udoskonalenia tej ostatniej dzięki kulturowej integracji. Inaczej mówiąc, chodziło najpierw o stworzenie „całościowego dzieła” poprzez zjednoczenie sztuk w ramach zespołowej pracy artystów i rzemieślników. Następnie

jednak zwrócono się w stronę problemu związku sztuki z przemysłem, sięgającego wieku XIX (il. 4). W tym właśnie kontekście uprzemysłowionej sztuki zagadnienie funkcjonalności znalazło żyzny grunt pod swój rozwój. Nie można jednak pominąć milczeniem faktu, że przejście władzy przez prawicę miało, z punktu widzenia społeczno-historycznego, dramatyczne konsekwencje rzutujące również w nowej sytuacji politycznej na dalsze losy szkoły Bauhausu, której reformatorskie projekty musiały być zaniechane. Jedynym wyjściem z tych trudnych okoliczności miało być zwrócenie się ku przeszłości w celu uwolnienia się od państwowego dyktatu, co nie pozostało bez wpływu na treści programu nauczania i przyszość samej instytucji.

V. Nowa forma – rewolucyjny design

W drugiej połowie XX wieku teoretyczne teksty Oskara Schlemmera, Lothara Schreyera czy Georga Muchego odsłoniły złożoność artystycznych wizji, sprzeczność interesów i zróżnicowane źródła inspiracji kierujące twórcami bauhausowskiej społeczności. Instytucja dająca się poznać w swoich początkach za sprawą ideału „korporacyjnej tożsamości”, intelektualnej wolności i pełnych fantazji pomysłów (kostiumowe imprezy, sekciarskie inklinacje Ittena) stała się w rezultacie instytutem tworzącym modele wzorcowe dla przemysłu (il. 13–14). Bez opracowanej teorii pedagogicznej Bauhaus był ugrupowaniem niejednoznacznym, którego nie możemy sprowadzać do uproszczonego mianownika, zwłaszcza że nigdy nie powstał jednorodny i sprecyzowany „bauhausowski styl”.

Funkcjonalność, innowacja i optymalizacja – określenia odsyłające bezpośrednio do idei oszczędności czasu i codziennego komfortu – stają się odąd szeroko rozpowszechniane w nowoczesnym designie. Projekty sprzętów i przestrzennej dyspozycji wnętrza, inspirowane poszukiwaniami Bauhausu, bazują na surowości i prostocie elementów, sięgając równocześnie po klasyczne materiały, takie jak drewno, metal, szkło, skóra, zestawione przeciwstawnie: gładki – chropowaty, błyszczący – matowy itd. Zastosowanie koncepcji, według której forma wynika z funkcjonalności, przyczyniło się więc do wykreowania obiektów uważanych dzisiaj za autentyczne wzorce formalne. Idee Bauhausu są nadal aktualne i popularyzowane do tego stopnia, że nie raz zamyka się je błędnie w ramach odrębnego nurtu artystycznego.

Anna M. Migdał

Autorka jest adiunktem w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (doktorat na Uniwersytecie Lumière Lyon II – Maison de l’Orient de la Méditerranée po odbytych studiach w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego), stypendystką École Française i Académie de France w Rzymie, historykiem sztuki, specjalistką w zakresie historii, estetyki oraz teorii sztuki europejskiej od czasów najdawniejszych do współczesności, ze szczególnym uwzględnieniem ikonografii od V do XVI wieku.

Streszczenie

Bauhaus – o co dokładnie chodzi? Wraz z powstaniem nowego typu szkoły artystycznej, stworzonej w Weimarze pod okiem niemieckiego architekta Waltera Gropiusa, rozwija się tendencja zmierzająca w kierunku przeobrażenia dotychczasowej materialnej przestrzeni poprzez zjednoczenie wszystkich sztuk. Tym samym Bauhaus połączył pod jednym dachem sztuki piękne i rzemiosło drogą stosownej edukacji artystycznej. Procesowi kształcenia, wprowadzającego nowicjuszy do materiałoznawstwa, teorii koloru i estetyki form, odpowiadały warsztaty ukierunkowane na metaloplastykę, tkactwo, ceramikę, stolarstwo, druk graficzny, reklamę, fotografię, szkło artystyczne i malarstwo ścienne, rzeźbę w kamieniu oraz drewnie, jak i teatr. Już w roku 1938 nowojorska MoMA zorganizowała pierwszą wystawę tego awangardowego ruchu. Śledząc bauhausowski rozkwit w Dessau, gdzie państwową szkołę o profilu artystyczno-rzemieślniczym przekształcono w szkołę projektowania, aż do rozwiązania berlińskiej instytucji w roku 1933, należy zwrócić uwagę na siłę jej społeczno-kulturowego oddziaływania jako najbardziej wpływowej dwudziestowiecznej otwartej twórczo instytucji edukacyjnej o oryginalnym programie kształcenia.

Budownictwo to nic innego jak organizacja: społeczna, techniczna, ekonomiczna, psychologiczna organizacja.

Hannes Meyer

Słowa kluczowe: sztuka, twórczość, dzieło sztuki, rzemiosło, design, projektowanie, kształcenie, szkoła artystyczna, edukacja artystyczna, technologia, warsztat.

Bauhaus – from the Aesthetic of the Total Artwork to the Social Mission of Art

Abstract

Bauhaus – what exactly is it about? The new type of art school, founded in 1919 in the city of Weimar by German architect Walter Gropius, its objective was to reimagine the material world through the unity of all the arts. The Bauhaus combined elements of both fine arts and crafts, by means of its appropriate education, under one roof. The teaching process started with a preliminary course introducing the beginners to the study of materials, color theory, and formal relationships in preparation for more specialized studies. This initial course was often taught by visual artists, including Johannes Itten, László Moholy-Nagy, Josef Albers, Wassily Kandinsky, and several others. The workshops included metalworking, weaving, ceramics, carpentry, graphic printing, advertising, photography, glass and wall painting, stone and wood sculpture, and theatre. Gropius explained his vision for a union of crafts, art, and technology in the „Programm des Staatlichen Bauhauses Weimar“. In 1938, the Museum of Modern Art in New York (*MoMA*) launched its first exhibition of the German avant-garde movement, entitled „The Bauhaus 1919–1928“. The Bauhaus experienced its heyday in Dessau, where the “State Bauhaus” became a „School of Design“. After the dissolution of the Bauhaus in Berlin, in 1933, many those who taught and studied over there emigrated contributing to the dissemination of the movement’s activities. The Harvard Art Museums hold one of the first and largest collections relating to the Bauhaus, the 20th century’s most influential school of art and design.

Building is nothing but organization: social, technical, economical, psychological organization.

Hannes Meyer

Keywords: art, fine arts, art school, art works, crafts, design, education, technology, workshop.

Bibliografia

- Asholt, W., Fähnders, W. (1995). *Manifeste und Proklamationen der europäischen Avantgarde (1909–1938)*. Stuttgart – Weimar: Metzler.
- Bergdoll, B., Dickerman L. (2009). *Bauhaus 1919–1933: Workshops for Modernity*. New York: Museum of Modern Art.
- Droste, M. (2002). *Bauhaus: 1919–1933*. Köln: Taschen.
- Forgács, É. (1995). *The Bauhaus Idea and Bauhaus Politics*. Budapest – London: Central European University Press.
- Forlano, L., Wright Steenson, M., Ananny, M. (2019). *Bauhaus Futures*. Cambridge – London: MIT Press.
- Fox Weber, N. (2015). *La Bande du Bauhaus*, Paris: Fayard.
- Irrgang, Ch., Kern, I. (2014). *The Bauhaus Building in Dessau*. Leipzig: Spector Books.
- Kang, M., Woodson-Boulton, A. (2008), *Visions of the Industrial Age, 1830–1914 Modernity and the Anxiety of Representation in Europe*. Burlington, VT: Ashgate Pub.
- Kentgens-Craig, M. (2001). *The Bauhaus and America: first contacts, 1919–1936*. Cambridge – London: The Mit Press.
- Korrek, N. (1992). *Henry van de Velde und die Großherzoglich-Sächsische Kunstgewerbeschule zu Weimar*. Wissenschaftliche Zeitschrift der Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar, (38) 3/4, 107–113.
- Korrek, N. (2002). *Die Großherzoglich-Sächsische Kunstschule zu Weimar. Zur Planungs- und Baugeschichte*, [w:] H. Schirmer, D. Mannstein (red.) *Die Belebung des Stoffes durch die Form. Van de Veldes Kunstschulbau in Weimar* (s. 67–96). Weimar: Bauhaus-Universität.
- Kruft, H.-W. (1991). *Geschichte der Architekturtheorie: von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Lupfer, G., Sigel, P., (2006). *Walter Gropius 1883–1969: the promoter of a new form*. Köln: Taschen.
- MacCarthy, F. (2019). *Gropius: The Man who Built the Bauhaus*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Naylor, G. (1980). *The Arts and Crafts Movement: A Study of its Sources, Ideals and Influence on Design Theory*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Poerschke, U. (2016). *Architectural Theory of Modernism: Relating Functions and Forms*. London: Routledge.
- Riout, D. (2018). *Qu'est-ce que l'art moderne?* Paris: Gallimard.
- Röhl, A., Schütte, A., Knobloch P. et al. (2021). *Bauhaus – Paradigmen: Künste, Design und Pädagogik*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Ruhrberg, K., Schneckenburger, M., Fricke, Ch., Honnef, K. (1998). *Art of the 20th Century. Painting – Sculpture – New Media – Photography*. London: Taschen.
- Vitale, E. (1989). *Le Bauhaus de Weimar: 1919–1925*. Liège: Pierre Mardaga.
- Wahl, V. (2007). *Henry van de Velde in Weimar: Dokumente und Berichte zur Förderung von Kunsthandwerk und Industrie (1902 bis 1915)*. Köln–Weimar–Wien: Böhlau Verlag.
- Wahl, V. (2009). *Das staatliche Bauhaus in Weimar : Dokumente zur Geschichte des Instituts 1919–1926*. Köln–Weimar–Wien: Böhlau Verlag.
- Whitford, F. (2020). *Bauhaus*. London: Thames & Hudson.

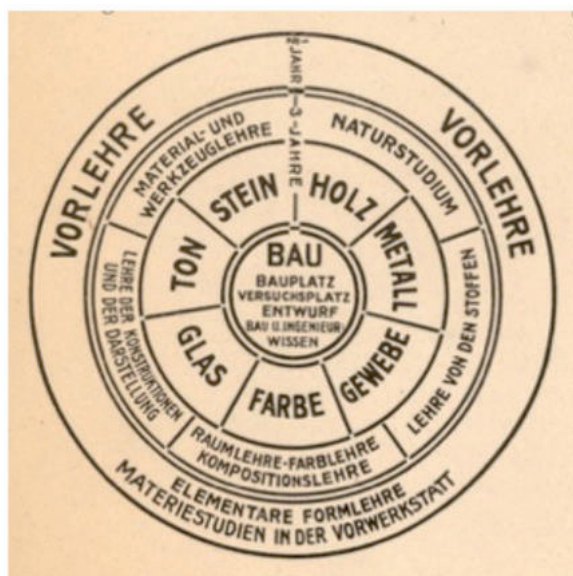
Źródła fotograficzne



Ilustracja 1. Plakat: V Salon des Arts ménagers, Paryż 1928
Poster: The 5th Salon des Arts ménagers, Paris 1928



Ilustracja 2. Budynek szkoły artystycznej w Weimarze, ok. 1911;
arch.: Henry van de Velde
Building of the School of Art in Weimar, c. 1911; architect: Henry van de Velde



Ilustracja 3. Schemat programu nauczania w Bauhausie wg Waltera Gropiusa
 Schema concerning the teaching at the Bauhaus, author: Walter Gropius, 1922, published in:
 Staatliches Bauhaus Weimar, 1919–1923, Bauhaus-Archiv Berlin



Ilustracja 4. Pieczęć Bauhausu z roku 1919, opracował Karl Peter Röhl (od lewej).

Rysunek przedstawia małą postać, zwycięzcę studenckiego konkursu, odsyłając równocześnie do utopijnej wizji instytucji; chińskie symbole yin i yang, motyw słońca, gwiazda i swastyka (niebędąca jeszcze symbolem narodowych socjalistów i faszystowskiego reżimu) odnoszą się do ducha szkoły. Logo Oskara Schlemmiera (po prawej) z roku 1921 odzwierciedla natomiast nową tendencję, skłaniającą się w stronę produkcji przemysłowej

The Bauhaus seal created in 1919 by Karl Peter Röhl (left). The design, Star Manikin, won a student competition and reflected the school's original utopian vision. Chinese symbols for yin and yang, and the signs of a sun, star, and swastika (not yet associated with the Nazi party or Facism) demonstrate the school's spiritual aims. Oskar Schlemmer's new seal created in 1921 (right) reflects the school's new orientation toward production and industry



Ilustracja 5. Replika biura Gropiusa w Weimarze
 Replica of Gropius' office in Weimar



Ilustracja 6. Lucia Maholy (fotografia / photo), Walter Gropius (architektura / architecture), Marcel Breuer (sprzęt / furniture), Vassily Kandinsky (obraz / painting), 1926
 Bauhaus-Archiv / Museum für Gestaltung, Berlin, n° inv. 7390

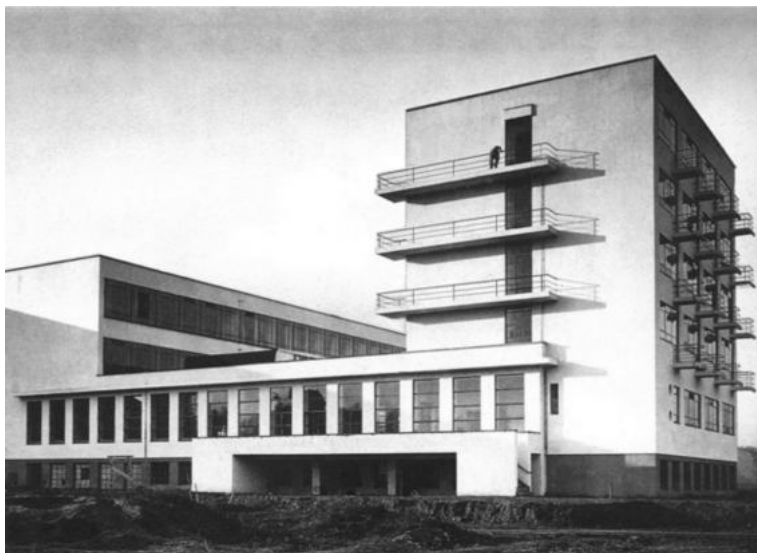


Ilustracja 7. Mistrzowie Bauhausu w Dessau (1926), od lewej: Josef Albers, Hinnerk Scheper, Georg Muche, László Moholy-Nagy, Herbert Bayer, Joost Schmidt, Walter Gropius, Marcel Breuer, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Lyonel Feininger, Gunta Stözl, Oskar Schlemmer. Bauhaus-Archiv Berlin.

The Masters on the Roof of the Bauhaus Studio Building in Dessau, during the opening of the Bauhaus: Josef Albers, Hinnerk Scheper, Georg Muche, László Moholy-Nagy, Herbert Bayer, Joost Schmidt, Walter Gropius, Marcel Breuer, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Lyonel Feininger, Gunta Stözl, Oskar Schlemmer. Photo: unknown, 1926



Ilustracja 8. Zajęcia w Bauhausie, Dessau: Ludwig Mies van der Rohe ze studentami (od lewej: Annemarie Wilke, Heinrich Neuy, Mies van der Rohe, Hermann Klumpp)
Class at the Bauhaus in Dessau: Ludwig Mies van der Rohe with Students (from left to right: Annemarie Wilke, Heinrich Neuy, Mies van der Rohe, Hermann Klumpp),
photo: Pius Pahl, 1930/1931



Ilustracja 9–10. Walter Gropius, budynek Bauhausu w Dessau (wzniesiony w 1926)
Bauhaus building Dessau from north-west, architecture: Walter Gropius,
photo: Lucia Moholy, 1926



Ilustracja 11. Budynek Bauhausu w Berlinie, zdjęcie nieznanego autora, 1932
Unidentified artist, Bauhaus Building, Berlin-Steglitz, 1932 (Harvard Art Museums)



Ilustracja 12. Ludwig Mies van der Rohe



Ilustracja 13. Ludwig Mies van der Rohe na krześle MR 10
Ludwig Mies van der Rohe on the chair MR 10



Ilustracja 14. Marcel Breuer, Krzesło „Wassily”, znane jako model B3
Marcel Breuer, “Wassily” Armchair, 1925, The Metropolitan Museum of Art,
New York

Ekspozycja obrazu rejestrowanego

Słowo *fotografia* pochodzi od dwóch greckich pojęć *phōs* – ‘światło’, *gráphō* – ‘piszę’, a pierwszy raz zostało użyte przez sir Johna Fredericka Williama Herschela, angielskiego fizyka, chemika i astronoma, który odkrył tiosiarczan sodu (1819 r.) – nieorganiczny związek chemiczny o szerokich zastosowaniach, dla fotografii zaś rozpuszczający nienaświetlone związki srebra, a tym samym będący substancją utrwalającą fotograficzne obrazy srebrne (trzeba pamiętać o tym, że aby obraz srebrny mógł być utrwalony, wcześniej musi być wywołany). Owo odkrycie opublikowane dla fotografii w 1839 r. rozpoczęło wyścig technologiczny nad utrwalaniem światła, a właściwie cieni przez niego tworzonych. Jeśli ustalenie wartości ekspozycji w pierwszym okresie istnienia fotografii nie stanowiło problemu, gdyż różnica między czasem naświetlania wynoszącym od godziny do 2 godzin wynosiła tylko jeden stopień, to współcześnie różnica pomiędzy 1/8000 s a 1/4000 s również wynosi jeden stopień. Dla tak małej różnicy wartości czasowych pomiędzy jednym a drugim czasem ekspozycji są tak znikome, wręcz niezauważalne, że nietrudno o błąd. Dlatego też warto poznać zależności pomiędzy warunkami ekspozycji (jasność/światłość) a samą ekspozycją fotograficzną (naświetlanie).

I. Czym jest światło?

W rozważaniach fizykochemicznych *światło* jest widzialnym promieniowaniem elektromagnetycznym o budowie korpuskularnej, które przyczynia się w naszym oku do powstania wrażeń wzrokowych. Krótko mówiąc, *światło* (o przybliżonych wartościach od 7×10^2 nm – 2×10^2 nm) to niewielki wycinek fal elektromagnetycznych odślaniający nam oblicze świata. W przypadku rozważań fotograficznych również trzeba wspomnieć o częstotliwościach dla nas niewidocznych: nadfiolecie (od 400 nm – 50 nm), podczerwieni (od 3×10^5 nm – 8×10^{12} nm) oraz promieniach rentgena (100–0,01 nm). Na marginesie warto przypomnieć, że 1 nm to nanometr i mierzy $1,0 \times 10^{-6}$ mm.

Światło posiada jeszcze jedną właściwość, która nie jest bez znaczenia dla fotografii i filmu – prędkość wynoszącą w próżni 299 792 458 m/s (Encyklopedia PWN, 2021), z kolei w innych ośrodkach optycznych, takich jak szkło, woda, prędkość ta maleje. Po przejściu wiązki światła przez ośrodek optyczny (w dużym uproszczeniu to substancja przezroczysta, a tym samym taka, przez którą przechodzi światło) częstotliwość drgań się nie zmienia, natomiast długość fali ulega skróceniu, co rzutuje tym samym na jej prędkość. Wspomniane częstotliwości odpowiadają za barwę światła lub jej wrażenie, a amplituda fali, a właściwie amplituda drgania do kwadratu, za

jego luminancję, tzn. wielkość fotometryczną będącą miarą natężenia oświetlenia, czyli jego potocznej jasności.

Światłość jest podstawową jednostką w fotometrii w układzie SI o wartości 1 cd (kandela), jaką ma w kierunku prostopadłym powierzchnia promiennika zupełnego ($1/600\ 000\ \text{m}^2$) w temperaturze krzepnięcia platyny pod ciśnieniem 101 325 Pa (red. G. Teicher, 1982, s. 251). W dużym uproszczeniu jest to jasność źródła światła często błędnie utożsamiana z luminancją – wielkością rozciągłego źródła światła lub powierzchni świecącej – jaskrawością światła, a tym samym miarą wrażenia wzrokowego odbieranego przez oko ze świecącej powierzchni lub miarą natężenia oświetlenia ($L = \text{cd}/\text{m}^2$) emitowanego w danym kierunku albo przechodzącego przez daną powierzchnię i mieszczącego się w kącie bryłowym.

Cała ilość światła wysyłanego przez jego źródło na wszystkie strony określa się jako całkowity strumień świetlny Φ (fi), który jest miarą dla światłoczułości. Widzialna jego część dostaje się do oka jako fragment promieniowania w określonym kącie bryłowym z określonego źródła światła. Należy pamiętać o tym, że oprócz promieniowania widzialnego różne źródła często jeszcze emitują: promieniowanie ciepłe – podczerwone i/lub nadfioletowe (np. żarówka halogenowa – poza światłem widzialnym emituje jednocześnie pasmo podczerwieni oraz nadfioletu). Jednostką owego strumienia jest 1 lm (lumen).

Przejście światła przez różne ośrodki optyczne przyczynia się do jego zwolnienia/zmniejszenia prędkości, co skutkuje zjawiskiem załamania promieni świetlnych, czyli jego refrakcją. Jest ono następstwem różnej prędkości światła w różnych ośrodkach, którą należy porównywać z prędkością światła w próżni oznaczaną C_o . Współczynnik załamania światła n będzie więc liczbą, która podaje zależność pomiędzy prędkością światła C_o w próżni w porównaniu z prędkością światła w innym ośrodku C_n (red. G. Teicher, 1982, s. 5). Następstwem jest zależność:

$$n = \frac{C_o}{C_n}$$

gdzie n – jest współczynnikiem załamania światła, C_o – prędkością światła w próżni, a C_n – jest prędkością światła w danym ośrodku.

Współczynnik załamania dla powietrza wynosi 1,0, ale dla szkła bezbarwnego, w zależności od jego charakteru (zdolności załamania światła, gęstości, czyli masy właściwej), od 1,4 do 1,9.

Prawo odwrotnej proporcjonalności, zwane również potocznie *prawem odwrotnych kwadratów*, dotyczy zależności pomiędzy ilością światła docierającego do oświetlanego obiektu a odległością źródła światła. Jeżeli dwukrotnie zwiększymy odległość oświetlanego obiektu od źródła światła, to moc docierającego do niego światła spadnie czterokrotnie. W dużym uproszczeniu wygląda to tak, że jeżeli oddalimy fotografowany obiekt na dwukrotną odległość w stosunku do pierwotnej (odległości) od źródła światła lub odwrotnie – światło od obiektu, wówczas będziemy musieli czterokrotnie zwiększyć moc światła albo dokonać korekty ekspozycji w kierunku jej wydłużenia o dwa stopnie EV, by zrekompensować stratę światła skutkiem zwiększenia

szenia odległości od wspomnianego źródła światła. Należy pamiętać, że korekta ekspozycji fotograficznej o jeden stopień w jednym bądź drugim kierunku dwukrotnie zmniejsza bądź zwiększa ilość światła padającego na materiał światłoczuły w postępie logarytmicznym, tzn. każda poprzedzająca wartość jest iloczynem bądź ilorazem liczby dwa. I tak za każdym razem.

II. Wrażliwość na światło

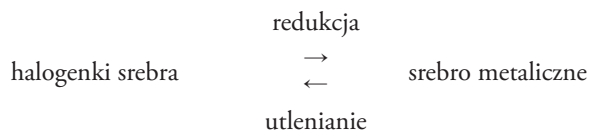
Światłoczułość w Encyklopedii PWN (2021) jest zbyt ogólnie sformułowana jako ‘ogólna wrażliwość na światło’. Definicję tę można rozszerzyć o ‘zmianę strukturalną/chemiczną ciała pod wpływem promieniowania świetlnego, którą to właściwość można również wykorzystać do celów fotograficznych’. Za najprostszy przykład światłoczułości niech nam posłuży proces dojrzewania większości owoców. Dojrzewanie tych zaliczanych do klimakterycznych przebiega autonomicznie i niezależnie od macierzystej rośliny, na której wyrosły. Są to np. jabłka, śliwki, nektarynki, brzoskwinie i wiele innych. Sadownicy bardzo często wykorzystują owo zjawisko, kiedy przygotowują jabłka na specjalne okazje (np. na Dzień Świętego Walentego). Naświetlają na niedojrzałej powierzchni owocu piktogram serca lub napis *I LOVE YOU*. Takim samym sposobem łatwo jest dokonać naświetlenia na jego powierzchni negatywu przedstawiającego wszystko to, co zostało sfotografowane lub zaprojektowane. Za inny przykład ze świata flory może posłużyć wykorzystanie do celów fotograficznych zjawiska fotosyntezy, które również umożliwia naświetlenie i utrwalenie obrazu na liściach roślin poprzez spreparowany/przygotowany wcześniej negatyw.

Opalenizna, jako reakcja obronna naszej skóry przed promieniami słonecznymi poprzez wydzielanie z melanosomów melaniny – barwnika powstającego w komórkach zwanych melanocytami, również bywa wykorzystywana do celów fotograficznych. Thomas Mailaender w swojej pracy *Illustrated People* dokonał ekspozycji archiwalnych negatywów udostępnionych przez Archive of Modern Conflict (organizacja i niezależny wydawca z siedzibą w Londynie zajmujący się głównie archiwizacją fotografii związanych z konfliktami zbrojnymi oraz wojskowością) na ciała modeli oraz modelek za pomocą lampy emitującej promienie ultrafioletowe. Performance zrealizowany przez Mailaendera przedstawia ilustrowane ciała ludzi ulotnymi swoją delikatnością i wrażliwością na światło fotografiami zaczerpniętymi z archiwum międzyludzkiego konfliktu. Owa ulotność obrazu na powierzchni skóry wynika z jej nieustającej światłoczułości. Obrazy konfliktów kiedyś znikną bezpowrotnie zaświecone słońcem. Prace te zostały uwiecznione poprzez reprodukcję za pomocą konwencjonalnej fotografii i wydane w postaci katalogu. Mailaender przy okazji pokazał nam możliwości fotograficzne naszych ciał, a światłoczułość skóry stała się tutaj środkiem do stworzenia wymownej pracy.

Na Instagramie oraz innych social mediach pod hashtagami *sunburn*, *sunburnart* łatwo znaleźć także mniej poważne grafiki/rysunki/fotografie/fotogramy tworzone na powierzchni skóry przez plażowiczów z pomocą słońca i kremów do opalania oraz różnego rodzaju masek (wykonanych zazwyczaj z ażurowych tkanin). Tutaj również mamy do czynienia z zabiegami twórczymi wykorzystującymi światłoczułość skó-

ry. Prekursorem, lub raczej inspiratorem tego typu zabaw/realizacji był performance dokonany w 1970 r. przez artystę conceptualnego Dennisa Oppenheima *Reading Position for a Second Degree Burn*, w którym udokumentował oparzenia słoneczne spowodowane pięciogodzinnym leżeniem na słońcu z książką na piersiach, po której został nienaświetlony trwały ślad lub utrwalony na skórze jej cień. Tą książką był drugi tom *Tactics*, opowiadający o kawalerii, artylerii polowej i ciężkich walkach polowych, wydany na początku XX wieku. Oczywiście, nie pozostał on bez ironicznego znaczenia.

W przypadku fotografii tradycyjnej – srebrowej, nazywanej również *mokrą* w związku z tym, że do ujawnienia zarejestrowanego obrazu niezbędne jest przeprowadzenie procesów chemicznych w roztworach wywoływacza i utrwalacza w emulsji fotograficznej, której głównym składnikiem są światłoczułe halogenki srebra (sole srebra z pierwiastkami 17 grupy układu okresowego pierwiastków – Br, Cl, I), w procesie naświetlania powstaje obraz zwany *utajonym*, ponieważ jest on całkowicie niewidoczny i niewykrywalny do momentu przeprowadzenia procesu chemicznego. Energia świetlna, padając (w postaci kwantów) na emulsję fotograficzną, powoduje wybite elektronu z kryształu AgBr i przeniesienie go do jonu srebra (jon srebra, do którego został przeniesiony elektron, przekształca się w atom srebra $\text{Ag}^+ + e \rightarrow \text{Ag}$), tworząc centrum wywoływalne (Paśko, 1989, s. 9) Do czasów nam współczesnych nie udało się zaobserwować zjawiska powstawania już naświetlonego obrazu w srebrowej emulsji fotograficznej. Obraz utajony pozostaje zjawiskiem teoretycznym, ponieważ nie można go zaobserwować, ale potwierdzić jedynie w wyniku przeprowadzonych procesów chemicznych.



Wielu fotografów i filmowców wykorzystywało światłoczułość soli srebra do rejestracji obrazów otaczającej bądź spreparowanej rzeczywistości. Formalnie fotografia rozpoczęła żywot 19 sierpnia 1839 r., kiedy to we Francuskiej Akademii Nauk została zaprezentowana przez François Arago praca Louisa Jacques’a Mandé Daguerre’a nad możliwością utrwalania światła na srebrnych bądź miedzianych i posrebrzanych płytach uczulanych oparami jodu, który wchodził w reakcję ze srebrem, tworząc światłoczułą sól – jodek srebra – AgI. Obraz na płycie był naświetlany za pomocą *camery obscury* (łac. ‘ciemny pokój’) wyposażonej w obiektyw, by następnie zostać wywołanym za pomocą oparów rtęci. W wyniku takiego procesu wywoływania naświetlony obraz utajony uwydatnia się w postaci amalgamatu srebra. Cechą charakterystyczną dagerotypów (tak nazwano fotografie na srebrnych/posrebrzanych płytkach, od nazwiska ich twórcy Daguerre’a) jest mieniący się obraz sfotografowanej rzeczywistości na lustrzanej powierzchni wypolerowanego srebra, nieposiadający struktury i przypominający do złudzenia dzisiejsze hologramy. Obrazy te nazywano również *lustrami z pamięcią*. Do dzisiaj wielu artystów wykorzystuje tę archaiczną, z dzisiejszego punktu widzenia, technikę. Chuck Close we współpracy ze znawcą techniki dagerotypo-

wej Jerry'ym Spagnolim sportretował zaproszone osobistości ze świata polityki, filmu, fotografii (Baracka Obamę, Kate Moss, Brad Pitta, Willema Dafoe, Lornę Simpson, Cindy Sherman, Andrea Serrano). Ze względu na niską czułość srebrnych płyt użył olbrzymiej mocy lampy, które w czasach świetności tej techniki nie były osiągalne. Efektem są fotografie na srebrnych, wypolerowanych płytach o niewielkiej głębi ostrości. Portretowane twarze wtapiają się nieostrością w czarne tło. Ortochromatyczne uczulenie powierzchni płyt jest niewrażliwe na długości fal od 627 nm do 780 nm (czerwień), co przyczynia się do uwypuklenia wszelkich defektów na twarzach portretowanych, zapamiętanych w metaforycznym lustrze. Uwiecznione twarze pełne skaz, ponieważ wszelkie zmiany skórne oraz jej defekty w większości przypadków ulegają przebarwieniu w kierunku czerwieni, mienia się od negatywu do pozytywu (analogicznie do dzisiejszych hologramów). Współcześnie chemiczna fotografia została zastąpiona przez światłoczuły krzem – Si (silicium), z którego tworzone są matryce dzisiejszych aparatów i kamer cyfrowych.

III. Naświetlanie

Prace nad zjawiskiem światłoczułości można śmiało zaliczyć lub wpisać do kanonu prekursorskich dokonań w dziedzinie fotografii. Robert Wilhelm Eberhard Bunsen, niemiecki chemik, profesor, wykładał na Uniwersytecie w Heildelbergu, a także na Uniwersytecie Wrocławskim (przez trzy semestry od 1851 roku). W 1843 r. opracował pierwszy fotometr – przyrząd służący do pomiaru światła (jego natężenia). Konstrukcja urządzenia była bardzo prosta. Wzorcowe źródło światła oświetlało kartkę umieszczoną na ławie optycznej. Kartka będąca ekranem zawierała w geometrycznym środku tłustą plamę. Tak oświetlony arkusz był jaśniejszy od tłustej plamy, oczywiście od strony źródła światła. Jeśli użyjemy drugiego źródła światła po przeciwnej stronie ekranu na ławie optycznej, to poprzez zmianę odległości drugiej żarówki w stosunku do papieru/ekranu uzyskamy efekt zanikania tłustej plamy. W momencie kiedy stanie się ona niewidoczna, natężenie światła (bez względu na moc ich źródeł) będzie jednakowe po obu stronach ekranu. Tym sposobem, znając prawo odległości (opisane niżej), możemy bardzo szybko obliczyć wartość ekspozycji fotograficznej w stosunku do światła wzorcowego. Fotometr Bunsena, choć subiektywny, ponieważ oparty na kontroli wzrokowej i jej ułomności, umożliwił panowanie nad ekspozycją fotograficzną. Kolejne zmodernizowane fotometry, również wzrokowe, pozwoliły dokonywać pomiaru światła dziennego dzięki zastosowaniu kombinacji szarych filtrów oraz przesłon.

Sensytometria jako 'dział metrologii, nauki o pomiarach oraz sposobach ich odczytu' zajmuje się wyznaczaniem światłoczułości materiałów fotograficznych oraz oznaczaniem ich właściwości. Pionierami w tej dziedzinie byli dwaj przyjaciele, chemicy Robert Bunsen i Henry Roscoe, którzy w 1862 r. odkryli zależność wydajności procesów fotochemicznych od natężenia oświetlenia. Zaobserwowali, że w procesie naświetlania materiału fotograficznego istnieją różne pary wartości ekspozycji (czas naświetlania i przesłona) przy niezmienionej wartości czułości błony fotograficznej, które prowadzą do jednakowego jej naświetlenia/zaczer-

nienie emulsji fotograficznej możemy uzyskać przy słabym oświetleniu poprzez wydłużenie czasu otwarcia migawki, co przy silnym świetle w znaczący sposób skraca czas naświetlania (otwarcia migawki), jak również blokuje przepływ światła przez obiektyw za pomocą przymkniętej przysłony. Czas naświetlania wydłużymy również wtedy, gdy skrócimy czas naświetlania kosztem zwiększenia przepływu światła przez obiektyw (otwarcie przysłony) przy tych samych warunkach oświetleniowych. Ta sama zasada doboru ekspozycji dotyczy cyfrowych urządzeń rejestrujących światło – różnego rodzaju aparaty fotograficzne (lustrzanki, bezlusterkowce, kompakty, bridge) oraz kamery wideo i filmowe.

Tym sposobem sformułowali prawo ilościowe dotyczące reakcji fotochemicznej, mówiące o tym, że masa produktu reakcji fotochemicznej pozostaje proporcjonalna do iloczynu oświetlenia E oraz czasu naświetlania (t) i jest ona stała, gdy:

$$E \cdot t = \text{constans.}$$

Wyżej wymienione zależności zostały nazwane *prawem Bunsena i Roscoe'a*, czyli *prawem odwrotnej proporcjonalności*, i zapisane wzorem:

$$H = E \cdot t,$$

gdzie H – jest iloczynem natężenia światła oraz czasu ekspozycji materiału światłoczułego na światło, a tym samym naświetlaniem, E – jest natężeniem oświetlenia w luksach (lx), a t – jest czasem naświetlania.

Na podstawie tego prawa oblicza się do dzisiaj wszystkie tabele naświetleń, światłomierze we wszystkich elektronicznych urządzeniach rejestrujących (nawet w aparatach zainstalowanych w smartfonach) oraz w światłomierzach zewnętrznych, za pomocą których dokonywany jest pomiar światła odbitego oraz padającego (na fotografowaną scenę). Teoretyczne wyjaśnienie prawa Bunsena i Roscoe'a i zawartej w nim powyższej zależności podał w 1905 r. Albert Einstein w postaci prawa równoważności fotochemicznej Einsteina (Encyklopedia PWN), które głosi, że absorpcja jednego fotonu powoduje zajście pierwotnego procesu (fizycznego lub chemicznego) w jednej cząsteczce absorbującej substancji.

Oczywiście, jak każda reguła i ta ma odstępstwa, do których należy *efekt Schwarzschilda*, nazwany od nazwiska jego twórcy/odkrywcy, astronoma, fizyka Karla Schwarzschilda. Ów efekt występuje w koincydencji zbyt długich lub ekstremalnie krótkich czasów naświetleń, przekraczających 30 sekund w kierunku wydłużenia oraz 10^{-4} sekundy w kierunku skrócenia i polega na odstępstwie od prawa odwrotnej proporcjonalności, sformułowanego przez Bunsena i Roscoe'a. Światło, padając na materiał światłoczuły, powoduje jego zaczernienie, które możemy nazwać *gęstością optyczną* (przepuszczalnością światła). Karl Schwarzschild zauważył, że:

Naświetlanie krótkotrwałe (...) światłem o dużym natężeniu da przeważnie większą gęstość optyczną niż długie naświetlanie światłem o małym natężeniu (Teicher red., 1982, s. 61). Przedstawił również swoją korektę wzoru prawa odwrotnej proporcjonalności, w postaci:

$$H = f(E \cdot t^p),$$

w którym p – to wartość wykładnika Schwarzschilda i wynosi odpowiednio 0,7–0,95. Nie jest ona stała, lecz zależna od rodzaju materiału światłoczułego, intensywności światła oraz jego długości fali. Dla promieniowania rentgenowskiego wykładnik osiąga wartość 1, a dla światła o niewielkim natężeniu zbliża się do wartości równej 0. Tym samym, w uproszczeniu, przy zastosowaniu zbyt długiego lub zbyt krótkiego czasu naświetlania dochodzi do niedoświetlenia materiału światłoczułego pomimo prawidłowej ekspozycji wyznaczonej przez pomiar światła (prawo Bunsena i Roscoe'a). Wówczas wymagana staje się jej korekta o wartość nawet +2 EV (exposure value – wartość ekspozycji) w skrajnych przypadkach.

Veró Charles Driffield, inżynier i fotograf, razem z Ferdinandem Hurterem, chemikiem, stworzyli wspólnie podstawy sensytometrii, a w związku z tym skalę pomiaru światłoczułości, za co zostali nagrodzeni przez Royal Photographic Society w 1898 r. najwyższym odznaczeniem Królewskiego Towarzystwa – Progress Medal. Royal Photographic Society to najstarsze towarzystwo fotograficzne, powołane do życia w 1853 r. jeszcze jako Photographic Society of London celem promocji sztuki oraz nauki fotografii. W tym samym roku otrzymało królewski patronat od królowej Wiktorii i księcia Alberta. W 1894 r. przemianowano je na Royal Photographic Society of Great Britain i pod tą nazwą działa do dzisiaj. W 1888 r. Driffield i Hurter opatentowali pierwszy światłomierz w postaci aktynografu – urządzenia z suwakiem logarytmicznym, notującego natężenie promieniowania słonecznego. Był to swóisty wstęp do pracy opublikowanej w 1890 r. z dziedziny sensytometrii zawierającej równania matematyczne, na których została oparta tablica naświetleń. Dagerotyp, mokry kolodion oraz albumin, wcześniejsze techniki samodzielnego uczulania światłoczułych materiałów przez fotografów, nie wymagały tak skomplikowanego opracowania. Ponadto, ze względu na słabą jakość optyczną ówczesnych obiektywów – aby uzyskać ostry obraz, fotografowano przy przysłonie $f/16$ i mniejszej – oraz niską czułość materiałów światłoczułych, czasy ekspozycji na światło dzienne wynosiły odpowiednio od kilku sekund do kilkudziesięciu minut. Obecnie powszechnie stosowane wartości ekspozycji wynoszą odpowiednio od 30 sekund dla zdjęć nocnych do 1/8000 sekundy przy fotografowaniu przy świetle dziennym oraz sztucznym. Ówczesni fotografowie sami określali ekspozycję na podstawie własnego doświadczenia. Przy takich wartościach ekspozycji, powołując się na zasadę odwrotnej proporcjonalności – prawo Bunsena i Roscoe'a – niezmiernie trudno było doprowadzić do błędu, który by całkowicie zdyskwalifikował efekt zarejestrowania obrazu. Rozwój przemysłu fotograficznego (emulsja żelatynowa) oraz później – kinematografii wymusił prace nad znormalizowaniem zasad ekspozycji i czułości srebrnych materiałów fotograficznych. Za sprawą Driffielda i Hurtera narodziła się *sensytometria* – 'nauka o liczbowym oznaczaniu światłoczułości i właściwości (barwoczułości, kontrastowości, ziarnistości, gęstości optycznej, ostrości, rozdzielczości, zadymienia) materiałów fotograficznych srebrnych oraz cyfrowych'.

IV. Podsumowanie

W aspekcie fizyki i chemii światło jest przyczyną wszystkiego. To światło rządzi czasem, który wraz z nim odpowiada za to, że jesteśmy, oraz za to, że istnieje i trwa cała przestrzeń materii ożywionej i nieożywionej wokół nas. Sam Albert Einstein w swoich obliczeniach potwierdził ową zależność względności materii z przestrzenią. Fizycy teoretyczni w swych obliczeniach klasyfikują światło jako materię elementarną (kwanty), a czas do jednej z wielu form przestrzeni – czasoprzestrzeni.

Fotografia łączy się z procesami fizykochemicznymi, dla niej światło staje się jedynym czynnikiem do zapisania przestrzeni z przeszłości, z którą zawsze bywa związana na dwuwymiarowej powierzchni posiadającej jedną właściwość – światłoczułość. Wrażliwość na światło jest powszechnym zjawiskiem, jakie możemy wykorzystać do celów *phōs-gráphō* (z gr. – ‘światło’ i ‘pisać’), której niestety fotografia nie wykorzystuje, a mogłaby... Współcześnie chemiczna fotografia wymagająca wiedzy, umiejętności i talentu została zastąpiona przez wygodne, proste w użyciu, niejednokrotnie wyłączające myślenie układy scalone procesorów i elektrycznie uczulonego krzemu z elementami sztucznej inteligencji. Każdy stał się fotografem, nie rozstrzygając, czy to źle czy dobrze. Nastąpił, niczym biblijny, potop obrazów zastępujący słowo i myśl.

Andrzej Naściszewski

Autor jest absolwentem Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu, doktorem sztuki i wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, opiekunem Galerii É/A i Koła Naukowego KADR.

Jeden z pomysłodawców i organizatorów Festiwalu WIDZI SIĘ, przeglądu fotografii artystycznej oraz zjawisk okołofotograficznych – PRZESTRZENIE, a także warsztatów fotograficznych dla dzieci i młodzieży.

Autor, współautor i uczestnik kilkudziesięciu wystaw zbiorowych oraz indywidualnych. Głównym obszarem jego działalności pozostają fotografia, wideo oraz instalacje.

Streszczenie

W artykule omówiono zagadnienia dotyczące ekspozycji fotograficznej, czyli z pozoru prostej zależności ilości światła do czasu ekspozycji na nie ciała światłoczułego. Owo ciało opisane zostało jako wszelka substancja stała i zarazem fizyczna, charakteryzująca się wrażliwością na światło, którą można by wykorzystać do celów ogólnie nazywanych fotograficznymi, czyli związanymi z możliwością zarejestrowania obrazu na jej powierzchni lub wnętrzu za pomocą światła. Wyjaśniono także wpływ prędkości, z jaką przemieszczają się cząstki elementarne światła – fotony. Z pozoru chodzi o nic nieznaczącą cechę, posiadającą jednak olbrzymi wpływ na refrakcję – zjawisko załamania biegu promieni wykorzystywane w sposób bezpośredni przez fotografię, a w szczególności optykę aparatów rejestrujących – począwszy od dziurki (*pinhole camera/ kamera otworkowa*) po skomplikowane wielosoczewkowe lub lustrzane obiektywy umożliwiające konstruowanie ostrych, przeskalowanych obrazów rejestrowanej rzeczywistości na materiale światłoczułym w dwuwymiarowej przestrzeni.

Autor poświęcił nieco uwagi pierwszej regule dotyczącej naświetlania autorstwa Roberta Wilhelma Eberharda Bunsena i Henry’ego Roscoe’a. Ową regułę potwierdził i zinterpretował

Albert Einstein w swoim prawie równoważności fotochemicznej, a złamał, przedstawiając wyjątki, Karl Schwarzschild. Omówiono także wkład przyjaciół Vero Charlesa Driffelda i Ferdinanda Hurtera do prac nad pierwszym urządzeniem do pomiaru światła i stworzenia podwalin pod sensyometrię, dział nauki zajmującej się wszelkimi zagadnieniami związanymi ze światłoczułością materiałów wykorzystywanych w fotografii, kinematografii oraz nauce i medycynie.

Słowa kluczowe: fotografia, kinematografia, światło, ekspozycja, EV, refrakcja.

Exposition of the Recorded Image

Abstract

This paper discusses the issues concerning photographic exposure, a seemingly simple relationship between the amount of light and the duration of exposure of a photosensitive medium to light. This medium was described as any solid physical matter characterized by sensitivity to light which can be utilized for the broadly understood photographic goals, i.e. the goals related to registering an image on the surface or interior of a medium by using light. The influence of the rate at which elementary particles of light – photons – move has also been explained. Seemingly it all boils down to an insignificant quality which, nevertheless, has immense influence over refraction – the phenomena of deflecting light rays utilized directly by photography, in particular by the optics of image recorders – beginning with a small hole (a pinhole camera) up to complex, multi-lens or catadioptric systems which enable recording sharp, rescaled images of the recorded reality on a photosensitive medium in a two-dimensional space.

The author devotes some attention to the first principle of exposure formed by Wilhelm Eberhard Bunsen and Henry Rosco. This principle has been confirmed and interpreted by Albert Einstein in his photochemical equivalence law and broken by Karl Schwarzschild who demonstrated exceptions to this principle. The paper also discusses contributions of friends Vero Charles Driffeld and Ferdinand Hurter to the work on developing the first instrument for measuring light and establishing foundations of sensitometry, the discipline of science covering all issues related to photo-sensitivity of all materials utilized in photography, cinematography, science and medicine.

Keywords: photography, cinematography, light, exposition, EV, refraction.

Bibliografia

- Barthes, R. (1996). *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Gdańsk: Wydawnictwo KR.
- Bauman, Z. (2013). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl>.
- Hacking, J. (red.). (2014). *Historia fotografii*. Warszawa: Wydawnictwo ARKADY.
- Hawking, S. (2015). *Krótką historią czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kaku, M. (1994). *Hiperprzestrzeń. Wszechświaty równoległe, pętle czasowe i dziesiąty wymiar*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Paśko, J.R. (1989). *Z chemią przez fotografię jednobarwną*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Rosenblum, N. (2005). *Historia fotografii światowej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Baturo Grafis Projekt.
- Sontag, S. (2009). *O fotografii światowej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Karakter.
- Teicher, G. (red.). (1982). *Fototechnika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.



Fot. Andrzej Naściszewski



Fot. Andrzej Naściszewski



Imago lucis opera expressa 001

Fot. Andrzej Naściszewski



Imago lucis opena expressa 002

Fot. Andrzej Naściszewski

(wszystkie zdjęcia wykonane smartfonem Xiaomi Redmi Note 10 PRO)



Konteksty logopedyczne



W ROZDZIALE II:

Mirosław Michalik Kod i kontakt jako warunki porozumiewania się osób niemownych i niemówiących	55
Jędrzej Michalik Językowe poznawanie rzeczywistości w świetle hipotezy Sapira-Whorfa i jego implikacje logopedyczne	65

Kod i kontakt jako warunki porozumiewania się osób niemownych i niemówiących

I. Wprowadzenie

Ludzie pozbawieni możliwości mówienia – celowo na razie nieprzyporządkowywani do dwóch tytułowych grup: osób niemownych lub niemówiących – bywają postrzegani jako ci, którzy nie mają kodu językowego. Konsekwencją takich wrażeń jest dążenie do wyposażenia ich w jakiś inny, alternatywny system znakowy, dzięki któremu będą się mogli komunikować. Działania te rozgrywają się najczęściej w pewnym kontekście: terapeutycznym, rewalidacyjnym, logopedycznym, edukacyjnym. Dwa wymienione powyżej terminy: kod i kontakt, ale również komunikowanie się dzięki komunikatywności, stanowią ośnowę dla przedstawionego w artykule toku argumentacji. Tok argumentacji spójnego z autorską propozycją lingwistyki komunikacji alternatywnej i wspomagającej (*AAC*, ang. *Augmentative and Alternative Communication*) (Michalik, 2018) oraz koncepcją kodu i kontaktu Stefana Jerzego Rittela (2017).

II. Niemowność i niemówienie

Termin *niemowność* (ang. *speech inability*), będący antonimem rzeczownika odprzymiotnikowego *mowność*, a pochodzący od przymiotnika *mowny*, odsyła do stanu towarzyszącego człowiekowi, w którym nie zachodzi układ czynności, jaki przy udziale języka wykonywany jest w celu poznawania rzeczywistości i przekazywania jej interpretacji innym uczestnikom życia społecznego (Michalik, 2018, s. 43; Michalik, 2020, s. 133). Eksplikacja ta wykorzystuje pewną tradycję logopedyczną – definicję *mowy* Stanisława Grabiasa (2015), ustalenia leksykograficzne oraz odwołuje się do etymologii terminu (Michalik, 2018, s. 45–49). Warto podkreślić, że rzeczownik *mowność* i przymiotnik *mowny* współtworzą pole semantyczne z rzeczownikiem *mowa*. *Niemówienie* (ang. *speech non-occurrence*) z kolei definiuję w relacji przeciwstawnej do *mówienia*, które za Renatą Grzegorzyczkową rozumiem jako ‘jednostkowy akt nadawczo-odbiorczy, w którym nadawca, chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, wybiera z kodu językowego odpowiednie słownictwo i struktury gramatyczne, uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna’ (Grzegorzyczkowa, 2007, s. 14).

Nawiązując do tej definicji, proponuję następującą definicję *niemówienia*:

‘nadawca, (nie?)¹ chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, nie wybiera z kodu językowego odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nie uruchamia narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego nie wysyła fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna’ (por. Grzegorzczukowa, 2007; Michalik, 2018, s. 43–44).

Uwzględniając powyższe rozróżnienie, wyodrębnić można dwie grupy osób:

- *dotknięte niemownością (niemowne)*, czyli nieposiadające mowy (w znaczeniu *language*) i w związku z tym niepodejmujące zespołu czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek mówiący, niepoznające tym samym rzeczywistości na poziomie osób mownych i nieprzekazujące jej interpretacji innym uczestnikom życia społecznego (Michalik, 2018, s. 50);
- *dotknięte niemówieniem (niemówiące)*, czyli posiadające system językowy (w znaczeniu *langue*), ale nieprzekazujące odbiorcy informacji, niewybierające z kodu językowego (*langue*) odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nieuruchamiające narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego niewysyłające fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna (Michalik, 2018, s. 50–51).

III. Kod a porozumiewanie się osób niemownych i niemówiących

Kod jest zwykle rozumiany jako system środków służący do przekazywania informacji, a Zygmunt Saloni w swej zwięzłej definicji zwraca uwagę na to, że może być stworzony sztucznie (Saloni 1999, s. 302), co dla budowanej teorii lingwistyki AAC ma kluczowe znaczenie (Michalik, 2018). Samą lingwistykę komunikacji wspomagającej i alternatywnej można zdefiniować, odwołując się do terminologicznych ustaleń lingwistyki edukacyjnej (Rittel, 1994a)², jako ‘językoznawstwo z silnymi pod-

¹ Często nie można rozstrzygnąć, czy osoba niemówiąca chce (nie chce) przekazywać odbiorcy informację.

² Lingwistyka edukacyjna proponuje model rozwoju języka będący efektem użycia osiągnięć językoznawstwa ogólnego do analiz procesów akwizycji, kształcenia i rozwoju języka. Modelowe ujęcie, stanowiące sumę parametrów teoretycznych, zostało uaktywnione dzięki połączeniu metodologicznego paradygmatu dedukcyjnego (tezy językoznawstwa ogólnego) z indukcyjnym (weryfikacja praw ogólnych wydobyta z wykonania językowego). W związku z tym w proponowanym modelu lingwistyki edukacyjnej daje się wyróżnić pięć poziomów kompetencji lingwistycznej (poziom przejściowy, przybliżony i docelowy oraz poziom subkompetencji i nadkompetencji), analitycznie precyzowanych przy pomocy tych samych lub zbliżonych charakterystyk językowych, określanymi przez kompetencję gramatyczno-leksykalną, komunikacyjną i kulturową. Głównym zatem celem tak

stawami metodologicznymi, wykorzystujące i rozwijające zbiór uporządkowanych teoretycznie terminów (parametrów), które mogą/ powinny być wykorzystywane w opisie nabywania przez osoby pozbawione możliwości mówienia kompetencji lingwistycznej’ (Michalik, 2018, s. 206). Parametrem głównym takiej językoznawczej subdyscypliny jest kompetencja lingwistyczna, której podstawowymi składnikami są: a) kompetencja językowa (gramatyczno-leksykalna), b) komunikacyjna (socjolingwistyczna, komunikatywna, pragmatyczna) i c) kulturowa (językowo-kulturowa), zwana często poznawczą (Rittel, 1994). Parametry pomocnicze lingwistyki komunikacji wspomagającej i alternatywnej, mocno wpisane w teorię logopedii jako nauki o biologicznych uwarunkowaniach rozwoju i zaburzeń mowy, to – omówione powyżej – niemowność i niemówienie (Michalik, 2020).

W interpretacji najbardziej klasycznej kod językowy należy łączyć z pojęciem *system*, (*język, langue*), wyrosłym z klasycznego paradygmatu strukturalistycznego, a współtworzącego triadę pojęć wraz z *langage* (mowa) i *parole* (mówienie) (de Saussure, 2007)³. Historycznie rzecz ujmując, opozycja język (system, kompetencja, kod) – mówienie (wykonanie) często była przedmiotem refleksji lingwistów. Najważniejsze stanowiska w tej materii zawarto w tabeli 1.

Inspirującą dla podjętych analiz interpretację pojęć *kod* i *system językowy* zaproponował ostatnio Stefan Jerzy Rittel w pracy *Komunikacja w dyskursie. Propozycje interpretacyjne*, konfrontując ze sobą kod wspólny z kodami wyspecjalizowanymi, jako wyznacznikami specjalizacji systemu językowego. Ta ostatnia sprawa, że system językowy funkcjonuje równocześnie w dwóch wymiarach: wspólnym, ogólnospołecznym, oraz obejmującym niektórych użytkowników. Mimo że refleksja autora dotyczyła wyspecjalizowanych języków nauk matematyczno-przyrodniczych, zauwa-

wyodrębnionej dyscypliny wiedzy jest diagnozowanie języka ucznia w celu usprawniania tego języka. Ponadto, dzięki teorii i metodologii w taki sposób zorientowanej lingwistyki edukacyjnej, pojawiają się praktyczne możliwości stymulowania rozwijających się kompetencji. Tym samym, oprócz aspektu diagnostycznego, w polskiej lingwistyce edukacyjnej należy wyróżnić jej drugi, aplikacyjny wymiar. Lingwistyka edukacyjna rozwijana w Polsce zajmuje się badaniami wymienionych składników kompetencji lingwistycznej (kompetencji gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej) przy pomocy gradualnej koncepcji możliwych poziomów przyswojenia każdej z nich. Badania wyżej wymienionych aspektów językowego funkcjonowania uczniów dotyczą w głównej mierze dyskursu szkolnego, jednakże wyróżnienie poziomu subkompetencji językowej, służącej do charakterystyk zaburzonej kompetencji lingwistycznej użytkowników języka, obliuguje uprawiających tę dyscyplinę do obejmowania swymi badaniami również osób z zaburzeniami komunikacji językowej. Wynika to m.in. z faktu, że współcześnie jednym z głównych zadań lingwistyki edukacyjnej jest analiza wyuczalności języka pozostająca w ścisłym związku z biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami procesu uczenia się. Zważywszy na prawdopodobne fizyczne lub psychiczne trudności w procesie przyswajania języka, uwzględnia się przy tym także problematykę zaburzeń mowy. Stąd zakres lingwistyki edukacyjnej w jednym z wymiarów pokrywa się z obszarem patolingwistyki. Same badania kompetencji indywidualnej lub grupowej uczniów mogą być badaniami psycholingwistycznymi, socjolingwistycznymi lub neurolingwistycznymi (za: Michalik, 2017).

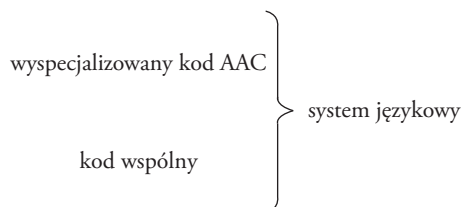
³ Za A. Heinzem można przyjąć, że „na pojęcie »mowy (langage)« składają się jej dwa aspekty: język (*langue*) i mówienie (*parole*) [...], chodziło [przy tym] w pierwszej kolejności o odróżnienie: języka jako zjawiska społecznego i abstrakcyjnego oraz mówienia jako zjawiska jednostkowego i konkretnego” (1978, s. 240).

Tabela 1. Opozycja język-mówienie i jej warianty

Kompetencja, język, system, kod	Wykonanie, mówienie
LANGUE (de Saussure)	PAROLE (de Saussure)
forma (von Humboldt)	jednostkowe przejawy mówienia (von Humboldt)
Sprachgebilde (Trubeckoj)	Sprechakt (Trubeckoj)
Sprachgebilde (Bühler)	Sprechhandlung (Bühler)
Sprachorganismus (Weisgerber)	Sprechen (Weisgerber)
competence (Chomsky)	performance (Chomsky)
code (Eco)	message (Eco)
zachowania wspólne (Grabias)	zachowania indywidualne (Grabias)

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu

żona regularność może również objąć opozycję: język, system ogólny – systemy porozumiewania się osób niemówiących/ niemownych jako swoiste języki specjalistyczne. Dążąc do zwiększenia poziomu pogłębienia swego wywodu, autor konstatuje, że „porozumiewanie się jest swoistym ułamkiem, w którym mianownik oznacza zdolność porozumiewania się w kodzie wspólnym, a licznik tylko w kodach specjalnych” (Rittel, 2017, s. 33). Przenosząc treść cytatu na pole komunikacji alternatywnej i wspomagającej, uzyskujemy następującą proporcję:



Ryc. 1. Pozycja wyjściowa do porozumiewania się osób niemówiących

Źródło: opracowanie własne na podstawie S.J. Rittel, 2017, s. 33

Z wykresu wynika, że system językowy jest „realizatorem możliwości”⁴ wykorzystywania wyspecjalizowanego kodu AAC w porozumiewaniu się wszystkich. Wynika to z mocy mianownika ułożonej proporcji. Omawiając zależności między licznikiem i mianownikiem koncepcyjnego „ułamka”, autor podaje trzy możliwe warianty:

- dywergencji, powodującej, że porozumiewanie się w kodzie wspólnym zostaje zautonomizowane, tj. pozostaje na tym samym poziomie, który można określić jako zdolność elementarnego porozumiewania się z równoczesnym wydzieleniem kolejnych zakresów kodów wyspecjalizowanych;

⁴ Termin S.J. Rittela.

- inkorporacji, w której niektóre zakresy kodów wyspecjalizowanych są włączane do kodu ogólnego i przez system językowy wprowadzone do umysłu;
- sytuacji neutralnej, w której obecność kodu ogólnego w kodach wyspecjalizowanych jest warunkiem ich formułowania (Rittel, 2017; por. także Michalik, 2018).

W przypadku procesu zinternalizowania kompetencji lingwistycznej z wykorzystaniem kodu AAC oraz samego wyposażania dziecka niemownego w zdolność wykorzystywania kodu AAC w komunikacji na pewno mamy do czynienia z wariantem sytuacji neutralnej: bez kodu ogólnego niemożliwe by było wyposażenie osoby niemownej w kompetencję językową z wykorzystaniem AAC. Chodzi tu z jednej strony o prymarność kodu ogólnego w kompetencji lingwistycznej terapeuty uczącego AAC, z drugiej – o wykorzystywanie struktury kodu ogólnego przy tworzeniu niektórych, szczególnie zaawansowanych systemów AAC. W sposób specyficzny realizowany jest również wariant inkorporacyjny, tj. osoba niemówiąca/niemowna posługująca się którymś z systemów AAC miesza dwa kody: wyspecjalizowany z ogólnym. Dochodzi do specyficzniej rozumianej interferencji kodów, nakładania się struktur jednego kodu na drugi (Michalik, 2018, s. 128–129).

IV. Kontakt jako warunek porozumiewania się osób niemówiących i niemownych

Klasyczna interpretacja procesu porozumiewania się obliuguje do wyróżnienia w nim sześciu elementów: nadawcy, odbiorcy, komunikatu, kontekstu, kodu i kontaktu (Jakobson, 1960, Heinz, 1983, także Łuczyński, 2015). Z interesującym nas w tym miejscu najbardziej kontaktem łączy się funkcja fatyczna wypowiedzi, dzięki której możemy zawiązać kontakt, podtrzymać go lub przerwać. Co ciekawe, jest to funkcja słowna pojawiająca się najwcześniej w rozwoju osobniczym człowieka – dzieci zdradzają skłonność do komunikowania, nim są zdolne nadawać lub odbierać komunikat zawierający treści semantyczne.

Również w dyskursie zaburzonym, współtworzonym przez osoby niemowne i niemówiące, kontakt pozostaje ważnym, o ile nie najważniejszym składnikiem i warunkiem procesu porozumiewania się. By do porozumienia doszło, należy go nawiązać. Typy kontaktu, wraz z ich charakterystykami i odniesieniami do komunikacyjnej sytuacji osób niemówiących i niemownych, inspirowanymi pracą Stefana Jerzego Rittela pt. *Komunikacja w dyskursie. Propozycje interpretacyjne*, przedstawiono poniżej.

- Kontakt, który się rozpoczyna i kończy. Zachodzi dzięki formułom powitalnym, zwyczajowym. Jest to rodzaj porozumienia potwierdzającego przynależność do wspólnoty językowo-kulturowej. Może być wyspecjalizowany i przyjmuje wtedy kształt socjolektów.

Odnosząc go do niemówienia i niemowności, należy podkreślić, że użycie symbolu/gestu zrozumiałego dla obydwu stron (niemówiący/niemowny – rozmówca) potwierdza przynależność do wspólnoty. Jest wyspecjalizowany biolektalnie. Najczęstsze formuły: powitalne i pożegnalne (*cześć, dzień dobry, do widzenia, co słychać?, na zdrowie!*) różnicujące rodzaj pozdrowienia w zależności od osoby.

- Kontakt wymuszony. Ma z niego wynikać, że bez względu na swoją zdolność pojęciową odbiorca staje się uczestnikiem, który słyszy, ale nie rozumie. Zdolność porozumienia się jest ograniczana brakiem (pełnym lub częściowym) możliwości zrozumienia komunikatu. Dochodzi do sytuacji, w której nadawca wykorzystuje własny kod. To także stosowanie kodu „wtajemniczonych” wobec „niewtajemniczonych”. Kontakt pusty.

W dyskursie głęboko zaburzonym osoba niemowna lub niemówiąca na skutek deficytów poznawczych, w tym językowych, może nie rozumieć mówiącego nadawcy, a osoba mówiąca nie rozumieć komunikatu wskazanego przez osobę niemówiącą/niemowną, posługującą się albo własnym kodem, albo kodem „wtajemniczonych” (użytkowników AAC).

- Kontakt w rzeczywistości wyobraźniowej. Nadawca komunikatu funkcjonuje w wymiarze własnej rzeczywistości współtworzonej własnym kodem porozumiewania się. Prognoza porozumienia jest prawdopodobna.

Osoba niemówiąca/niemowna, nie posługując się językiem naturalnym, który obiektywizuje poznanie, funkcjonuje we własnej rzeczywistości. Systemy AAC jako protezy mowy czynią porozumienie z osobą mówiącą (użytkownikiem AAC) prawdopodobnym.

- Kontakt zmierzający do przerwania porozumienia. Sytuację taką może powodować nadawca, który jedynie z sobie wiadomych powodów nawiązuje i przerywa kontakt. Z punktu widzenia odbiorcy sytuacja pozostaje bardziej pasywna, gdyż on początkowo zakłada, że jeśli kontakt został nawiązany, to powinien być kontynuowany. Odbiorca nie jest w stanie przewidzieć zachowania komunikacyjnego nadawcy. Nadawca z pewnym prawdopodobieństwem oczekuje skutków swojego zachowania komunikacyjnego.

Osoba niemówiąca/niemowna jako nadawca ustala reguły komunikacyjne, uzależnione od jej gotowości komunikacyjnej. Nadawca mówiący do osoby niemówiącej/niemownej nie powinien się kontaktować, zmierzając do przerwania porozumienia. Najczęstsze formuły: zaprzeczanie i odmawianie (*nie, nie chcę*).

- Jako kontakt wznawiany. Może występować zarówno w sytuacji uzasadnionej, jak i nieuzasadnionej przerwy. Jego warunkiem jest pewien poziom stabilności wystarczający do porozumienia się w tym samym kodzie. Ważnym czynnikiem pozostaje również zaistnienie warunków zewnętrznych, umożliwiających jego kontynuowanie.

W dyskursie zaburzonym nadawca i odbiorca muszą się posługiwać wspólnym kodem. Konieczne są warunki zewnętrzne sprzyjające wznowieniu kontaktu. Do najczęstszych formuł należy proszenie o rozmowę, inicjowanie rozmowy (*czy słyszałeś, że?; czy wiesz, że?; chciałbym o coś zapytać; chciałbym coś powiedzieć*).

- Jako kontakt okazjonalny. Dotyczy form grzecznościowych potwierdzających znajomość reguł kontaktowania się, akceptowanych społecznie. W przypadku przyswojenia kompetencji komunikacyjnej jest to kontakt obowiązkowy.

Podczas kontaktu z osobami niemownymi i niemówiącymi wymaga się przestrzegania komunikacyjnej sprawności sytuacyjnej i społecznej. Tu formuły związane z: a) różnicowaniem rodzaju pozdrowienia w zależności od osoby (kolega/nauczy-

ciel); b) włączeniem się w rozmowę/zabawę; c) przywołaniem osoby; d) radzeniem sobie z niepowodzeniami w rozmowie; e) dostosowaniem precyzji wypowiedzi do stopnia znajomości z daną osobą; f) sygnalizacją zmiany tematu; g) utrzymaniem tematu rozmowy; h) rozpoznaniem i adekwatną reakcją na stany emocjonalne rozmówcy; i) zachowaniem dyskrecji.

- Jako kontakt domniemany. Mógłby mieć miejsce jako chęć jego nawiązania, ale nie występują wystarczające możliwości komunikacyjne. Nadawca może i chce, odbiorca zaś może, ale nie musi chcieć nawiązać kontakt. W przypadku nadawcy, czyli osoby niemówiącej/niemownej, o jego powodzeniu decyduje poziom posiadanych przez nią sprawności percepcyjnych i realizacyjnych. W przypadku nadawcy mówiącego o jego realizacji decyduje intencja komunikacyjna.
- Kontakt w przedziale: wymuszony – dobrowolny. W przypadku kontaktu wymuszonego, za sprawą hierarchii społecznej, tylko jednej ze stron przysługuje prawo nawiązywania kontaktu. W przypadku dobrowolności kontaktu taka asymetria komunikacyjna nie występuje. W porozumiewaniu się z osobami niemówiącymi/niemownymi dopuszczalna jest tylko dobrowolność kontaktu.
- Jako kontakt kontekstowy. To zachowanie językowe zbiorowe, w którym pojawia się uzasadnienie (konieczność) podejmowania porozumienia. Dotyczy społeczeństwa obligowanego do podejmowania działań komunikacyjnych w stosunku do osób niemówiących/niemownych. Tu aspekty: instytucjonalny, prawny, moralny, humanistyczny (Rittel, 2017, s. 46–53; Michalik, 2018, s. 170–172).

V. Podsumowanie

Kontakt z osobami niemownymi i niemówiącymi dla tzw. przeciętnego użytkownika języka jest trudny, mało komfortowy. Indeks zrozumiałych psychologicznie emocji wywoływanych nieszczęściem drugiego człowieka, takich jak współczucie, żal, poczucie niesprawiedliwości, litość, nie ułatwia kontaktu. W powszechnej opinii egzystencja osób niemownych i niemówiących bywa odarta z typowo ludzkiej formy aktywności; nie mogą przedstawiać i prezentować tego, co rzeczywiste, i tego, co nierzeczywiste. Martin Heidegger twierdzi:

„Nauka uznaje, że w odróżnieniu od roślin i zwierząt człowiek jest istotą żywą zdolną do mówienia. Zdanie to mówi nie tylko o tym, że człowiek, obok innych zdolności, ma zdolność mówienia. Chce ono powiedzieć, że dopiero język uprawnia człowieka do bycia taką istotą żywą, którą on jest jako człowiek. Człowiek jest człowiekiem jako mówiący” (Heidegger, 2007, s. 5).

Można założyć, że radykalizm słów Heideggera to figura semantyczna podkreślająca ontologiczną odmiennność osób niemownych. Wynika ona przede wszystkim z oczywistości procesu mówienia. Świadczyć o takiej postawie mogą następujące słowa:

„Człowiek mówi [...]. Mówimy stale [...]. Mówimy, bo mówienie jest dla nas czymś naturalnym” (Heidegger, 2007, s. 7).

Mówienie w kontakcie z drugim, niemym człowiekiem jest możliwe. Jeśli nie za pomocą języka naturalnego, „mówienie” powinno się rozgrywać inaczej – z wykorzystaniem protez mowy, kodów systemów AAC.

Miroslaw Michalik

Autor jest profesorem zwyczajnym w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, wiceprzewodniczącym Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, członkiem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Logopedycznego (od 2011 r.) i Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego przy PAN, autorem stu pięćdziesięciu publikacji naukowych, w tym siedmiu monografii autorskich.

Streszczenie

W artykule dokonano charakterystyki dwóch składników procesu porozumiewania się: kodu i kontaktu. Punktem wyjścia uczyniono autorską koncepcję niemowności i niemówienia oraz lingwistyki komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC. Wynika z tego, że kontekst analiz zawiera dwie podstawowe składowe: osoby mówiące, czyli posługujące się językiem naturalnym, oraz osoby pozbawione możliwości mówienia, czyli posługujące się jakąś protezą mowy i/lub systemem AAC. Pomimo braku komunikacyjnej symetrii ich wzajemne porozumienie się jest możliwe i dokonuje się nie tylko w ramach dyskursu terapeutycznego. Dzieje się tak dzięki operacyjnemu wykorzystaniu potencjału kodowego komunikacji oraz gotowości do kontaktu jej uczestników. W związku z powyższym nadrzędnym celem tekstu jest ukazanie roli kodu i kontaktu jako składowych aktu mowy w sytuacji komunikacyjnej osób niemownych i niemówiących.

Słowa kluczowe: niemowność, niemówienie, AAC, proteza mowy, kod językowy, kontakt, funkcja fatyczna.

Code and Contact as Prerequisites for Communication between Persons Speaking Little and Persons Not Speaking at All

Abstract

This paper is an analysis of two components of communication – code and contact. The starting point is author's conception of speaking little and not speaking at all and the linguistics of augmentative and alternative communication. It indicates that the context for analysis includes two basic components: speaking persons, persons using natural language, and persons deprived of the capacity to speak and therefore utilizing a speech prosthesis or/and the AAC system. Despite lack of symmetry of communication the mutual understanding is possible and is effected not only within the framework of a therapeutic discourse. It is possible due to utilizing the code potential of communication and readiness of participants of communication.

Keywords: speaking little, not speaking, AAC, speech prosthesis, language code, contact, phatic function.

Bibliografia

- Grabias, S. (2015). *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13–35). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzegorzczkowska, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. (2007). *W drodze do języka*. Warszawa: Wydawnictwo „Aletheia”.
- Heinz, A. (1978). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Jakobson, R. (1960). *Poetyka w świetle językoznawstwa*, *Pamiętnik Literacki*, 51, 431–473.
- Łuczyński, E. (2015). *Wiedza o języku polskim dla logopedów*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M. (2017). *Neurolingwistyczne wątki lingwistyki edukacyjnej*, [w:] G. Jastrzębowska, J. Góral-Półrola, A. Kozołub (red.), *Neuropsychologia, neurologopedia i neurolingwistyka in honorem Maria Pąchalska* (s. 573–580). Opole: Wydawnictwo Uniwersyteu Opolskiego.
- Michalik, M. (2018). *Lingwistyczno-logopedyczne podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ujęcie metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Michalik, M. (2020). *Linguistics of Augmentative and Alternative Communication in the Process of Diagnosis of Speech Inability and Speech Non-Occurrence*, *Logopaedica Lodziensia*, 4, 131–140.
- Rittel, S.J. (2017). *Komunikacja w dyskursie. Propozycje interpretacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum.
- Rittel, T. (1994a). *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Saloni, Z. (1993). *Kod*, [w:] K. Polański (red.), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (s. 302). Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Saussure de, F. (2007). *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Warszawa: PWN.



Językowe poznawanie rzeczywistości w świetle hipotezy Sapira-Whorfa i jego implikacje logopedyczne

I. Zamiast wstępu. Punkt wyjścia

Rozważania nad istotą poznania mają swój rodowód w filozofii, której przedmiotem zainteresowań w tym zakresie stały się przede wszystkim istota, uwarunkowania i granice prawdziwego poznania ludzkiego (Aduszkiewicz, red., 2004, s. 504). Rozważania te są obecne w myśli filozoficznej już od czasów starożytnej Grecji. Pierwotnym założeniem greckich myślicieli było zrównanie poznania i postrzegania: rzeczy można poznać, jedynie stykając się z nimi poprzez zmysły (Tatarkiewicz, 1993a, s. 94). Odrzucił je dopiero Platon w konsekwencji wyróżnienia nowego bytu – idei. Rzeczy, rozumiane jako byty poznawalne za pomocą zmysłów, są jedynie obrazami idei (Aduszkiewicz, red., 2004, s. 246, 450). Podział bytów na idee i rzeczy implikuje dychotomiczne rozróżnienie poznania: rozumowe, które pozwala na postrzeganie idei, oraz zmysłowe, umożliwiające percepcję fizycznych aspektów rzeczywistości.

Jednakże, zdaniem Platona, elementem obligatoryjnym w poznaniu rzeczy jest myśl. Dopiero myśl współdziałająca ze zmysłami umożliwia poznanie (Tatarkiewicz, 1993a, s. 95). Odpowiednio do teorii poznania rozwinął Platon teorie nauki. Zgodnie z nią metoda empiryczna może mieć w badaniach wykorzystanie jedynie przy badaniu rzeczy, badaniu idei zaś służy wyłącznie metoda aprioryczna. Wynika to z faktu, że metoda empiryczna wydaje się niedostateczna w poszukiwaniach prawd powszechnych, ponieważ opiera się na zmysłach, którymi możliwe jest rejestrowanie jedynie faktów przemijających. Platońska teoria nauki ogranicza więc zakres nauki jedynie do racjonalnego dociekania bez jakiegokolwiek udziału doświadczeń empirycznych (Tatarkiewicz, 1993a, s. 96).

Tezę Platona, że rozum sam w sobie pozostaje narzędziem wystarczającym do poznania rzeczywistości, odrzucił Arystoteles. Jego rozważania powstawały w założeniu, że zmysły, podobnie jak myślenie, pełnią w poznaniu funkcję niezastąpioną. Umysł, aby móc poznawać przedmioty zewnętrzne, musi się poddawać działaniu tychże. Arystoteles sprzeciwiał się również rzekomym czynnikom wrodzonym i mistycznym, zakładał bowiem, że poznanie ma podstawę przede wszystkim empiryczną (Tatarkiewicz, 1993a, s. 109–110). Rozróżnienie w substancjach formy – a więc tego, co wchodzi w skład definicji *pojęcia* – i *materii*, tego, co do definicji nie wchodzi – również implikowało Arystotelesowskie pojęcie *poznania*. Poznać bowiem można jedynie formę – to, co zawarte zostało w pojęciu *rzeczy*, a materia z kolei jest niepoznawalna (Tatarkiewicz, 1993a, s. 111–112).

W wiekach średnich nauka o poznaniu kształtowała się w głównej mierze dzięki filozofii św. Tomasza z Akwinu. Jego rozmyślania o poznaniu stały w wyraźniej opozycji do wcześniejszej tradycji scholastycznej, zakładającej niezależność umysłu od zmysłów. Poznanie, zdaniem św. Tomasza, polega na upodobnieniu podmiotu do poznawanego przedmiotu, co dokonuje się za pomocą zmysłów stanowiących ogniwo niezbędne w poznawaniu rzeczywistości fizycznej. Podobnie jak Arystoteles – św. Tomasz dzielił umysł na bierny oraz czynny i zakładał, że poznanie dokonuje się dzięki umysłowi biernemu. Dusza ludzka może zostać poznana jedynie pośrednio, ponieważ w myśl filozofii św. Tomasza z Akwinu poznawalne pozostaje jedynie to, co rzeczywiste (Tatarkiewicz, 1993a, s. 278–279).

Nowożytna myśl filozoficzna Kartezjusza zakładała istnienie zarówno jaźni, którą bezpośrednio wiązał filozof z procesami myślenia, jak i świadomości, której obecność była wynikiem podziału istot na świadome i nieświadome. Dusza stanowiła w rozważaniach Kartezjusza przymiot istot świadomych, co zrywało z tradycją starożytną, zakładającą, że duszę ma każdy byt żywy. Jaźń z kolei traktowano, podobnie jak myśl ludzką, jako twór niedoskonały, wynik niedoskonałego myślenia. „Niedoskonała jaźń musi mieć jednak doskonałą przyczynę” – tak Kartezjusz argumentował istnienie Boga (Tatarkiewicz, 1993b, s. 47–50). Rozum traktowany był przez Descartes’a jako miara poznania ludzkiego. Zmysły natomiast potrzebne są po to, by żyć, i dane są umysłowi, żeby sygnalizować to, co dla człowieka jest odpowiednie lub szkodliwe. Nie można dostrzec prawdy za pomocą zmysłów będących jedynie narzędziem rozumu. W umyśle znajdują się, zdaniem Kartezjusza, trzy rodzaje przedmiotów: wrodzone, nabyte i skonstruowane przez nas samych.

Idee wrodzone nie są wynikiem działania na umysł przedmiotów zewnętrznych, lecz do niego należą. Wskazywano również na ich niezawodność, ponieważ to, co pochodzi od Boga, a idee wrodzone pochodzą od bytu doskonałego, musi być doskonałe. Kartezjański natywizm czerpie z koncepcji Platona, zakładającej, że poznanie to samorzutne działanie duszy. Idee nabyte z kolei są wynikiem zewnętrznego oddziaływania na umysł. Ideami skonstruowanymi będą wyobrażenia, które na podstawie otaczającej rzeczywistości stworzył w swoim umyśle człowiek, ale wyobrażenia te nie przynależą fizycznie do świata zewnętrznego (Tatarkiewicz, 1993b, s. 52). Zdaniem Kartezjusza, można podważyć istnienie przedmiotów, ale nie sposób tego zrobić w odniesieniu do istnienia podmiotu poznającego. Myślenie może być błędne, lecz samo jego istnienie jest bezsprzeczne i stanowi immanentną cechę ludzkiego istnienia (Tatarkiewicz, 1993b, s. 48; Aduszkiewicz, 2004, s. 272).

Zmiana przedmiotu zainteresowań nowożytnych filozofów z potencjalnego istnienia przedmiotu poznania i myślenia na możliwości oraz warunki możliwości tychże procesów wiąże się z twórczością Immanuela Kanta. Dotąd wszelkie oceny źródeł poznania rozważano z perspektyw skrajnych: empirycznej, zgodnie z którą jedyną drogą poznania jest droga zmysłowa, oraz racjonalnej, umniejszającej znaczenie zmysłów na rzecz umysłu. Kant uznał jednak, że zarówno zmysły, jak i umysł są w równym stopniu potrzebne do poznania: aby coś poznać, należy to najpierw odebrać za pomocą zmysłów, a następnie zrozumieć za pomocą rozumu (Tatarkiewicz, 1993b, s. 167). Umysł, zdaniem Kanta, odpowiedzialny jest za wytwarzanie pojęć

ogólnych, zmysły zaś – za dostarczanie wyobrażeń jednostkowych, które umysł porządkuje za pomocą swych kategorii. Dokonał on również podziału na „rzeczy same w sobie” będące niepoznawalne dla rozumu oraz zjawiska. Działalność poznawcza umysłu dotyczy wyłącznie świata zjawisk (Aduszkiewicz, 2004, s. 269). Wyobrażenia jednostkowe docierają do umysłu na drodze receptywnej poprzez rzeczy lub pobudzenie za pomocą rzeczy, które skutkują powstaniem wrażenia (Tatarkiewicz, 1993b, s. 168). Kant wprowadził również dwa krzyżujące się ze sobą podziały sądów umożliwiających dokładniejszą analizę procesów poznania. Sądy uzyskiwane na podstawie doświadczenia nazwał sądami *a posteriori*, a te niezależne od niego – sądami *a priori*, które mogą mieć źródło jedynie w umyśle.

Drugi podział sądów dzieli je na sądy analityczne i syntetyczne. Sądy analityczne dotyczą tego, co da się wyprowadzić z definicji *podmiotu* lub do niej należy. Objasniają więc wiedzę już posiadaną. Z kolei istotą sądów syntetycznych jest wyprowadzanie czegoś niezawartego w podmiocie lub niewynikającego z definicji. Pozwalają poszerzać wiedzę i dodawać do niej nowe cechy. Obydwa te podziały po połączeniu pozwalają wyróżnić następujące sądy: analityczne, będące zawsze *a priori*, ponieważ doświadczenie nie jest elementem koniecznym do rozczłonkowania pojęcia, syntetyczne *a priori* oraz syntetyczne *a posteriori*. Jądrzem wiedzy są sądy syntetyczne *a priori*, ponieważ sądy analityczne, mimo że powszechne i pewne, nie poszerzają wiedzy, a z kolei sądy syntetyczne tę wiedzę poszerzają, ale nie są ani pewne, ani powszechne, gdyż wynikają z doświadczenia. Nasuwa się jednak pytanie: w jaki sposób możliwe jest wypowiedzanie czegoś o przedmiocie, co nie zostało zawarte w jego pojęciu i jednocześnie czego nie zaczerpnięto z doświadczenia? Zdaniem Kanta muszą być one możliwe do wyrażenia, skoro wchodzą w skład naszej wiedzy, a więc istnieją. Wydajemy bowiem sądy, które charakteryzują się pewnością i powszechnością. Przekonanie o istnieniu tychże sądów czerpał Kant z matematyki i przyrodoznawstwa. Był zdania, że sądy matematyczne są *a priori* przy jednoczesnej niezależności od jakiegokolwiek doświadczenia. W przyrodoznawstwie z kolei sądy muszą być *a priori* jako konieczne i powszechne (Tatarkiewicz, 1993b, s. 165–166). Punktem wyjścia dalszych rozważań Kanta było istnienie stale rozwijającej się nauki. Zadaniem filozofii jest więc nie krytyka nauki czy rozważania na temat jej postaci, ale analiza i wskazanie warunków, które muszą zostać spełnione, by nauka się rozwijała. Przede wszystkim konieczne pozostaje ustalenie, jakie sądy aprioryczne są zawarte w nauce. Metodę tę nazwał Kant „transcendentalną”, ponieważ analizowała ona nie umysł, lecz jego wytwór i obiektywny fakt – naukę (Tatarkiewicz, 1993b, s. 167).

II. Poznanie a język

Naturalną konsekwencją rozwoju refleksji epistemologicznej było skonfrontowanie jej z teoriami lingwistycznymi, a rozważania o związku mowy i poznania w ujęciu lingwistycznym nie byłyby możliwe bez dwóch, bez wątplenia przełomowych, dwudziestowiecznych teorii językoznawczych. Pierwsza z nich – formalno-funkcyjna teoria języka Ferdinanda de Saussure’a – akcentuje społeczny charakter języka, a sam znak językowy traktuje jako arbitralnie ustanowione medium kulturowe. Język jest

w ujęciu strukturalistycznym zamkniętym układem zhierarchizowanych elementów, stworzonym w celu pełnienia określonej funkcji na podstawie określonej formy (Heinz, 1978, s. 236–240; Szołtysek, 1992, s. 106). Wyróżnienie przez strukturalizm opozycji język – mówienie (*la langue – la parole*), w której język traktuje się jako abstrakt dotyczący zasobu środków, a mówienie z kolei odnosi się do konkretnego, zindywidualizowanego i momentalnego aktu mówienia – wskazuje, że język stanowi immanentny przymiot ludzkiego umysłu. Język, rozumiany przez strukturalistów jako abstrakcyjny system, został niejako uwewnętrzniony w przeciwieństwie do zewnętrznego aktu mówienia.

Drugą koncepcją istotną dla tworzenia się mentalnego ujęcia systemu językowego była amerykańska gramatyka generatywno-transformacyjna (GTG) Noama Chomsky'ego. Z jednej strony zrywa ona ze strukturalistyczną myślą, że język jest konstruktem społecznym, i wskazuje na jego uniwersalność oraz wrodzoność (odnosząc się tu m.in. do Kartezjuszowskiej nauki o ideach wrodzonych), z drugiej jednak – rozszerza zaczerpniętą ze strukturalizmu opozycję *la langue – la parole* na *competition – performance*. Teza o uniwersalności i wrodzoności języka ma swoje podłoże w genetyce gatunku ludzkiego, ponieważ człowiek posiada biologicznie uwarunkowaną kompetencję językową, pozwalającą mu zarówno rozumieć, jak i generować wypowiedzi (Heinz, 1978, s. 408). Zasadnicza różnica między strukturalistycznym *la langue* a generatywnym *competence* jest taka, że strukturaliści traktowali system językowy jako coś, co obiektywnie istnieje, w generatywizmie zaś *competence* pojawia się jedynie w umyśle jednostki. Byt obiektywny został więc zastąpiony bytem mentalnym (Szołtysek, 1993, s. 106–107; Grabias, 2000).

Nadanie językowi uwewnętrznionego, mentalnego charakteru i jednoczesny sprzeciw części językoznawców wobec teorii głoszonych przez gramatykę generatywno-transformacyjną poskutkowało powstaniem w językoznawstwie nurtu kognitywnego. Głównym założeniem kognitywizmu jest twierdzenie, że każda wypowiedź, a więc konstrukcja gramatyczna, pozostaje odbiciem określonego sposobu postrzegania rzeczywistości. Nie można więc mówić, jak w przypadku gramatyki generatywno-transformacyjnej, o tym, że konstrukcje pozostają między sobą w relacji *pierwotny – wtórny*. Język odnosi się do tego, w jaki sposób człowiek odbiera rzeczywistość, dlatego tkwi on w istocie ludzkiego poznania i czynności mentalnych (Tabakowska, 1995, s. 18–20). W ujęciu kognitywistów *znaczenie* jest „reprezentacją świata” w umysłach użytkowników danego języka, a zatem wszystkie wypowiedzi wiążą się ze zjawiskami i cechami (często niebędącymi cechami istotnymi, lecz typowymi i asocjacyjnymi) rzeczywistości pozajęzykowej. Komunikaty pozostają wyrazem tego, w jaki sposób świat istnieje w umyśle (Grzegorzczkova, 2001, s. 25–26).

Znaczeniową relację między językiem, jego użytkownikiem i rzeczywistością obrazuje powstały w nurcie konceptualizmu klasyczny trójkąt oznaczania Ogdena i Richardsa. Pokazuje on zależności między symbolem (znakiem językowym), myślą i rzeczywistością (przedmiotem). Ze schematu trójkąta semantycznego wynikają dwie relacje niezwykle istotne z perspektywy związku myślenia i poznania: tym, co pośredniczy między znakiem a rzeczywistością, jest myśl oraz fakt, że zarówno język, jak i rzeczywistość pozostają wytworem myśli (Grzegorzczkova, 2001, s. 14–15;

Michalik, 2010, s. 34–35). Myśl jest więc tym, co pozwala użytkownikom języka tworzyć i odbierać informacje ze świata zewnętrznego. Co więcej, bez języka postrzeganie rzeczywistości pozajęzykowej byłoby znacznie ograniczone, ponieważ to właśnie język pozwala na wyrażanie myśli o postrzeganym (poznawanym) świecie. Można więc postawić tezę, że język nie tylko stanowi element poznania, ale też warunkuje jego przebieg, pozwala na wewnętrzne tworzenie schematów i symboli oraz kategoryzuje postrzegane wyimki rzeczywistości. Bez języka niemożliwa do poznania stałaby się rzeczywistość językowa, ponieważ samo poznanie musiałoby się dokonać przy pomocy języka. Logika odrzuca jednak możliwość poznania języka bez języka (a więc bez ekspresji i impresji językowej). Owo poznanie musiałoby się dokonać w umyśle, ponieważ to do umysłu przynależy abstrakt, jakim jest język (strukturalizm co prawda traktował *la langue* jako byt obiektywny, ale wciąż нефизyczny, GTG za to uznawała *competence* za twór istniejący jedynie w umyśle jednostki). Mówienie z kolei (w strukturalizmie *la parole*, w GTG – *performance*), w świetle omawianych wcześniej teorii językoznawczych – strukturalizmu i gramatyki generatywno-transformacyjnej oraz modelu trójkąta Ogdena i Richardsa – każdy użytkownik języka posiada w swoim umyśle.

Obydwie przytoczone wyżej tezy można uzasadnić, wykorzystując trzejelementowe sylogizmy Arystotelesowskie jako przykład wnioskowania dedukcyjnego¹. W pierwszym sylogizmie przesłanką większą będzie zdanie „By mówić o języku, konieczny jest metajęzyk”, przesłanką mniejszą: „Metajęzyk to język, za pomocą którego opisywany jest język”, a wnioskiem: „Niemożliwe jest mówienie o języku bez użycia języka”. Drugi sylogizm za przesłankę większą przyjmie twierdzenie: „Język, rozumiany jako abstrakcyjny system, byt нефизyczny (*la languel competence*) przynależy, podobnie jak myślenie, do umysłu”; przesłanką mniejszą będzie zdanie: „Myślenie dokonuje się w umyśle za pomocą mowy”; wnioskiem wówczas twierdzenie: „Mowa, rozumiana jako indywidualny akt (*la parole/performance*), jest uzewnętrznieniem myśli”.

III. Hipoteza Sapira-Whorfa

Powstałe wskutek szczegółowego opisu języka Indian Hopi prawo relatywizmu językowego (hipoteza Sapira-Whorfa), opisane oraz zweryfikowane przez badaczy z Uniwersytetu Chicagowskiego: Edwarda Sapira i Benjamin Lee Whorfa, prezentuje dwa zasadnicze stanowiska. Pierwsze z nich zakłada, że postrzeganie otaczającej rzeczywistości bywa zdeterminowane przez system językowy, którym posługuje się żyjąca w niej zbiorowość. Drugie mówi o tym, że język zbiorowości kształtuje sposób, w jaki postrzega ona świat, a co za tym idzie – ludzie używający odmiennych języków różnie postrzegają otoczenie i w inny sposób je interpretują. Przyjęto więc podział stanowisk, o których mówi prawo, na silniejsze – determinizm językowy oraz słab-

¹ *Sylogizm* (logiczny), zwany czasem *entymematem*, to jeden z dwóch, obok przykładu, klasycznych środków argumentacyjnych. To inaczej ‘substancja retorycznego przekonywania’ (za: Ryszka-Kurczab, 2015, s. 168, 171).

sze – relatywizm językowy. Język, będący wytworem i narzędziem porozumiewania się zbiorowości, organizuje sposób postrzegania świata przez jej członków. W świetle hipotezy różne zbiorowości różnie postrzegają rzeczywistość, ponieważ wytworzyły odmienne systemy językowe. Tak więc język organizuje i determinuje zarówno procesy poznawania rzeczywistości, jak i myślenie ludzi, którzy sami go wykreowali (Grabias, 2019, s. 41–43). Zgodnie z ową hipotezą każdy język jest wyrazem tego, jak dana społeczność widzi otaczający świat, oraz to, jak świat ten jest ukształtowany w ich systemie poznawczym (Heinz, 1978, s. 351). W efekcie nastawienie hipotezy Sapira-Whorfa na różnice między systemami językowymi podaje w wątpliwość liczne podobieństwa i uniwersalia językowe, umożliwiające tłumaczenia i komunikację ludzi mówiących w innych językach (Klimczuk, 2013, s. 172).

Istota hipotezy Sapira-Whorfa zbliżona jest do tezy postawionej przez Humboldta, który głosił, że postrzeganie ma charakter subiektywny, a każdy człowiek postrzega jako indywidualność, ponieważ poznawalny jest nie przedmiot sam w sobie, lecz „obraz wytworzony w duszy przez przedmiot”. Subiektywność indywidualnych spostrzeżeń wyraża się jednak w języku całej zbiorowości (narodu), w którym utrwalone postrzeganie jednostkowe tworzy obiektywną interpretację rzeczywistości (Grabias, 1994, s. 37–38).

Hipoteza Sapira-Whorfa nie jest jednakże całkowicie spójna, stanowi raczej kompilację i wypadkową poglądów Sapira i Whorfa oraz poglądów ich kontynuatorów. Poglądy samych autorów w kwestiach najistotniejszych wydają się odmienne (Schaff, 1982, za: Klimczuk, 2013, s. 173–174). Zdaniem Sapira każdą treść kulturową daje się wyrazić w jakimś języku, a sam język cechuje się jednorodnością, złożonością i uniwersalnością. Dzięki językowi możliwa jest percepcja, kategoryzacja i substytucja rzeczywistości, co z kolei pozwala na stworzenie obiektywnego w ramach konkretnej zbiorowości (użytkowników języka) obrazu świata. Whorf przejmując od Sapira zasadę relatywizmu, aczkolwiek neguje możliwość poznania rzeczywistości, która by była obiektywna (Schaff, 1982, za: Klimczuk, 2013, s. 168). W jego opinii, powstałe wskutek analiz porównawczych standardowych języków europejskich i języka Indian Hopi, język jest interpretantem kultury. W związku z tym niemożliwe staje się opisanie rzeczywistości taką, jaką faktycznie ona pozostaje, ponieważ język zmusza niejako użytkowników do dokonywania pewnych utrwalonych w nim interpretacji (Klimczuk, 2013, s. 167–170).

Z hipotezą Sapira-Whorfa można zestawić co najmniej trzy odmienne stanowiska również rozważające związek języka z poznaniem i postrzeganiem świata. Nadrzędny charakter języka w stosunku do poznania neguje paradygmat kognitywny w językoznawstwie, według którego to właśnie rozwój poznania poprzedza akwizycję języka. Przystwojenie systemu językowego wymaga od użytkownika zdobycia wiedzy, co możliwe jest dopiero wtedy, gdy wykształcą się konieczne do jego użycia procesy poznawcze: percepcja, pamięć, myślenie (Langacker, 2003, s. 31–36). Z kolei natywizm Noama Chomsky’ego dokonuje całkowitego rozdzielenia języka, który ma charakter wrodzony i biologicznie przypisany gatunkowi ludzkiemu, od procesów poznawczych. Język aktywizuje się w sposób naturalny i wymaga jedynie wzbogacenia wrodzonych uniwersaliów o elementy charakterystyczne dla konkretnych języ-

ków, pozostaje więc niezależny od poznania (Heinz, 1978, s. 408). Autorem trzeciego stanowiska, w myśl którego poznanie i język powstały niezależnie od siebie, ale stały się współzależne, jest Lew Wygotsky (Woleński, 2005, za: Klimczuk, 2013, s. 174).

IV. Hipoteza Sapira-Whorfa – implikacje logopedyczne

W kontekście nauki o biologicznych uwarunkowaniach rozwoju i zaburzeń mowy hipotezę Sapira-Whorfa można interpretować z perspektywy przynajmniej dwóch opozycji: determinizmu vs. relatywizmu oraz Sapirowskiego obiektywizmu postrzeżeniowego vs. Whorfowskiego subiektywizmu postrzeżeniowego.

Determinizm vs. relatywizm. Radykalizm odłony deterministycznej hipotezy, ostry i jednoznaczny, kusi swą wyrazistością – jaki język, takie postrzeżenie, takie myślenie, a w efekcie – taki świat. To wykładnia akceptowalna w dyskursie niezaburzonym ukształtowanym ontolingwistycznie użytkowników języka. Jednak logopedia to z jednej strony dyskurs zaburzony, w wersji skrajnej współtworzony przez ludzi pozbawionych języka i mowy, z drugiej – długotrwały proces nabywania mowy, u zarania którego znajduje się kilkumiesięczne dziecko będące jeszcze człowiekiem z niewykształconym językiem i mową. Czy zatem osoba dotknięta głębokimi zaburzeniami mowy lub niemowlę niemające jeszcze systemu językowego nie postrzegają i nie poznają rzeczywistości lub nie myślą? Twierdząca odpowiedź na to pytanie z jednej strony przeczyłaby Kantowskiemu sądom *a posteriori*, z drugiej faktom ontolingwistycznym, których wydzźwięk wydaje się jeszcze dobitniejszy po osiągnięciach kognitywistów, a z trzeciej – doświadczeniom terapeutycznym logopedów praktyków. Stanowiskiem bardziej prawdopodobnym wydaje się zatem relatywizm – postrzeżenie, interpretowanie świata i poznanie jest takie, jaki jest język. Jego wysoki stopień przyswojenia gwarantuje bogactwo postrzeżeń, intelektualny obiektywizm i swobodę interpretacyjną; język zaburzony, niedokształcony zubaża procesy postrzeżeń i mentalne, co skutkuje powstaniem ubogiej i niepełnej reprezentacji rzeczywistości. Brak mowy nie musi oznaczać braku postrzeżenia rzeczywistości lub zaniku procesów myślowych. Czy niemowna osoba dotknięta autyzmem nie ma swojego obrazu świata? Czy osoba dotknięta anartrią² o podłożu mózgowego porażenia dziecięcego nie myśli? Tak jak autystyk postrzega, tak i anartryk myśli.

Obiektywizm vs. subiektywizm postrzeżeniowy. Zdaniem Sapira istnieje obiektywny dla danej zbiorowości obraz świata konstruowany przez dany język etniczny. Whorf z kolei ten sam język etniczny postrzega w kategoriach interpretanta rzeczywistości. Jeśli przyjmiemy, że przedmiotowi logopedii bliżej jest do mówienia

² *Anartria* – wieloznaczny na gruncie logopedii termin, który oznacza, przyjmując za Prusińskim, ‘niemożność wypowiedzenia słów wskutek nasilonych objawów oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych’ (Prusiński, 2005, s. 154, za: Mirecka, 2015, s. 842). W przypadku mniejszego nasilenia, kiedy możliwe jest artykułowanie wyrazów i zdań, zaburzenie to bywa definiowane jako *dyzartria*. Przyczyną powstawania zaburzeń dyzartrycznych i anartrycznych są uszkodzenia w obrębie centralnego i obwodowego układu nerwowego (mózdzek, dolny neuron ruchowy) (Mirecka, 2015, s. 839–844).

(*la parole/performance*) konkretnych użytkowników, mającego charakter subiektywny i indywidualny, a samo mówienie staje się możliwe dzięki po pierwsze abstraktowi, czyli językowi rozumianemu jako uwewnętrzniony system (*la langue/competence*), a po drugie – neurostrukturalnym, neurofizjologicznym i wrodzonym uwarunkowaniom, w które wyposażony jest człowiek³, to teza o obiektywnym postrzeganiu rzeczywistości, będącym wynikiem procesu unifikacji myśli, wydaje się niedostatecznie zasadna. Tu znów doświadczenia terapeutyczne logopedów praktyków idą w sukurs zwolennikom subiektywizmu. Trudno przyjąć, odnosząc się do typologii i definicji *zaburzeń będących przedmiotem logopedii*, że istnieje obiektywny obraz świata osób dotkniętych oligofazją⁴, autyzmem czy schizofazją⁵. Zróżnicowanie tych grup, wynikające m.in. z różnych poziomów przyswojenia mowy i zdolności realizacyjnych, nie pozwala traktować języka (biolektu) tych osób inaczej niż w kategoriach skrajnie subiektywnego interpretanta rzeczywistości ukształtowanej w ich umyśle.

Dzięki językowi możliwe jest stworzenie w umyśle językowego obrazu świata – swoistej i względnie subiektywnej interpretacji rzeczywistości dokonywanej przez użytkowników konkretnych języków⁶. Postrzeganie, język, interpretacja rzeczywistości i językowy obraz świata są zjawiskami wzajemnie się warunkującymi – nie pozwalają popaść w zupełny subiektywizm, gdyż jednostka z w pełni wykształconymi zdolnościami percepcyjnymi jest w stanie w sposób maksymalnie obiektywny w swym subiektywizmie postrzegać i interpretować otaczający ją świat. Jaki język, taki językowy obraz świata – w końcu to język, którym porozumiewa się społeczność, za pomocą gramatyki i leksyki, wskazuje na pewne prawidłowości w postrzeganiu poszczególnych składników świata i jego organizacji (Tokarski, 2001, za: Jęczeń, 2017, s. 39–40). Pełne odbieranie rzeczywistości, interpretowanie i tworzenie jej reprezentacji w umyśle wymaga jednak czegoś więcej aniżeli tylko języka, a mianowicie – całkowicie sprawnej percepcji, o którą jakże trudno u wielu pacjentów korzystających z terapii logopedycznej (por. Jęczeń, 2017, s. 40).

³ Przyjmuje się, że obszar mowy w mózgu obejmuje grzbietowo-boczne części dominującej półkuli mózgu rozmieszczone wokół bruzdy Sylwiusza – dolne obszary płata czołowego i ciemieniowego oraz górny obszar płata skroniowego. Obszar mowy w mózgu pozwala zarówno nadawać mowę (odpowiedzialny jest za to obszar Broki zlokalizowany w tylnej części zawoju czołowego), jak i ją rozumieć (odpowiedzialny jest za to obszar Wernickego zlokalizowany w pierwszym i drugim zakręcie skroniowym) (Pąchalska, 2012, s. 90).

⁴ *Oligofazja* – ‘zaburzenie komunikacji językowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, które gorzej w stosunku do normy budują i wykorzystują struktury pojęciowe, dokonując utrudnionej i zaburzonej eksploracji rzeczywistości’. Zakłócenia komunikacji językowej uwidaczniają się na każdej płaszczyźnie opisu języka i zubażają proces wyrażania znaczeń, ujmowania myśli i docierania do rzeczywistości (Michalik, 2011, s. 178).

⁵ *Schizofazja* – ‘zaburzenie mowy charakteryzujące się zanikiem spójności wypowiedzi, jej dezintegracją na poziomie pragmatycznym, semantycznym i formalnogramatycznym występującą w przebiegu schizofrenii’ (Woźniak, 2015, s. 1095).

⁶ Językowy obraz świata, w ujęciu J. Bartmińskiego, jest „zawartą w języku interpretacją rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądu o świecie. Mogą być to sądy bądź to utrwalone w języku w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach, bądź to przez formy i teksty języka implikowane” (Bartmiński, 1999, za: Jęczeń, 2017, s. 39).

Wykorzystanie w praktyce logopedycznej metod programowania języka znajdujących zastosowanie przede wszystkim w zaburzeniach wynikających z niedokształcenia sprawności percepcyjnych (głuchota i niedosłuch, alalia i dyslalia, oligofazja, autyzm), gdzie procedurą logopedyczną jest budowanie poszczególnych kompetencji⁷, w sposób czysto praktyczny i intuicyjny wykorzystuje teoretyczny dorobek Sapira i Whorfa – zakłada pewnego rodzaju niezależność myślenia i postrzegania od utrwalonego w umyśle systemu językowego (*la langue/competence*) i jego wyrażania pod postacią mowy (*la parole/performance*) (por. Grabias, 2015). Praktyczna terapia zaburzeń mowy w sposób jednoznaczny pokazuje, że możliwe jest skuteczne programowanie poszczególnych podsystemów języka zarówno u dzieci, które z różnych przyczyn nie były w stanie opanować go we wczesnym dzieciństwie i wieku przedszkolnym, jak i u pacjentów, u których w wyniku incydentów neurologicznych doszło do dezintegracji sprawności językowych. W pierwszym z przypadków logopedzi praktycy, traktując mowę jako czynnik relatywizujący sposób myślenia i częściowo warunkujący poznanie oraz zakładając, że myślenie i mowa wzajemnie się warunkują, przy zachowaniu zależności, że mowa – realizacja systemu – pozostaje wynikiem myślenia, ale myślenie nie jest wynikiem istnienia tegoż systemu w umyśle jednostki (co skutkuje subiektywnym postrzeganiem, a więc – subiektywnym językowym obrazem rzeczywistości), programują kolejne podsystemy języka w umyśle człowieka (fonologiczny, leksykalny i składniowy) (Muzyka-Furtak, 2019, s. 312–320). W drugim przypadku podstawą do prowadzenia terapii logopedycznej jest zjawisko neuroplastyczności, pozwalające na odbudowę zdeintegrowanego systemu poprzez terapeutyczne oddziaływanie na ośrodkowy układ nerwowy pacjenta (Panasiuk, 2012, s. 161–164). Myślenie pacjentów dotkniętych głęboką afazją przez znaczną część ich życia było przecież myśleniem językowym, gdyż opanowali oni w sposób wystarczający do komunikacji system językowy i wykształcili odpowiednie kompetencje we wczesnym dzieciństwie. Mimo całkowitego lub częściowego rozpadu systemu językowego i komunikacyjnego chorzy z afazją często wykonują czynności, które wymagają zaangażowania umysłu (prowadzą samochód, podejmują próby rozwiązywania problemów, wykazują zainteresowanie i chęć do interakcji) (Bradlińska, 2010, s. 137). W sposób prawidłowy wykonują więc niektóre operacje myślowe. Mimo utraty zdolności mówienia, tworzenia konstrukcji gramatycznych czy rozumienia myślenie pozostaje zachowane, acz zubożone o komponent nazywany *mową wewnętrzną*⁸, która pozostaje z nim w ścisłym związku (Bradlińska, 2010, s. 137–138).

Podsumowując, należy stwierdzić, że logopeda – zwykle intuicyjnie – traktuje mowę pacjentów lub dotkniętych zaburzeniami rozwojowymi uczniów jako byt relatywizujący myślenie i postrzeganie rzeczywistości, dzięki któremu ich udziałem jest zawsze mniej lub bardziej subiektywny językowy obraz świata (por. Jęczeń, 2017, s. 17–30, 38–40).

⁷ Stanisław Grabias wyróżnia trzy zasadnicze kompetencje: językową (czyli nieuświadomioną wiedzę na temat reguł gramatycznych), komunikacyjną (wiedzę na temat budowania konstrukcji adekwatnych do sytuacji) i kulturową (odnoszącą się do wiedzy o otaczającym świecie) (Grabias, 2015, s. 30).

⁸ Więcej o mowie wewnętrznej: E. Bradlińska, 2010. *Myślenie i mowa w zaburzeniach afatycznych*, [w:] „Nowa Logopedia”, t. 1: *Zagadnienia mowy i myślenia*, red. M. Michalik, A. Siudak, Kraków.

V. Podsumowanie

Pierwotnie poznanie i postrzeganie zrównano ze sobą – aby coś poznać, należało zetknąć się z tym zmysłowo. Wyróżnienie przez Platona nowego bytu – idei – spowodowało, że poznanie zaczęto rozumieć dwojako: rozumowo i zmysłowo. Arystoteles, a za nim św. Tomasz z Akwinu rozróżniali z kolei umysł bierny i czynny, a poznanie dokonywało się za pomocą tego pierwszego. Nowożytna myśl filozoficzna wprowadziła m.in. Kartezjuszowską koncepcję idei wrodzonych oraz Kantowską naukę o opartych na poznaniu sądach.

Rozważania o poznaniu na gruncie lingwistyki zapoczątkowane zostały przez strukturalizm i wyróżnienie przez Ferdinanda de Saussure'a opozycji *la langue – la parole*. Zadaniem języka jest w tym ujęciu pełnienie określonej funkcji za pomocą określonej formy. Drugą koncepcją lingwistyczną, która odnosiła się do związku mowy z myśleniem i – podobnie jak w strukturalizmie – kładła duży nacisk na uwewnętrznienie języka rozumianego jako system abstrakcyjny, była gramatyka generatywno-transformacyjna Noama Chomsky'ego. Jedną z głównych tez tego nurtu stał się postulat o wrodzoności kompetencji językowej i rozdzieleniu języka i poznania. W opozycji do gramatyki generatywno-transformacyjnej ukształtował się paradygmat kognitywny, który z kolei zakładał ściśle powiązanie procesów poznawczych z językiem i mową, będących, zgodnie z paradygmatem kognitywnym, odbiciem sposobu postrzegania świata użytkowników języka. Relację między językiem, poznaniem i rzeczywistością prezentuje również model trójkąta semantycznego Ogdena i Richardsa, z którego wynika, że zarówno język, jak i rzeczywistość są wytworem myśli jednostki.

Hipoteza Sapira-Whorfa przyjmuje dwa zasadnicze stanowiska. Determinizm językowy, czyli silniejsza, bardziej radykalna postać hipotezy, zakłada, że język warunkuje i determinuje sposób, w jaki jego użytkownicy postrzegają świat. Z kolei słabsza postać hipotezy – relatywizm – zakłada, że język kształtuje sposób postrzegania świata, dlatego użytkownicy różnych języków inaczej odbierają rzeczywistość.

Ponad dwa tysiące lat rozważań na temat zdolności i granic ludzkiego poznania oraz roli zmysłów i umysłu w postrzeganiu i kreowaniu rzeczywistości zaowocowało powstaniem licznych tez i hipotez, które, po odniesieniu ich do przedmiotu logopedii – zaburzeń komunikacji językowej, stanowią podwaliny licznych implikacji i teoretycznych rozwiązań dla terapii zaburzeń mowy. Rola mowy w poznaniu i tworzeniu umysłowej reprezentacji świata, w świetle przedstawionych w artykule tez, jest nieoceniona, ponieważ to właśnie jakość mowy determinuje jakość myślenia. Głównym przedmiotem logopedii – nauki o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych – pozostaje mowa, jednostkowy, subiektywny i indywidualny akt, realizacja oraz uzewnętrznienie strukturalistycznego *la langue* i generatywistycznego *competence*. Ale mowa to nie tylko środek umożliwiający komunikowanie się między sobą przedstawicielom homo sapiens. Dzięki mowie możliwe jest przeniesienie myślenia na wyższy niż u innych gatunków poziom – na poziom symboliczny.

Odrzucenie w dyskursie zaburzonym silnej postaci hipotezy Sapira-Whorfa i skłanianie się ku relatywizmowi językowemu należy uznać, z perspektywy prakty-

ki logopedycznej, za niezwykle optymistyczne. Jaka byłaby bowiem rola logopedy i czy terapia w znanej nam postaci miałyby sens w sytuacji, w której postawiono by znak równości między mową a myśleniem? Praktyka logopedyczna pokazuje jednak w sposób jednoznaczny, że terapia osób z różnych przyczyn niemówiących jest często skuteczna i możliwe staje się odbudowanie lub zaprogramowanie u nich sprawności komunikacyjnej, mimo że ich obraz świata ukształtowany w umyśle ma charakter skrajnie subiektywny.

Jędrzej Michalik

Autor jest studentem III roku logopedii w Instytucie Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego. Jego główne zainteresowania badawcze dotyczą zaburzeń mowy o typie afazji, relacji między poznaniem a mową, budowy i funkcji centralnego układu nerwowego w kontekście procesów poznawczych i językowych, glottodydaktyki, a także gramatyki języka polskiego (przede wszystkim składni).

Streszczenie

Punktem wyjścia dla rozważań o językowym poznawaniu rzeczywistości w świetle hipotezy Sapira-Whorfa są wybrane koncepcje filozoficzne, począwszy od starożytnych Greków i ich rozumienia poznania, bytów i idei, przez Arystotelesowskie ujęcie poznania św. Tomasza z Akwinu i nowożytną myśl filozoficzną Kartezjusza i Immanuela Kanta. Rozważania o poznaniu na gruncie lingwistyki zapoczątkowane zostały przez strukturalizm i wyróżnienie przez Ferdinanda de Saussure'a opozycji *la langue – la parole*. Dalsze teorie o związku poznania z językiem związane są z nurtem generatywno-transformacyjnym, który zakładał istnienie wrodzonej i uwarunkowanej genetycznie kompetencji językowej przy jednoczesnym rozdzieleniu języka i procesów poznawczych. W opozycji do generatywizmu ukształtował się kognitywizm, który zakładał ścisły związek poznania i języka.

Hipoteza Sapira-Whorfa, interpretowana w artykule logopedycznie, wyróżnia dwie zasadnicze opozycje: determinizm – relatywizm i obiektywizm – subiektywizm postrzeniowy. Pierwsza z nich odnosi się do różnic między silniejszym i bardziej radykalnym stanowiskiem determinizmu, zakładającym, że postrzeganie rzeczywistości jest w pełni zależne od języka, jakim włada człowiek, a relatywizmem uwzględniającym wpływ języka na sposób spostrzegania świata.

Słowa kluczowe: poznanie, hipoteza Sapira-Whorfa, językowy obraz świata, relatywizm, determinizm.

Linguistic Cognizance of Reality in the Light of the Sapir-Whorf Hypothesis and Its Linguistic Implications

Abstract

The starting point for the reflection on the linguistic cognizance of reality in the light of hypotheses of Sapir-Whorf is the selected philosophical concepts, starting with the ancient Greeks and their understanding of cognition, entities and ideas, through the Aristotelian approach towards cognition demonstrated by St. Thomas of Aquinas up to the modern philosophy of Descartes and Immanuel Kant. Reflections on cognizance on the grounds of linguistics stem from structuralism and F. de Saussure distinguishing the *la langue – la parole*.

parole opposition. Further theories on the relations between cognition and language are related to the generative-transformative movement which assumed existence of an inherent and genetically conditioned language competence and simultaneous separation between language and cognition processes. Cognitivism which assumed strict and direct relation between cognition and language formed in opposition to generativism.

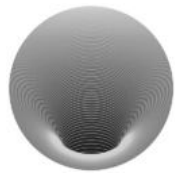
The Sapir-Whorf hypothesis interpreted in the paper in terms of logopaedics distinguishes between two primary oppositions: determinism – relativism and perceptual objectivism – subjectivism. The first opposition refers to differences between a stronger and more radical opinion of determinism which assumes that perception of reality is fully dependent on language which a person commands and relativism which considers influence of language on perception of the world.

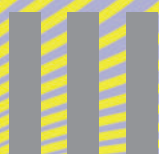
Keywords: cognition, Sapir-Whorf hypothesis, linguistic image of the world, relativism, determinism.

Bibliografia

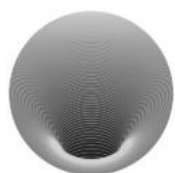
- Aduszkiewicz, A. (red.) (2004). *Słownik filozofii*. Warszawa: Świat Książki.
- Bradlińska, E. (2010). *Myslenie i mowa w zaburzeniach afatycznych*, [w:] M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia* (s. 135–147). Kraków: Collegium Columbinum.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2015). *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13–35). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2000). *Mowa i jej zaburzenia*. *Logopedia*, 28, 7–36.
- Grzegorzczkova, R. (2001). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heinz, A. (1978). *Dzieje językoznawstwa w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klimczuk, A. (2013). *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1 (3), 165–181.
- Langacker, R. (2003). *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Michalik, M. (2010). *Między językiem, myśleniem a rzeczywistością – budowanie kompetencji gramatyczno-leksykalnej dziecka podejrzanego o upośledzenie intelektualne. Studium przypadku*, [w:] M. Michalik, A. Siudak (red.), *Zagadnienia mowy i myślenia* (s. 31–50). Kraków: Collegium Columbinum.
- Michalik, M. (2011). *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Mirecka, U. (2015). *Postępowanie logopedyczne w przypadku dyszartrii*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego* (s. 839–863). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Muzyka-Furtak, E. (2019). *Terapia surdologopedyczna – programowanie języka*, [w:] E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia* (s. 312–328). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Pachalska, M. (2012). *Afazjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Panasiuk, J. (2012). *Afazja a interakcja. TEKST – metaTEKST – konTEKST*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ryszka-Kurczab, M. (2015). *Środki uwierzytelniania w tradycji retorycznej (Arystoteles)*. *Neurologistyka praktyczna*, 1, s. 164–176.
- Szołtysek, A. (1992). *Metafizyczność języka*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Tabakowska, E. (1995). *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk.
- Tatarkiewicz, W. (1993a). *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1993b). *Historia filozofii*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woźniak, T. (2015). *Schizofazja. Zasady postępowania logopedycznego*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego* (s. 1093–1104). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.





Public relations w ujęciu lingwistycznym i specyficzność reklamy



W ROZDZIALE III:

Maciej Malinowski

O trudnościach z adaptacją najnowszych zapożyczeń angielskich do polszczyzny na przykładzie *PUBLIC RELATIONS* 81

Magdalena Dołhasz

Specyfika *reklamy kontrowersyjnej* w oparciu o wybrane przykłady reklamy telewizyjnej w Polsce 107

O trudnościach z adaptacją najnowszych zapożyczeń angielskich do polszczyzny na przykładzie *PUBLIC RELATIONS*

I. Wprowadzenie

Obecność we współczesnym zasobie leksykalnym polszczyzny olbrzymiej liczby nowych anglicyzmów, czyli zapożyczeń z języka angielskiego, ale również tych z odmiany amerykańskiej (można zatem mówić zarówno o anglicyzmach, jak i o amerykanizmach), wydaje się użytkownikom polszczyzny czymś tak normalnym i oczywistym, że na co dzień tego sobie zwykle nie uświadamiają. Dla uwiarygodnienia owej konstatacji wystarczy przywołać listę kilkunastu wyrazów, które bez żadnych trudności adaptacyjnych weszły do oficjalnego obiegu komunikacyjnego polszczyzny, stanowią naturalne uzupełnienie słownictwa rodzimego i są chętnie używane, np. *biznes* (< ang. *business*), *budżet* (< ang. *budget*), *doping* (< ang. *doping*), *drink* (< ang. *drink*), *dżersej* (< ang. *jersey*), *dżinsy* (< ang. *jeans*), *flesz* (< ang. *flash*), *gem* (< ang. *gem*), *klipsy* (< ang. *clips*), *komputer* (< ang. *computer*), *kontener* (< ang. *container*), *ksero* (< ang. *Xerox*), *lider* (< ang. *leader*), *mecz* (< ang. *match*), *net* (< ang. *net*), *ring* (< ang. *ring*), *serial* (< ang. *serial* dosł. 'seryjny'), *set* (< ang. *set*), *song* (< ang. *song*), *sponsor* (< ang. *sponsor*), *stres* (< ang. *stress*), *sweter* (< ang. *sweater*), *wideo* (< ang. *video*) itp.

Na wstępie rozważań dotyczących adaptacji najnowszych zapożyczeń angielskich do polszczyzny należy przybliżyć wszystkim zainteresowanym omawianą tematyką, czym jest *zapożyczenie językowe*, zwane również *pożyczką językową* lub *wyrazem zapożyczonym* bądź *wyrazem obcym*. Okazuje się, że trzy pierwsze terminy, zawierające człon *zapożyczenie*, *pożyczka*, *zapożyczony*, choć występują od lat w słownikach, nie są pojęciami zbyt precyzyjnymi. Kiedy zapożycza się nowe wyrazy, nie pyta się przecież nikogo o pozwolenie, nie trzeba też za jakiś czas oddawać tego, co się pożyczło, językowi dawcy, który zresztą niczego na tym nie traci (Jespersen, 1923, s. 208). Dlatego niektórzy lingwiści proponowali swego czasu zastąpienie określenia *zapożyczenie językowe* (*pożyczka językowa*, *wyraz zapożyczony*) sformułowaniami *adoptowanie słów*, *adopcja słów*, ich zdaniem bardziej adekwatnymi semantycznie i sensowniejszymi pod względem logicznym (Haugen, 1950, s. 211). Próba się nie powiodła, do dzisiaj cała lingwistyka pozostała przy niezbyt trafnych, nieprecyzyjnych wyrażeniach *zapożyczenie językowe*, *pożyczka językowa*, *wyraz zapożyczony* (Bańko, 2016, s. 15–16). Z kolei w wyrażeniu *wyraz obcy* niefortunny wydaje się człon przymiotnikowy, który nominatywnemu terminowi może nadać – nolens volens – sens odwrotny do zamierzonego, że chodzi o coś niebędące częścią systemu języka polskiego. Rzecz jasna, przymiotnik *obcy* informuje nas w tym pojęciu jedynie o tym, że mamy do czynienia

z tworem pochodzenia obcego, który stał się składnikiem zasobu leksykalnego polszczyzny (Markowski, 2012, s. 162).

Wróćmy jednak do definicji *zapożyczenia językowego*. Mówiąc najogólniej, chodzi o ‘przejmowanie jednostki leksykalnej z jednego języka do drugiego’ i ‘samą taką jednostkę’. Może to być leksem prosty lub złożony, wyrażenie frazeologiczne bądź akronim zapożyczony z języka angielskiego wraz z formą i znaczeniem, np. *klub* (< ang. *club*), *surfing* (< ang. *surfing*), *coming out* (< ang. *coming out*), *fast food* (< ang. *fast food*), *fair play* (< ang. *fair play*), *GPS* (< ang. *GPS*) (Witalisz, 2016, s. 24). W literaturze przedmiotu rozróżnia się trzy kryteria podziału zapożyczeń: a) ze względu na przedmiot zapożyczenia (*zapożyczenia właściwe, strukturalne, semantyczne, sztuczne*); b) ze względu na kryterium stopnia przyswojenia (*cytaty, zapożyczenia częściowo przyswojone, zapożyczenia całkowicie przyswojone*); c) ze względu na pochodzenie (*anglicyzmy, biatorutenizmy, bohemizmy, galicyzmy, germanizmy, hungaryzmy, italianizmy, latynizmy, rusycyzmy, turcyzmy, ukrajinizmy*; także *internacjonalizmy* i *egzotyzmy* (*kšenizmy*)) (WSPP PWN, 2004, s. 1692–1693). Jeżeli przedmiotem zapożyczenia pozostaje zarówno treść (znaczenie), jak i forma graficzna wyrazu, wówczas mówi się o *pożycze leksykalnej – zapożyczeniu właściwym* (ang. *loanword*), przejętym z innego języka wraz z jego znaczeniem, dostosowanym do pisowni i fonetyki języka polskiego (np. *bridź/ brydź* < ang. *bridge*, *event* < ang. *event*, *hobby* < ang. *hobby*, *komputer* < ang. *computer*, *mecz* < ang. *match*, *mysz* ‘nazwa urządzenia komputerowego’ < ang. *mouse*, *selfie* < ang. *selfie* ‘zdjęcie samego siebie, czasem też z innymi osobami, zrobione telefonem komórkowym’, *smartfon* < ang. *smartphone* ‘telefon łączący w sobie funkcje telefonu, komputera, GPS, poczty elektronicznej, przeglądarki’) (Markowski, 2005, s. 162–163). Jak łatwo zauważyć, zapożyczone wyrazy angielskie podlegają niekiedy asymilacji, spolszczeniu, jeśli chodzi o zapis graficzny. Czasami może ona objąć morfologię, w tym fleksję, i słowotwórstwo oraz znaczenie (Witalisz, 2016, s. 44). W polszczyźnie funkcjonują też *zapożyczenia fonetyczno-graficzne* (tzw. *półkaliki*), składające się z elementów pochodzących z dwóch różnych języków, zwane *hybrydami językowymi*, np. *biznesplan* (< ang. *business plan*), *biznes class* (< ang. *business class*), *e-biznes* (< ang. *e-business*), *fitness klub* (< ang. *fitness club*), *show-biznes* (< ang. *show business*), *small biznes* (< ang. *small business*). Mogą być również *zapożyczenia semantyczne*, charakteryzujące się tym, że istniejącemu już w polszczyźnie wyrazowi nadaje się nowe znaczenie, takie jakie ma on w oryginale, np. *kondycja* (‘stan, położenie’, ang. *condition*, dawniej: ‘stan fizyczny’), *prezydent* (‘prezes, przewodniczący’, ang. *president*, dawniej: ‘głowa państwa’ lub ‘burmistrz dużego miasta’), *dokładnie!*, *dokładnie tak!* (‘tak, właśnie’, < ang. *exactly!*, *exactly yes!*, dawniej: ‘ściśle, precyzyjnie’, *projekt* (‘przedsięwzięcie, praca nad czymś’, ang. *project*, dawniej: ‘projekt, zamierzenie’). Zwykle określa się je mianem *neosemantyzmów*.

Jeśli jakiś anglicyzm charakteryzuje się w miarę prostą pisownią i łatwo się go artykułuje, wówczas w języku biorcy następuje jego adaptacja fonetyczna, a tym samym spolszczenie pisowni. Taki wyraz cytat lub wyrażenie cytat tracą wtedy swoje właściwości genetyczne i stają się *zapożyczeniami fonetycznymi częściowo przyswojonymi*, np. *bajpas* (< ang. *by-pass*), *dżez* (< ang. *jazz*), *imejl* (< ang. *e-mail*), *fristajl* (< ang. *freestyle*), *katering* (< ang. *catering*), *koktajl* (< ang. *cocktail*), *konsulting* (< ang.

consulting), *lancz* (< *lunch*), *strecz* (< ang. *stretch*) (Markowski, 2004, s. 165). Skutkuje to tym, że w słownikach ortograficznych sankcjonuje się z czasem oboczność pisowniową oryginalną i fonetycznie spolszczoną, np. *aquapark* i *akwapark*, *by-pass* i *bajpas*, *camping* i *kemping*, *catering* i *katering*, *champion* i *czempion*, *cheerleaderka* i *czirliderka*, *confetti* i *konfetti*, *corn-fleksy* i *kornfleksy*, *cowboy* i *kowboj*, *football* i *futbol*, *judo* i *dżudo*, *lead* i *lid*, *knock-down* i *nokdaun*, *knock-out* i *nokaut*, *oldboy* i *oldboj*, *oldschool* i *oldskul*, *non-iron* i *nonajron*, *offside* i *ofsajd*, *speaker* i *spiker*.

Istnieją ponadto *zapożyczenia strukturalne* (*kalki językowe*). Dzieje się tak wtedy, gdy na gruncie polszczyzny odwzorowana zostaje struktura wyrażenia czy zwrotu i dosłownie przekłada się go z języka dawcy, np. *być na topie* (< ang. *to be on top*), *nastolatek* (< ang. *teenager*), *dwa w jednym* (< ang. *two in one*), *miłego dnia!* (< ang. *have a nice day!*), *nie ma sprawy* (< ang. *it doesn't matter*), *śmieciowe jedzenie* (< ang. *junk food*), *w czym mogę pani, panu pomóc?* (< ang. *can I help you?*), *wydawać się być jakimś* (< ang. *seem to be*). Osobną grupą pozostają zapożyczone zestawienia i związki frazeologiczne, np. *all inclusive* (< ang. *all inclusive*), *all right* (< ang. *all right*), *auto-casco* (< ang. *auto casco*), *boogie-woogie* (< ang. *boogie-woogie*), *fair play* (< ang. *fair play*), *native speaker* (< ang. *native speaker*), *science fiction* (< ang. *science fiction*), *fast food* (< ang. *fast food*), *golden retriever* (< ang. *golden retriever*), *garden party* (< ang. *garden party*), *last minute* (< ang. *last minute*), *love story* (< ang. *love story*), *jam session* (< ang. *jam session*), *non profit* (< ang. *non profit*), *nordic walking* (< ang. *nordic walking*), *reality-show* (< ang. *reality-show*), *talk-show* (< ang. *talk-show*), *walkie-talkie* (< ang. *walkie-talkie*). To wyrazy i wyrażenia przeniesione z języka angielskiego w niezmienionej postaci graficznej i fonetycznej mimo sporego upowszechnienia się w polszczyźnie. Mówi się, że są to *wyrazy cytaty*, *wyrażenia cytaty*. Zalicza się je do tzw. *zapożyczeń nieprzyswojonych* (tym zagadnieniem zajmujemy się bardziej szczegółowo w dalszej części rozważań).

Zjawisko gwałtownego napływu zapożyczeń angielskich do polszczyzny – niektórzy znawcy przedmiotu mówią wręcz nie o ich napływie, ale o zalewie (WSPP PWN, 2004, s. 1548) – obserwuje się mniej więcej od dwóch ostatnich dekad XX stulecia, kiedy powoli w kraju rozpoczynała się transformacja ustrojowo-gospodarcza, a na świecie następowała rewolucja cywilizacyjna w teleinformatyce. Wówczas to anglicyzmy – wcześniej obecne jedynie w terminologii specjalistycznej naukowo-technicznej (np. *camping*, *compact*, *walkman*, *trend*), sportowej (np. *all stars*, *out*, *badminton*, *backhand*, *forehand*, *debel*, *derby*, *doping*, *fair play*, *lider*, *mecz*, *net*, *open*, *outsider*, *ring*, *rugby*, *set*, *team*, *tenis*) czy muzycznej, filmowej, rozrywkowej (np. *bestseller*, *bigbeat*, *blues*, *country*, *disco*, *disc jockey*, *drink*, *fan*, *fanpage*, *happening*, *heavy metal*, *hit*, *hobby*, *horror*, *jazz*, *longplay*, *musical*, *party*, *playback*, *pop*, *pub*, *puzzle*, *quiz*, *re-make*, *rock'n'roll*, *science fiction*, *selfie*, *show*, *reality-show*, *talk-show*, *thriller*) – zaczęły się lawinowo pojawiać przede wszystkim w języku informatyków i nazywać nieznane wcześniej desygnaty: budowę, obsługę, oprogramowanie i pracę komputerów itp. (np. *decoder*, *driver*, *joystick*, *CD*, *DVD*, *PC* = *pecet*, *e-mail*, *flesz*, *folder*, *laptop*, *laser*, *link*, *MMS*, *monitoring*, *notebook*, *roaming*, *router*, *SMS*, *serwer*, *skaner*, *smartfon*, *SPAM*, *vlog*, *streamer*, *wideo*, *WWW* = *World Wide Web*). Niesłychanie szybko weszły też zapożyczenia angielskie do terminologii ekonomicznej (np. *all inclusive*, *bessa*,

boom, boss, brand, branding, broker, content, dumping, holding, hossa, leasing, lobby, offset, storytelling itp.), a następnie do nazewnictwa związanego z pielęgnowaniem urody (np. *aerobic, eyeliner, fitness, jogging, lifting, make-up, peeling, spray, vintage*), dotyczącego odzieży (np. *body, leggings, lycra, T-shirt*), życia codziennego (np. *baby-sitter, happy end, hobby, lockdown, logo, marker, market, mobbing, puzzle, ranking, scrabble, snack bar, show*) czy żywności (np. *cheeseburger, chipsy, dressing, fast food, junk food, grill, hamburger, hot dog, lunch, popcorn, sandwich, smoothie, steakhouse*).

Jak łatwo stwierdzić, zdecydowana większość przytoczonych wyżej anglicyzmów ma charakter pożyczek realnoznaczeniowych, to znaczy takich, które nazywają nowe, wcześniej nieistniejące desygnaty, czyli wypełniają lukę w nazewnictwie zjawisk i terminów niemających odpowiedników w języku polskim. Ich cechą odróżniającą pozostaje to, że zostały przeniesione do języka biorcy w formie i znaczeniu identycznym jak w języku dawcy. Obca – co zrozumiałe – jest więc ich postać graficzna, wymowa i sposób akcentuacji, budowa morfologiczna, a tym samym – w wielu wypadkach – niezdolność fleksyjna i brak tworzenia derywatów (Markowski, 2004, s. 164–165). Zdaniem znawców przedmiotu każde zapożyczenie ma na początku charakter cytatu, dopiero po jakimś czasie dochodzi do jego adaptacji na którymś z czterech poziomów: a) graficznym, b) fonetycznym, c) morfologicznym lub d) semantycznym, co dowodzi podporządkowania się tworowi obcego strukturze języka zapożyczającego (Olkowska, 2011, s. 213).

II. PUBLIC RELATIONS – wyrażenie cytat

We współczesnych tekstach specjalistycznych z zakresu szeroko pojętych zagadnień komunikowania społecznego oraz marketingu, reklamy i wizerunku organizacji, przedsiębiorstw i osób pojawia się anglicyzm *PUBLIC RELATIONS*¹, którego – mimo obecności w zasobie leksykalnym polszczyzny od wielu lat, mniej więcej od przełomu lat 1989/1990 – leksykografowie nie odważyli się spolszczyć zarówno, jeśli chodzi o znaczenie, jak i grafie. Z punktu widzenia słowotwórstwa jest to *wyrażenie cytat, zapożyczenie nieprzyswojone*. Nieśmiałe próby przetłumaczenia przytoczonego określenia na język polski okazały się dotąd nieudane. Nie zyskało społecznej aprobaty oddanie go dosłownie jako *publiczne relacje // relacje publiczne, stosunki publiczne, stosunki z publicznością, kontakty z otoczeniem*. Specjaliści z tej dziedziny stoją od dawna na stanowisku, że nie ma sensu szukać na siłę rodzimych ekwiwalentów wyrażenia *PUBLIC RELATIONS*, gdyż owo pojęcie zrodziło się w innym kręgu kulturowym niż polski, jest relatywnie nowe, wciąż rozmaicie definiowane i semantycznie niestabilizowane, a tym samym nie do końca jednoznacznie rozumiane przez odbiorców (Czarnowski, Goban-Klas, Kadragić, 1997, s. 16). Wymuszona translacja omawianego anglicyzmu i opowiedzenie się przez leksykografów za jednym sformułowaniem – którego, o czym wspomniałem, dotąd nie ma – mogłoby się okazać po-

¹ Z pewnych względów w tytule artykułu i pierwszej części rozważań używam pisowni wersalikowej *PUBLIC RELATIONS*.

sunięciem niezbyt fortunnym, zakłócającym natywną treść zapożyczenia, wcześniej czy później odrzuconym przez uzus.

Mniej więcej 20 lat temu, na jednym z plenarnych posiedzeń Rady Języka Polskiego działającej przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk², krakowski językoznawca i medioznawca Walery Pisarek wyszedł z propozycją zastąpienia zapożyczenia *PUBLIC RELATIONS* wyrażeniem *doradztwo prasowe* na wzór *doradztwa prawnego, doradztwa podatkowego, doradztwa marketingowego* etc. Argumentował, że funkcjonuje ono już w obiegu i dobrze, trafnie oddaje sens oryginału ze względu na to, że w kreowaniu wizerunku organizacji, firmy czy osoby na zewnątrz mass media (ze wskazaniem w pierwszej kolejności na prasę, wtedy dominowała) odgrywają niepoślednią rolę. Już wówczas można było mieć co do takiego stawiania sprawy niejaki wątpliwości. Dzisiaj, po wielu latach od tamtej propozycji, należałoby raczej mówić – jeśli już – to o *doradztwie medialnym* ze względu na ogromne dzisiaj znaczenie internetu i nowych mediów z social mediami na czele. Ale czy i ono byłoby określeniem właściwym?

Tak czy inaczej propozycja oddania po polsku wyrażenia *PUBLIC RELATIONS* przez *doradztwo prasowe* czy *doradztwo medialne* nie zyskała 20 lat temu i nie zyskuje współcześnie aprobaty odbiorców, którzy owo drugie określenie uznają za semantycznie niekongenialne z oryginałem (że nie dotyka istoty zjawiska, że ma inny wydźwięk itd.). Moim zdaniem – stało się dobrze, że sformułowanie *doradztwo medialne* nie weszło do obiegu, gdyż z pewnością nie jest tym samym, co klasyczne świadczenie usług z zakresu PR. We współcześnie rozumianym pojęciu *PUBLIC RELATIONS* taka działalność agencji PR, czyli pozytywne przedstawianie w mediach działalności firmy, organizacji lub osoby, kreowanie ich jak najlepszego wizerunku, a więc utrzymywanie z przedstawicielami „czwartej władzy” jak najkorzystniejszych relacji, żeby w wyniku tego coś zyskać (*MEDIA RELATIONS*³), pozostaje ważną, lecz niejedyną sferą aktywności osób zatrudnionych w agencjach PR. Równie istotna bywa przecież komunikacja wewnętrzna w firmie (*INTERNAL PUBLIC RELATIONS, EMPLOYEE COMMUNICATION, HUMAN RELATIONS*⁴) i praca na rzecz jej identyfikacji wizualnej, tożsamościowej, reputacyjnej (*CORPORATE IDENTITY*) czy uczestniczenie przez PR-owców w spektakularnych wydarzeniach (np. charytatywnych, sportowych, muzycznych). Trudno zatem mówić w tym wypadku wyłącznie o *doradztwie prasowym* – czy szerzej *medialnym* i jedynie do tej roli sprowadzać wszelką działalność PR-owską. Przeczy też temu sens samego słowa *doradztwo*, które zgodnie ze słownikową definicją jest jedynie ‘udzielaniem fachowych zaleceń, porad, zwłaszcza prawnych, ekonomicznych’ (USJP PWN, 2003, t. I, s. 668).

² Było to XV plenarne posiedzenie Rady Języka Polskiego odbyte 13 maja 2003 r. w Warszawie; zob.: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=658:public-relations (dostęp: 5.01.2022 r.).

³ W wypadku tego zapożyczenia też na razie posługuję się wielkimi literami obydwóch członów: *MEDIA RELATIONS*.

⁴ Identyczną grafię stosuję dla anglicyzmów *INTERNAL PUBLIC RELATIONS, EMPLOYEE COMMUNICATION, HUMAN RELATIONS, CORPORATE IDENTITY*.

Zasadne wydaje się za to funkcjonowanie w przestrzeni komunikacyjnej i medialnej sformułowania *doradztwo PR*, *doradztwo PUBLIC RELATIONS* i posługiwanie się nimi przez specjalistów większości agencji PR w różnych okolicznościach (np. w przygotowaniu strategii działania czy w zarządzaniu ryzykiem bądź kryzysem). Obecnie na rynku działa wiele firm zajmujących się *doradztwem PUBLIC RELATIONS*, zawierającym – co oczywiste – sporo elementów charakterystycznych dla *doradztwa medialnego*. Na przykład na jednej ze stron internetowych zatytułowanej *Doradztwo medialne* czytamy:

Wsparcie dla firm

Wspieramy firmy i instytucje w zakresie reklamy i budowania pozytywnego wizerunku publicznego, czego bezpośrednim skutkiem jest wzrost ich przychodów. Pomagamy w sytuacjach trudnych, ratujemy w kryzysie, odbudowujemy wizerunek, lobbujemy, wspieramy, wykorzystując siłę mediów i umiejętności dziennikarskie. Eksperskie wsparcie przynosi ogromne korzyści!

Dla pracowników

Pomagamy pracodawcom we wszelkiego typu problemach związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Pomagamy rozwiązywać konflikty pracownicze, przygotowujemy skuteczne metody zarządzania personelem. Jest to o tyle ważne, że nierozwiązane konflikty pracownicze mogą prowadzić do bardzo poważnego kryzysu w firmie, a nawet do bankructwa.

Dla polityków

Doradzamy politykom i kandydatom na polityków w zakresie komunikacji z mediami, kreowania wizerunku, realizowania kampanii wyborczych i funkcjonowania w okresie powyborczym. Pomagamy, podchodząc do zagadnień PUBLIC RELATIONS w sposób ekspercki, na najwyższym światowym poziomie⁵.

O tym, że pojęcia *PUBLIC RELATIONS* i *doradztwo medialne* nie są – co wykazałem – tożsame znaczeniowo, lecz jedynie semantycznie się uzupełniają, świadczy chociażby nazwa kierunku studiów oferowanego na jednej z uczelni – *Public Relations i doradztwo medialne*⁶. W przeciwnym razie owo sformułowanie musiałoby zostać uznane za redundantne, tautologiczne. Wiele firm oferujących usługi w zakresie szeroko rozumianego komunikowania społecznego, masowego również podaje w materiałach promocyjnych, że „specjalizuje się w doradztwie medialnym i działaniach Public Relations” lub „zajmuje się doradztwem medialnym, komunikacją korporacyjną i Public Relations”, a więc – jak widać – traktuje *doradztwo medialne*

⁵ Jest to firma działająca na terenie Trójmiasta, świadcząca usługi także dla osób prywatnych; <https://doradztwomedialne.pl/> (dostęp: 5.01.2021 r.); zob. także Doradztwo Medialne i Public Relations w Warszawie; pozyskano z: <https://www.oferteo.pl/hanna-bialon-doradztwo-medialne-i-public-relations/firma/2446856> (dostęp: 5.01.2022 r.)

⁶ Np. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; pozyskano z: <https://www.uczelnie.pl/miasto/lublin/kierunek/Public-Relation/> (dostęp: 5.01.2022 r.)

i *Public Relations* jako pojęcia różne, jako coś jednak innego, chociaż komplementarnego w założeniu⁷. Niekiedy w tekstach specjalistycznych widuje się inne określenie – *Public Relations i doradztwo wizerunkowe*, co by jeszcze raz dowodziło prawdziwości tezy, że wszelka działalność doradcza, ale ukierunkowana na wizerunek własny bądź obraz w mass mediach pozostaje mimo wszystko czymś innym niż *PUBLIC RELATIONS* w swej kanonicznej postaci. Rzecz jasna, *doradztwo wizerunkowe* nie jest sensu stricto tym samym, co *doradztwo medialne* (zwane także niekiedy *doradztwem mediowym*)⁸.

Nie w pełni oddaje sens anglicyzmu *PUBLIC RELATIONS* także – według mnie – inne określenie – *imagistyka społeczna*, pojawiające się od czasu do czasu w obiegu. W literaturze przedmiotu objaśnia się, że chodzi o ‘naukę o zarządzaniu wrażeniem’ (ang. *imagistics*, łac. *imaginatio* ‘wyobrażenie’, z *imaginari* ‘wyobrażać sobie’, od *image* ‘obraz’⁹) (Kopaliński, 1989, s. 223), a bardziej obrazowo o ‘naukę o technikach i sposobach doraźnego powiększania wyobraźni za pośrednictwem zmysłu wzroku i innych technik stymulacyjnych i przedstawianie tego za pomocą obrazów’ (Podgrobelski, 2009, s. 87). Owo pojęcie, związane głównie naukowo z psychologią, skupia się na obrazach mających na celu kształtowanie ogólnego wrażenia odbierania czegoś lub kogoś przez otoczenie. Z tego względu w *imagistyce społecznej* wszelkie wysiłki kieruje się na to, żeby wizerunek marki, firmy lub osoby był rozpoznawalny za pomocą obrazów, a z biegiem czasu by w wyniku tego firmę postrzegano jako podmiot godny zaufania (Piontek, 2004, s. 115–127). Dzięki tego rodzaju zabiegom, to znaczy skupieniu się na przekazie wizualnym, udaje się zupełnie dobrze zidentyfikować markę czy firmę nawet bez bliższego zapoznania się z materiałami promocyjnymi (tekstami, wykresami, tabelami) czy działaniami marketingowymi bądź reklamowymi. Mówiąc inaczej, *imagistyka* pozostaje umiejętnością tworzenia za pomocą obrazów nowej, nieistniejącej jeszcze rzeczywistości. Dokonujemy tego przez opublikowanie obrazów, wykreowanie czegoś bądź kogoś i nie ma przy tym znaczenia to, czy wywołany efekt pozostaje sztuczny czy prawdziwy¹⁰.

⁷ Np. Agencja Fedor Consulting; <https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/fedor-consulting,b1198873453> (dostęp: 5.01.2022 r.); por. także: *Działania z zakresu public relations, doradztwa czy komunikacji postrzegane są jako wysokobudżetowe. My jesteśmy od tego, aby odpowiednio – na miarę dopasować działania i budżet do każdego projektu. „Pieniądze to nie wszystko”*; <http://mwmp.pl/> (dostęp: 5.01.2022 r.).

⁸ Na Uniwersytecie Szczecińskim można studiować kierunek *doradztwo wizerunkowe i public relations*; pozyskano z: https://www.otouczelnie.pl/miasto_dzial/8764/DORADZTWO-WIZERUNKOWE-I-PUBLIC-RELATIONS (dostęp: 5.01.2022 r.).

⁹ Pozyskano z: <http://www.marketingnaserio.pl/imagistyka-spoeczna-podstawy-i-zakres-d/> (dostęp: 5.01.2022 r.).

¹⁰ Warto w tym miejscu wspomnieć o tym, że o *imagistyce społecznej* pierwszy pisał już w latach 60. John Boynton Priestley w dylogii „Poza miastem” i „Londyn”. Bohaterami obydwu powieści uczynił angielskich naukowców: prof. Cosmę Saltanę i dra Owena Tuby’ego, którzy przyjeżdżają do Londynu bez pieniędzy i pomysłów na dalszą egzystencję (także w roli pracowników naukowych). Przypadkowe spotkanie z bogatą wdową rodzi w nich myśl o powołaniu nowej komórki naukowej, a mianowicie *Instytutu Imagistyki Społecznej* (*The Institute of Social Imagistics*), który miałby się zajmować „wyrabianiem, tworzeniem i przekazywaniem obrazów społecznie użytecznych” zarówno

W połowie XX stulecia o pojęciu *PUBLIC RELATIONS* mało kto na świecie słyszał, ale niewątpliwie wszelkie działania w ramach *Instytutu Imagistyki Społecznej*, a później *Towarzystwa Imagistyki Społecznej* (bliżej wyjaśniam to w przypisie) fikcyjnych angielskich naukowców przypominały pracę współczesnych PR-owców czy spin doktorów, miały z takim działaniem wiele – z dzisiejszego punktu widzenia – wspólnego. Ponieważ operowanie obrazami jest – co pokazałem – również kształtowaniem wizerunku firmy, organizacji czy osoby przez nawiązywanie kontaktów z otoczeniem, *imagistykę społeczną* porównuje się nieraz do działań charakterystycznych dla *PUBLIC RELATIONS*, a obydwie pojęcia traktuje synonimicznie. W Polsce funkcjonują firmy prywatne oferujące usługi z zakresu badania rynku i opinii społecznej, np. *Instytut Imagistyki Społecznej* w Warszawie czy *Instytut Imagistyki i Imagoskopii Społecznej* w Opolu. Człon *imagoskopia* w drugiej nazwie pozostaje najprawdopodobniej uproszczonym słowotwórczo wariantem pojęcia *imagineskopia* ('fikcyjna nauka o poszerzaniu wyobraźni', wymyślona przez autora ukrywającego się pod pseudonimem Śledź Otrembus-Podgrobelski¹¹; najważniejszy przyrząd do badania i poszerzania wyobraźni został tam nazwany *imagineskopem*).

Podsumowując dotychczasowe rozważania na temat funkcjonowania w tekstach specjalistycznych i medialnych rodzimych odpowiedników anglicyzmu *PUBLIC RELATIONS*, należy stwierdzić, że wszystkie przytoczone, a niektóre szerzej przeze mnie omówione określenia mające rzekomo dobrze oddać w polszczyźnie znaczenie wyrażenia *PUBLIC RELATIONS*, takie jak: *publiczne relacje* // *relacje publiczne*, *stosunki publiczne*, *stosunki z publicznością*, *kontakty z otoczeniem*, *doradztwo prasowe*, *doradztwo medialne (mediowe)*, a także *imagistyka społeczna* (niektórzy szydercy proponowali jeszcze spolszczone terminy *pijarstwo* z epentetyczną jotą¹² z wariantem *piarstwo* i *zachwalactwo*), nie są tworamiasługującymi na poparcie, a następnie

organizacji czy produktów (przydatnych przy reklamach), jak i obrazów czyjejs osobowości. Biznes okazuje się z czasem trafiony, bohaterowie zaczynają się obracać w świecie korporacji, mass mediów, filmu, a przede wszystkim polityki i oferują swe usługi imagistyków. Niebawem pojawiają się pierwsze korzyści materialne z tego rodzaju działalności. Wtedy przychodzi propozycja sprzedania firmy renomowanej agencji reklamowej, która dostrzegła wiele pozytywów w działalności *Instytutu Imagistyki Społecznej*. Nieoczekiwanie jednak jego założyciele nie potrafili się w tej kwestii porozumieć (mają odmienne zdanie na temat niespodziewanej sprzedaży). Dochodzi między nimi do sprzeczki, wkrótce zaś do rozłamu w firmie. Po jakimś czasie dr Owen Tuby zakłada coś w rodzaju bliźniaczej instytucji, tyle że na własną rękę – *Towarzystwo Imagistyki Społecznej* (*The Society of Social Imagistics*) i prawie od razu dostaje poważne zlecenie – przygotowanie wizerunku lidera partii opozycyjnej do wyborów parlamentarnych. Nieoczekiwanie dotychczasowy wspólnik prof. Cosma Saltana otrzymuje podobną zawodowo propozycję, tylko że od przywódcy partii rządzącej. Obydwaj mają za zadanie tak poprawić wizerunek osobowościowy każdego z kandydatów, by udało im się pomyślnie przebrnąć przez wybory.

¹¹ Śledź Otrembus-Podgrobelski, *Wstęp do imagineskopii*, Kraków 1977; II wydanie ukazało się w 1983 r. za sprawą krakowskich studentów, a następnie „ponownie przejrzone i nie poprawione” w 1998 r. (Gdańsk: Wydawnictwo L&L). W 2009 roku ukazało się owo wydanie w oficynie „Rewasz”.

¹² *Epentezą* (gr. *epéthesis* 'wtrącenie') nazywa się w językoznawstwie 'wtórne wytworzenie się elementu głoskowego wewnątrz wyrazu, nieuzasadnione etymologicznie, wywołane głównie czynnikami fonetycznymi' (np. sąsiedztwo dwóch różnych samogłosek [i] oraz [a] jest trudne do wymówie-

akceptację. Z tego względu określenie *PUBLIC RELATIONS* musi pozostać w obiegu komunikacyjnym – tak się właśnie dzieje od samego początku, kiedy trafiło do polszczyzny – jako wyrażenie cytat, czyli połączenie wyrazowe niespolzczone graficznie, jak np. *à la carte, all right, bric-à-bric, coup de foudre, chapeau bas!, chargé d'affaires, faux pas, femme fatale, fin de siècle, idée fixe, noblesse oblige, par excellence, pièce touchée, pied à terre, pince-nez, poste restante, rendez-vous, table d'hôte, tête-à-tête*. Powszechnie uznaje się dzisiaj *PUBLIC RELATIONS* za internacjonalizm taki sam, jak np. *coming out, hosting, mainstream, outsourcing, streamer, streetworking, talk show, timesharing*, to znaczy za nazwę mającą identyczną (lub bardzo zbliżoną) postać graficzną i brzmienie w językach większości krajów na całym świecie, nie tylko anglojęzycznych, oraz wyrażającą tę samą lub zbliżoną treść¹³. Omawiany cytat obcojęzyczny, wskutek braku polskich odpowiedników, został przyjęty do współczesnego zasobu leksykalnego polszczyzny, wprowadzony przez leksykografów do słowników i zaakceptowany przez wszystkich użytkowników polszczyzny. Zdecydowały o tym – że tak powiem – po prostu względy pragmatyczne, a może precyzyjniej pragmalingwistyczne oraz uzualne.

III. Derywaty

To wszystko, o czym do tej pory napisałem o obecności w naszym języku mniej więcej od dwudziestu kilku lat zapożyczenia *PUBLIC RELATIONS*, bynajmniej nie oznacza, że wciąż nie nastrocza ono osobom, które po nie ochoczo sięgają, żadnych trudności gramatycznych, fonetycznych i ortograficznych. Rozpocznijmy nasze rozważania językowe od przeanalizowania uchybień związanych z artykułowaniem anglicyzmu *PUBLIC RELATIONS*. Nie wszyscy przykładają do jego poprawnej wymowy wagę, jakiej by należało oczekiwać w każdej sytuacji komunikacyjnej (zarówno potocznej, środowiskowej, jak i oficjalnej) – że należy mówić [pablik rylejśy'ns] albo [pablik rylejśy'ns] (š = sz w zapisie) (WSPP PWN, 2004, s. 935; WSO PWN, 2003, s. 1041). Owa końcowa głoska [s] w tym wyrażeniu musi być wyraźnie słyszalna, jednym słowem, wykluczona pozostaje artykulacja [pablik rylejś'n] albo [pablik rylejś'n], niestety, zaskakująco często spotykana¹⁴. Zawsze, słysząc owo wyrażenie bez s, zastanawiam się w duchu, jaka może być przyczyna popełniania tego rodzaju uchybienia fonetycznego. Czy chodzi o nieuświadomienie sobie, że w oryginale mamy do czynienia z wyrażeniem pluralnym *PUBLIC RELATIONS* (z ang. dosł. 'kontakty, relacje publiczne'), to znaczy że końcowe [s] musi być w nim obowiązkowo wymówione, czy jednak należy to traktować wyłącznie jako niestaranność artykulacyjną danego użytkownika polszczyzny, polegającą na tym, że zbitkę dwugłoskową [n], [s] w wyrażeniu *Public Relations* redukuje on sobie – samowolnie – do [n]?

nia; por. *klient* [klient]; patrz *Wielki słownik wyrazów obcych* PWN, (red.) M. Bańko, Warszawa 2003, s. 350.

¹³ Pozyskano z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/internacjonalizm;2466638.html> (dostęp: 6.01.2022 r.).

¹⁴ Wymowę bez końcowego [s] zdarzało mi się usłyszeć bardzo często nawet z ust polonistów językoznawców (sic!) na jednym z uniwersytetów w Krakowie...

Spory kłopot artykulacyjny dotyczy również skrótowca *PR* wywiedzionego z nazwy *PUBLIC RELATIONS*. Ów akronim¹⁵ należy wymawiać z angielska (nie zaleca się artykulacji polskiej [pe-er]) z akcentem oksytonicznym, czyli z przyciskiem na sylabę końcową [ar] – [pi ar], a nie: [pi ar] (wykluczona jest artykulacja jednozgłoskowa [piar]). W niestarannej artykulacji (na drugiej sylabie od końca bądź – licząc od lewa – na pierwszej) brzmi to jednak [pi-jar], tzn. między samogłoski *i* oraz *a* wciśnięta się epentetyczna jota, która wpływa na akcentowanie całości – przycisk z końcowego [ar] przenoszony zostaje na inicjalną sylabę [pi] i wówczas brzmi to tak, jak gdyby chodziło o *pijara*, członka zakonu męskiego Pijarów założonego w XVI w. w Rzymie przez św. Józefa Kalasantego, zakonu zajmującego się głównie działalnością oświatową¹⁶. Kiedy niepoprawnie wymówimy omawiany akronim, usłyszymy inne brzmienie drugiej zgłoski – [pi-jar], gdyż między samogłoski *i* oraz *a* przedostaje się jota, która wpływa na akcentowanie całości – przycisk z końcowego *-ar* przenosi się tym samym na inicjalną sylabę *pi-* i wówczas brzmi to rzeczywiście tak, jakby chodziło o *pijara* ‘zakonnika’. To, że sporo osób artykułuje skrótowiec *PR* z jotą (jako [pi-jar]), da się po części wytłumaczyć. Niewykluczone, że tak mówiący mimowolnie odwołują się do artykulacji innych wyrazów, w których dochodzi do styku dwóch samogłosek, chociażby słowa *klient* (niem. *Klient*, fr. *client*, z łac. *cliens*, *clientis* dosł. ‘podopieczny możnego pana’). Ów wyraz wymawia się bardzo często z wyraźnym *j* jako [kli-jent], a nie: [kli-ent], toteż mniej sprawne lingwistycznie osoby przenoszą wymowę z jotą na słowo *PR* [pijar], nie zastanawiając się nad różnicami w pochodzeniu i budowie obydwu form. Tymczasem mówienie [pijar] jest niepoprawne, nonszalanckie, manieryczne. O ile wymowę [kli-jent] daje się po części wytłumaczyć, gdyż jota przedłuża niejako artykulację samogłoski *i* w nagłosie tego słowa (*klient* to twór jednozgłoskowy), o tyle w wypadku skrótowca *PR* pojawienie się w wymowie samogłoski *j* nie znajduje żadnego uzasadnienia. Ten ma dwie sylaby *pi* i *ar*, które artykułuje się oddzielnie, z lekkim opóźnieniem, nieco asynchronicznie, w dodatku – jak wyżej zaznaczyłem – akcent pada na sylabę końcową, a nie na początkową jak w słowie *pijar* (‘ksiądz, zakonnik’)¹⁷.

Niejakim zaskoczeniem – przynajmniej dla części odbiorców mojego tekstu – może być to, że w zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny występują: anglicyzm *PUBLIC RELATIONS*, wywiedziony od niego akronim *PR* oraz derywaty: *piarowiec* // *PR-owiec* i adiectivum *piarowski* // *PR-owski*, brakuje zaś – oddanego fonetycznie – zleksykalizowanego rzeczownika *piar* (jako wariantu skrótowca *PR*), od którego – jak można przypuszczać – powstały nazwy *piarowiec* i *piarowski* (WSO

¹⁵ *Akronim* (stgr. *ákros* ‘skrajny’ + *-onin*, z *ónoma* ‘imię, nazwa’) to ‘słowo utworzone przez skrócenie wyrażenia składającego się z dwóch lub więcej wyrazów’; zob. *Wielki słownik wyrazów obcych* PWN, op. cit., s. 30.

¹⁶ Na prowadzonej przez siebie od 20 blisko lat stronie internetowej *obcyjezykpolski.pl* otrzymałem kiedyś pytanie od czytelnika z Lublina o następującej treści: – *Bardzo proszę o wyjaśnienie znaczenia słowa „piar”.* *Nie rozumiem jego sensu, a dość często posługują się nim politycy i dziennikarze.*

¹⁷ M. Malinowski, *Public relations*, <https://obcyjezykpolski.pl/public-relations/> (dostęp: 10.02.2022 r.).

PWN, 2017, s. 852; WSO PWN, 2003, s. 971)¹⁸. Nawiasem mówiąc, trzeba zapytać publicznie, dlaczego wśród haseł słownikowych ciągle pomija się feminatyw od nazwy męskiej *piarowiec*. Może dlatego, że nie wiadomo, jak by właściwie należało nazwać ‘kobietę PR-owca // piarowca’. Czy miałyby to być: *PR-ka // piarka, PR-ówka // piarówka* czy *PR-ówa // piarówa*? Wszystkie wymienione neologizmy wydają się zbyt potoczne, a niektóre mocno nacechowane ujemnie, trudno więc oczekiwać, by poza obiegiem potocznym mogły się upowszechnić w komunikacji oficjalnej i trafić bez oporów purystów językowych do słowników¹⁹. Najlepsza jest – moim zdaniem – neutralna słotwórczo *PR-owczyni // piarowczyni*, morfologicznie dobrze zbudowana, gdyż od wielu nazw męskich o zakończeniu *-owiec* tworzy się feminatywy z przyrostkiem *-yni* (c przechodzi w cz). Pozostaje to zatem zgodne z systemem językowym. Ostatnio pojawiły się w obiegu określenia *językoznawczyni* od *językoznawca*, *literaturoznawczyni* od *literaturoznawca*, *naukowczyni* od *naukowiec*, *zamachowczyni* od *zamachowiec*, a nawet *kierowczyni* od *kierowca* i *krawczyni* od *krawiec*, powoli akceptowane przez językoznawców, dlatego zatem nie może być *piarowczyni // PR-owczyni*? Zwracam ponadto uwagę na ustalenie normatywne leksykografów, że właściwą formą przymiotnikową są formy z przyrostkiem *-owski*, to znaczy *piarowski* albo *PR-owski*, a nie: *piarowy // PR-owy* (WSO PWN, 2017, s. 852). Każdorazowo należy więc – przykładowo – mówić i pisać: *agencje piarowskie // PR-owskie, stylistyka tekstów piarowskich // PR-owskich, piarowski // PR-owski sukces, piarowskie // PR-owskie pociągnięcie, piarowska // PR-owska zagrywka, piarowskie // PR-owskie efekty, piarowskie // PR-owskie sztuczki* itp. Ów nakaz normatywny bywa, niestety, nagminnie lekceważony i łamany przez sporą część użytkowników polszczyzny z pracownikami agencji PR na czele. Niesłuchanie często czyta się bądź słyszy o *piarowych PR-owych // pociągnięciach, piarowym // PR-owym sukcesie, piarowych // PR-owych działaniach* czy *piarowych // PR-owych efektach*²⁰. Prawdopodobnie na upowszechnianie się form przymiotnikowych z sufiksem *-owy* wpływa obecność w przestrzeni językowej rzeczownika *piarowiec // PR-owiec* (skoro *-owiec*, to *-owy*). Nie jest to raczej oddziaływanie apelatywu *piar*, który – jak wspominałem wyżej – w słownikach nie został jeszcze odnotowany, trudno zatem mówić o klasycznej derywacji przymiotnikowej *piarowy* (*piar-* + *-owy*). Niewykluczone, że jakiś wpływ na spore upowszechnienie

¹⁸ Zamieszcza go wyłącznie internetowy *Słownik gramatyczny języka polskiego* pod redakcją naukową Z. Saloniego, M. Wolińskiego, R. Wołosza, W. Gruszczyńskiego, D. Skowrońskiej (SGJP 2015, <http://sgjp.pl>). Znajdziemy tam również hasła *piarowski, piarowsko, piarowo, piarowy, piarowskość*.

¹⁹ Formę *PR-ówka // pijarówka* (z jotą!) odnotowuje *Wielki słownik języka polskiego* IFP PAN on-line: *PR-ówka // pijarówka* pot. ‘kobieta zajmująca się zawodowo działaniami, które mają dbać o dobry wizerunek i akceptację danej osoby, firmy lub organizacji’; <https://wsjp.pl/haslo/podglad/107071/pijarowka> (dostęp: 13.02.2022 r.). Wspomina się tam także o formie *PR-ówa // pijarówa*, opatrując ją kwalifikatorem: pogardliwie <https://wsjp.pl/haslo/podglad/107075/pijarowa> (dostęp: 13.02.2022 r.). Jest zaskakujące, że w słowniku, o którym mowa, zamieszcza się formy *pijarówka, pijarówa*, pomija zaś formy *piarówka, piarówa*...

²⁰ Pozyskano z: <https://www.wykop.pl/link/6430385/w-tychach-ludzie-wygaszali-piece-bo-dronlatal-i-sprawdzal-czym-pala/>; <https://kurierhistoryczny.pl/artukul/przedmurze-chrzescijanstwa-polski-sukces-piarowy,118>; <https://www.prawo.pl/podatki/rola-public-relations-w-zarzadzaniu-firma,22640.html>; <http://fashionprtalks.pl/teksty/mity-polskiego-pr-u> (dostęp: 6.01.2022 r.).

się owych nienormatywnych (na razie) wariantów mają przymiotniki: *SMS-owy* (od: *SMS*, czyli *Short Message Service* ‘krótka wiadomość tekstowa wysyłana lub odbierana przez telefon komórkowy’) lub *esemesowy*; *MMS-owy* (od: *MMS*, czyli *Multimedia Messaging Service* ‘zdjęcie wysyłane lub odbierane przez telefon komórkowy’) lub *ememesowy*; *HR-owy* (od *HR*, czyli *human resources*, dosł. ‘zasoby ludzkie’) lub *haerowy*. Dwa pierwsze zostały usankcjonowane, jeśli chodzi o poprawność językową, przez leksykografów (WSO PWN, 2017, s. 692, s. 1070), bywają chętnie używane i nikt nie doszukuje się w nich niczego niestosownego. Dlatego wiele osób jest przekonanych o tym, że taki sam sufix powinien przyjmować derywat *piarowy* // *PR-owy* wywiedziony od akronimu *PR*. Zdaje się, że nie będzie innego wyjścia, jak tylko zaakceptować w niedalekiej przyszłości oboczność przymiotnikową *piarowski* // *PR-owski* oraz *piarowy* // *PR-owy* i zgodzić się oficjalnie na posługiwanie się wszystkimi formami, wprowadzając stosowną poprawkę do nowych wydań słowników ortograficznych (uzus górą). Warto jednak w tym miejscu zaznaczyć, że derywaty przymiotnikowe powstałe od klasycznych skrótowców (np. *NATO*, *NBP*, *NIK*, *NOT*, *PIW*, *PTTK*, *PZPR*, *UJ*) tworzy się w języku polskim zawsze przyrostkiem *-owski*, np. *NATO-owski*, *NBP-owski*, *NIK-owski*, *NOT-owski*, *PIW-owski*, *PTTK-owski*, *PZPR-owski*, *UJ-owski*.

Akronimy *PR*, *SMS*, *MMS*, *HR* trudno zaliczyć do tej właśnie grupy, nie powstały od pierwszych liter nazw instytucji, przedsiębiorstw, firm, urzędów, organizacji, stowarzyszeń, uczelni itp. przez odcięcie części elementów rozwinięcia, ale od pierwszych liter słów wchodzących w skład wyrażen apelatywnych. Ich zapis wielkimi literami to zatem trochę ukłon w stronę ortografii angielskiej, w której wyrażenia tego rodzaju zapisywane są od lat właśnie w ten sposób: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* = *ADHD*, *Compact Disc* = *CD*, *Human Resources* = *HR*, *Multimedia Messaging Service* = *MMS* (także *Global Positioning System* = *GPS*, *Public Relations* = *PR*, *Random Access Memory* = *RAM*, *Very Important Person* = *VIP*, *Short Message Service* = *SMS*, *Uniform Resource Locator* = *URL*, *World Wide Web* = *WWW*, *Water Closet* = *WC* itp.)

IV. Jak wymawiać? Jak zapisywać?

Poważną kwestią do omówienia pozostaje zapis rozwiniętego wyrażenia *PUBLIC RELATIONS*, które w angielszczyźnie zawiera w obydwu członach wielką literę (dla tego w dotychczasowej części opracowania – o czym już wspomniałem – stosowałem w grafii wersaliki). Tymczasem w języku polskim według wskazań normatywnych leksykografów należy pisać bezwyjątkowo małymi literami *public relations* (WSPP PWN, 2004, s. 935; WSO PWN, 2017, s. 973; WSWO PWN, 2003, s. 1041), chyba że chodzi o nazwę własną, wówczas jest to uzasadnione, np. *Międzynarodowe Stowarzyszenia Public Relations*, *Agencja Public Relations*, *Dział Public Relations*, *Zakład Public Relations*. Niestety, na co dzień nie przestrzegają się bądź w ogóle nie zna tego zalecenia kodyfikatorów ortografii. Niewątpliwie spora część piszących sugeruje się pisownią angielską oryginału (*Public Relations*), jednak jakiś wpływ na ich przyzwyczajenia (można już chyba o czymś takim mówić) ma z pewnością także aprobata leksykogra-

fów co do zapisywania skrótu *PR* wielkimi literami (i odmiana *PR-u*, *PR-owi*, *PR-em*, *PR-rze*²¹). Skoro wolno napisać *PR*, to także nie jest błędna grafia *Public Relations* – być może sądzą niektórzy. Oto kilka przykładów na potwierdzenie tego faktu:

„Zmiany ustroju politycznego oraz gospodarczego w Polsce po roku 1989 stworzyły warunki dla rozwoju Public Relations i wykorzystania tej dyscypliny do zarządzania organizacjami. (...) Public Relations w znaczącym stopniu decyduje o bezpieczeństwie organizacji, a zwłaszcza przedsiębiorstwa, jako szczególnego typu organizacji”²²;

„Public Relations to świadome, zaplanowane i długotrwałe pielęgnowanie stosunków z bliższym i dalszym otoczeniem, prowadzące do pozyskania jak największej liczby klientów, zwolenników i popleczników”²³;

„Istota i funkcje Public Relations, podstawowe cele PR, korzyści dla organizacji, wynikające ze skutecznego PR, czym jest a czym nie jest Public Relations? (...) Psychologiczne podstawy Public Relations (...). Instrumenty Public Relations (...). Zagadnienia etyczne w Public Relations”²⁴.

Owo uchybienie ortograficzne polegające na używaniu wielkich liter w omawianym pojęciu spotyka się niezwykle często w materiałach promocyjnych wypuszczanych przez działy reklamy bądź dziekanaty i biura nauki różnych uczelni, kiedy mowa o nazwie kierunku studiów, specjalności czy przedmiotu:

Kierunek Public Relations przeznaczony jest dla młodych ludzi, którzy swoją przyszlą karierę zawodową chcieliby związać z budowaniem polityki komunikacyjnej i wizerunkowej zarówno w sektorze prywatnym, jak i publicznym.

Studia licencjackie: • Public Relations i reklama (tak samo e-Administracja)²⁵.

Tymczasem należało napisać:

- Kierunek public relations oraz • public relations i reklama ewentualnie (w drugim wypadku) • Public relations i reklama, jeśli uznać, że punktory i oddzielny wers zezwalają na wstawienie wielkiej litery.

²¹ *Wielki słownik ortograficzny* PWN, op. cit.: Jeśli skrótowiec się odmienia, zaznaczamy to w pisowni w następujący sposób: *GOPR-u*, *GOPR-em*; *KOR-u*, *KOR-owi*; do *PAN-u*, czyli końcówkę fleksyjną piszemy zawsze małą literą i oddzielamy ją od tematu łącznikiem [221] 56.A.1.

²² P. Bielawski, *Znaczenie Public Relations dla bezpieczeństwa organizacji*; praca doktorska pod kierunkiem dr. hab. Mariana Jasiukiewicza na Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu; 2005; http://sbc.org.pl/Content/4741/dr_OK.pdf (dostęp: 8.01.2022 r.).

²³ https://mfiles.pl/pl/index.php/Public_relations

²⁴ Pozyskano z: https://www.ukw.edu.pl/download/11909/stacj_4rok_Public_relations.pdf (dostęp: 6.01.2022 r.).

²⁵ Przytaczam in extenso.

Tak zresztą, w ten drugi sposób, zapisano wszystkie nazwy kierunków na studiach licencjackich, inżynierskich i magisterskich odbywających się od lat w jednej ze szkół wyższych (np. • *Filologia angielska*; • *Filologia wschodniostowiańska*; • *Zarządzanie i inżynieria produkcji*; • *Ekonomika i finanse przedsiębiorstw* czy • *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*). Nie poradzono sobie jedynie z nazwą • *e-administracja*, nie wiadomo dlaczego stawiając na zapis • *e-Administracja*, i właśnie z nazwą • *Public Relations i reklama* (WSO PWN, 2017, s. 376)²⁶.

Warto w tym momencie nadmienić, że choć zasada ortografii [18.A] nie odnosi się wprost do oddawania w piśmie nazw kierunków studiów, specjalizacji czy przedmiotów, to jednak leksykografowie i eksperci językowi opowiadają się zgodnie za takim rozwiązaniem, przywołując chociażby zwyczaj zapisywania małymi literami nazw przedmiotów szkolnych, np. *język polski, geografia, matematyka, fizyka, chemia, biologia, wiedza o społeczeństwie, wychowanie fizyczne*²⁷. Dobrze by było to zapamiętać i stosować w praktyce, żeby wyeliminować rozbieżności i całkowitą dowolność w tym zakresie, czyli raz pisanie owych nazw jedno- lub więcejwyrazowych małymi literami, raz wielkimi, a jeszcze kiedy indziej jedynie pierwszy (niekiedy jeszcze po słowie *kierunek* wstawia się dwukropek i całą nazwę ujmuje w cudzysłów).

Oddzielną sprawą (wcale nie małą, lecz również ważną) pozostaje odpowiedź na pytanie, jak powinno się traktować wyrażenie apelatywne *public relations* (od tego miejsca będą już konsekwentnie stosował zapis małymi literami) gramatycznie, to znaczy do jakiej liczby (pojedynczej czy mnogiej?) je zakwalifikować. Taka, a nie inna przynależność pozostaje niezwykle istotna, gdyż pociąga za sobą różną łączliwość z *public relations* zaimków, przymiotników i form czasownikowych w funkcji predykatywnej²⁸. Z punktu widzenia etymologicznego omawiany anglicyzm jest *nomi-*

²⁶ *Wielki słownik ortograficzny PWN* nie podaje wprawdzie hasła *e-administracja*, ale inne: *e-biznes, e-banking, e-commerce, e-consulting*. Oto przykład poprawnego ortograficznie użycia terminu *e-administracja*: „Termin *smart cities* odnosi się nie tylko do urbanistyki i rozwoju, ale także wielu innych dziedzin, takich jak nauki społeczne, energetyka, ochrona środowiska, transport, zarządzanie innowacjami i wiedzą czy *e-administracją*”; pozyskano z: <https://www.wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/ChSP13.pdf> (dostęp: 8.01.2022 r.).

²⁷ Zob. Jan Grzenia, *Zapis nazw przedmiotów szkolnych i kierunków studiów*, Poradnia Językowa PWN; pozyskano z: <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/zapis-nazw-przedmiotow-szkolnych-i-kierunkow-studiow/6429.html> (dostęp: 8.01.2022 r.). Tak samo twierdzi Teresa Kruszona: „Małymi literami zapisujemy m.in. kierunki studiów (*filologia polska*), nazwy specjalności (*kulturoznawstwo*)”; pozyskano z: <https://www.wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/ChSP13.pdf> (dostęp: 8.01.2022 r.).

²⁸ Oto opinia M. Bańki na ten temat w Poradni Językowej PWN z 1 stycznia 2010 r. Otrzymał takie oto pytanie: *Czy „public relations” może (mogą?) występować w języku polskim w liczbie pojedynczej? Opracowuję obecnie obszerny tekst, który w całości jest poświęcony temu zagadnieniu, i jego autor poprosił mnie o pozostawienie liczby pojedynczej, chociaż w słowniku poprawnej polszczyzny jest zapis o braku liczby pojedynczej w tym przypadku. Autor tekstu jest praktykiem PR i twierdzi, że na co dzień nie spotyka się z użyciem tego terminu w liczbie mnogiej. Był bardzo zaskoczony moją propozycją.* Odpowiedź M. Bańki: W książce Eugeniusza Michalskiego pt. *Marketing* (PWN, 2003) *public relations* ma (sic!) konsekwentnie wartość liczby pojedynczej, np. „Public relations jest drugim obok reklamy rodzajem promocji masowej (...)”, „Public relations może łagodzić negatywne nastawienie nabywców do przedsiębiorstwa (...)”, „Public relations wywołuje większe zaufanie wśród nabywców

nativum liczby mnogiej (*te public relations*), o czym informuje końcówka *s* w formie rzeczownikowej, będąca wykładnikiem pluralności. Zaświadcza o tym informacja zawarta w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny* PWN (WSPP PWN, 2004, s. 1041):

public relations [wym. pablik rylejszyns a. pablik rylejszyns], nmos, blp, ndm «stosunki między jakąś firmą lub organizacją a grupą ludności, do której jest skierowana działalność tej firmy czy organizacji; wszelkie sposoby i metody pozyskania opinii publicznej, stosowane przez określoną firmę, organizację itp.; także: zespół ludzi, którzy się taką działalnością zajmują».

Skrót *blp* oznacza, że owo pojęcie nie występuje w liczbie pojedynczej, a skrót *ndm* – że jest nieodmienne. Potwierdza to przykład użycia dołączony do definicji: *Public relations są kształtowane przez młody zespół*. W literaturze przedmiotu natrafia się na zgodne z zaleceniami leksykografów użycie pojęcia *public relations* w postaci pluralnej, np.

„*Public relations*:

- spełniają funkcję komunikacyjną, szczególnie podkreślając dwukierunkowy charakter procesu komunikowania;
- dotyczą kształtowania i podtrzymywania wzajemnego zrozumienia między organizacją a poszczególnymi grupami ludzi;
- służą analizowaniu i interpretowaniu zmian w otoczeniu, które mogą mieć duże znaczenie dla organizacji;
- przyczyniają się zarówno do formułowania, jak i osiągnięcia społecznie akceptowanych celów organizacji, a przez to do uzyskania równowagi między celami ekonomicznymi a społeczną odpowiedzialnością organizacji” (Żbikowska, 2005, s. 13–14).

„*Public relations* w marketingu mix stają się coraz bardziej udoskonaloną techniką, której skuteczność dość łatwo ocenić” (Gregory, 1997, s. 22).

niż reklama (...).” W podobny sposób, jak się przekonałem, używają nazwy *public relations* autorzy kilku innych książek. Natomiast przykładów na jej łączenie z przymiotnikami lub czasownikami w liczbie mnogiej niemal nie znalazłem. Moja kwerenda – przeprowadzona oczywiście na materiale Korpusu Języka Polskiego PWN – potwierdziła więc opinię Pana rozmówcy. Autorzy słowników dali pierwszeństwo etymologii, użytkownicy nazwy traktują ją zaś tak samo jak wyraz nadrzędny, w tym wypadku *działalność*. Bo skoro „Działalność jest...”, to i „Public relations jest...”. Zacieranie się etymologii w użyciu słowa jest zjawiskiem normalnym i zdrowym, świadczącym o tym, że słowo jest potrzebne i coraz bardziej „polskie”. Mamy wiele podobnych przykładów, i to niekoniecznie nowych, jak choćby *drops*, z angielskiej formy liczby mnogiej, w polszczyźnie zaś pojedynczy. W wyniku – jak mówią lingwiści – depluralizacji *dropsa* powstała konieczność dołączenia do niego końcówki liczby mnogiej, por. *dropsy*. *Public relations* też się nam zdepluralizowało, ale polskiej końcówki nie przyjmuje i chyba nie będzie; <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/public-relations;7866.html> (dostęp: 13.02.2022 r.).

„Finansowe *public relations* powinny być ostrożną kombinacją stylowej strategii i nowoczesnej taktyki. W tej postaci na pewno doskonale będą pasować do każdego obszaru działania w obrębie PR” (Gregory, 1997, s. 80).

Częściej jednak autorzy (i redaktorzy wydań pozycji z zakresu PR) traktują *public relations* tak, jak gdyby było ono tworem syngularnym (*ten*) *public relations*:

„Przedmiotem analizy niniejszej pracy jest *public relations*, którego rola w dzisiejszej rzeczywistości jest niezmiernie ważna” (Południkiewicz, 2012, s. 3).

„*Public relations* w różnych formach może wpływać na organizacje rozmaitego rodzaju – duże i małe, prywatne lub publiczne” (Henslowe, 2005, s. 17).

„Choć początki nowoczesnego *public relations* odnoszą się do XX wieku, a źródła poznawcze odnajdujemy w XIX wieku, warto podkreślić, że wcześniej istniały różne rozwiązania, które dziś moglibyśmy przyporządkować do tej dziedziny wiedzy” (Bodziany, Dojwa, 2013, s. 12).

Jaka jest przyczyna takiego właśnie traktowania przez autorów omawianego wyrażenia? Polszczyzna zna zjawisko tzw. *depluralizacji zapożyczeń* (inaczej *odmnogowienia*), polegające na tym, że wyraz obcy wchodzący do obiegu w języku polskim jako twór pluralny, o czym świadczy zakończenie *-s*, po jakimś czasie (albo nawet od razu) odbierany bywa przez dużą część mówiących i piszących tak, jak gdyby był leksemem syngularnym rodzaju męskiego (w zasobie leksykalnym polszczyzny znajdziemy wiele maskulinów kończących się na *-ns*: *precedens, kredens, pens, sens, nonsens, konsens*). Dochodzi wówczas na gruncie rodzimym nie tylko do depluralizacji danego wyrazu obcego, ale i reduplikacji wykładnika liczby mnogiej, dublowania morfemu, czyli dodania do takiego wyrazu końcówki polskiej. Oto przykłady takiego morfologicznego zabiegu:

frazes (l. poj. *phrase*) – *frazesy*
Eskimos (l. poj. *Eskimo*) – *Eskimosi*
Hindus (l. poj. *Hindu*) – *Hindusi*
corn-flakes (l. poj. *corn-flake*) – *corn-fleksy*
drops (l. poj. *drop*) – *dropsy*
slums (l. poj. *slum*) – *slumsy*
skunks (l. poj. *skunk*) – *skunksy*
chips (l. poj. *chip*) – *chipsy*
rangers (l. poj. *ranger*) – *rangersi*
commandos (l. poj. *commando*) – *komandos*
fotos (l. poj. *foto*) – *fotosy*
delikates (l. poj. *delicate*) – *delikatesy*
millennials (l. poj. *millennial*) – *millennials*
blockers (l. poj. *blocker*) – *blockersi*

locals (l. poj. *local*) – *lokalsi*
stalkers (l. poj. *stalker*) – *stalkersi*
bamboos (l. poj. *bamboo*) – *bambusy*
trads (l. poj. *trad*) – *tradsi*.
pampers (l. poj. *pamper*) – *pampers*
The Beatles (l. poj. *The Beatle*) – *Beatlesi*
transformers (l. poj. *transformer*) – *transformersi*
*Microsoft Teams*²⁹ (l. poj. *Microsoft Team*) – *Teamsy*

Okazuje się jednak, że ta depluralizacja wydaje się w tym wypadku dobrym rozwiązaniem i sposobem adaptacji zapożyczeń. Gdyby nie ona, niektóre rzeczowniki obce (np. *millenials* lub *lokalsi*) brzmiałyby jak rzeczowniki nieżywotne *milleniale* i *lokale* (ponadto słowo *lokale*, od *lokal*, znaczy w polszczyźnie coś innego) (Sender-ska, 2021, s. 43–44). Formy z podwójną końcówką pluralną *millenials*, *lokalsi* nie budzą takich skojarzeń, poza tym łatwiej je wtedy włączyć do polskiego paradygmatu fleksyjnego (Bańko, 2019, s. 37). Pozostanie z kolei przy oryginalnych formach singularnych (*Eskimo*, *delikate*, *drop*, *millennial*, *foto* itp.) spowodowałoby to, że niezwykle trudno by było także od nich utworzyć odpowiedniki pluralne (np. *Eskimy?*, *delikaty?*, *dropy?*, *foty?*).

Rzecz jasna, w wypadku wyrażenia *public relations* można mówić wyłącznie o depluralizacji członu rzeczownikowego (l. mn. *te relations* > l. poj. *ten relations*), reduplikacja polegająca na dołączeniu rodzimej końcówki nie wchodzi w grę, gdyż owo pojęcie pozostaje nieodmienne.

V. Spin doctoring, think tanki

Warto jeszcze poświęcić trochę uwagi specjalnemu odłamowi *PR-owców // piarowców*, czyli *spin doctorom*, *spin doktorom*, nazywanym niekiedy także *spinmeisterami*. To również są zapożyczenia niewłaściwe, wyrażenia i wyrazy cytaty. *Spin doctorzy* (*spin doktorzy*) lub *spinmeisterzy* (w l. poj. *spin doctor*, *spin doktor*, *spinmeister*; żeńskie odpowiedniki to *spin doctorka*, *spin doctorka*, *spinmeisterka*) to ludzie, którzy starają się zapobiec negatywnemu rozgłosowi jakiejś sprawy czy osoby przez nagłaśnianie (niekiedy sztucznie, nieprawdziwie) czegoś korzystnego o nich. W konsekwencji nie najlepszy wizerunek organizacji, instytucji, firmy czy osoby wzrasta i odbierane są one lepiej, korzystniej. Pojęcia *spin doctor* (*spin doktor*), *spin doctoring* (*spin dokto-*

²⁹ Nazwa *Microsoft Teams* jest pluralna dlatego, że chodzi o usługę internetową zawierającą zestaw narzędzi służących do współpracy zespołowej, łączącej funkcjonalność z innymi produktami Microsoftu, takimi jak *Microsoft Office* oraz *Skype* wchodzącymi w skład *Microsoft 365*. Na gruncie polszczyzny w słowie *teams* doszło zarówno do depluralizacji owego anglicyzmu, czyli do traktowania go przez dużą część użytkowników języka jako wyrazu singularnego rodzaju męskiego (*ten teams*), jak i reduplikacji polegającej na dołączeniu rodzimej końcówki pluralnej *-y*. Dlatego jedni mówią i piszą np. *na Microsoftzie Teamsie* (lub *na Teamsie*), inni zaś – *na Microsoftzie Teamsach* (*na Teamsach*). Patrz również: K. Kłosińska, *Na Teamsie czy na Teamsach?*, Poradnia Językowa PWN; <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Na-Teamsie-czy-na-Teamsach;20862.html> (dostęp: 20.01.2022 r.).

ring) oraz *spinmeister*, *spinmeistering* wywodzą się z amerykańskiej praktyki politycznej. *Spin doctor*, *spinmeister* to ‘osoba, której zadaniem jest nadawanie negatywnemu wydarzeniu pozytywnego wydźwięku’, a *spin doctoring*, *spinmeistering* – ‘działania mające przekształcić negatywne spostrzeżenie czegoś lub kogoś w coś pozytywnego’. *Spinning* jest w założeniu ‘snuciem niedorzecznych historii, manipulowaniem faktami, reglamentowaniem informacji i nadużywaniem propagandy’³⁰. *To be economical with the truth* (‘być oszczędnym w prawdzie’) to złota *zasada spinningu*, najbardziej oddająca sens tego pojęcia. Niektórzy znawcy przedmiotu wywodzą słowo *spin* od czasownika *to spin* pochodzącego ze slangu, który jeszcze w latach 50. oznaczał ‘zmylić’ lub ‘oszukiwać’. W języku angielskim funkcjonuje również idiom *to spin a yarn* odpowiadający w polszczyźnie zwrotowi ‘pleść głupoty’ lub ‘opowiadać niestworzone historie’. Specjaliści od *spin doctoringu*, *spinmeisteringu* działają głównie w obszarze polityki, ale ich obecność ujawnia się przede wszystkim w okresie przed wyborami. Sukces odnoszą jednak wyłącznie ci, którzy odznaczają się nieszablonowymi, oryginalnymi pomysłami, są odporni na stres i ataki ze strony przeciwników politycznych. To prawdziwi fachowcy pracujący dla znanych i wpływowych polityków lub partii politycznych, dbający o ich popularność w mediach i chroniący ich reputację przez umiejętne interpretowanie na ich korzyść rozmaitych negatywnych faktów i zdarzeń³¹. W założeniu takiego działania w polityce chodzi jednak o to, żeby nie doszło za bardzo do sprzeczności pomiędzy wizerunkiem kandydata a jego prawdziwymi predyspozycjami i cechami charakteru i osobowości. Mówi się wówczas o *efekcie Ottingera*, to znaczy o tworzeniu wizerunku na siłę, wizerunku sfalszowanego. Owo określenie wzięło się z tego, że Richard L. Ottinger z ramienia Partii Demokratycznej swego czasu, w 1970 r., postanowił walczyć o fotel senatora USA, a *spin doctorzy*, *spinmeisterzy* przedstawiali go w mediach jako świetnego mówcę, doskonałego organizatora i polityka godnego bycia mężem stanu. Tymczasem podczas spotkań z kontrkandydatami na żywo oraz samymi wyborcami okazało się, że Ottingerowi brakuje pewności siebie, jest apatyczny, bezbarwny i w dodatku zaskakująco słabo ra-

³⁰ Pierwsze znaczenie słowa *spinning* jest inne. To ‘metoda sportowego i amatorskiego połowu ryb przy użyciu wędki, kołowrotka i sztucznej przynęty, polegająca na naprzemiennym zarzucaniu jej i ściąganiu za pomocą wędziska i kołowrotka’, tak: *Wielki słownik wyrazów obcych* PWN, (red.) M. Bańko, Warszawa 2003, s. 1170.

³¹ Oto jeden z przykładów na pozytywne działanie *spin doctoringu* (*spin doktoringu*). Prezydent Lech Kaczyński od początku prezydentury kojarzył się dużej części Polaków z politykiem zimnym, zamkniętym w sobie, nieufnym, kłótliwym, obrażającym się na dziennikarzy, permanentnie walczącym nie tylko z komunistami, ale i z aktualną wówczas koalicją rządową, a ponadto ciągle wetującym ustawy sejmowe. Pamiętaliśmy mu gafy, kiedy to pomylił nazwisko bramkarza reprezentacji piłkarskiej Polski Artura Boruca (mówił o Borubarze), a o pewnym psie wabiącym się „Ira” powiedział kiedyś na uroczystym spotkaniu z policjantami: „Irasiad” (usłyszał wcześniej taką komendę od właściciela psa). Dlatego *spin doctorzy* (*spin doktorzy*) Michał Kamiński i Adam Bielan, widząc, co się dzieje, w połowie kadencji postanowili to zmienić. Przekonali oni pierwszą osobę w państwie, że występując w telewizji, częściej powinna się uśmiechać, powstrzymywać od ostrych słów i komentarzy pod adresem rządzących i w ogóle ocieplić swój wizerunek medialny. Po jakimś czasie zmiana na lepsze była dość mocno widoczna; R. Zimny, P. Nowak, *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*, Warszawa 2009, s. 42 i s. 91.

dzi sobie z wystąpieniami publicznymi. W rezultacie rywalizację o miejsce w senacie przegrał z mało znanym publicznie rywalem (Diamond i in., 1992, s. 235–236)³².

Dodajmy, że w wyrażeniu *spin doctor* (*spin doktor*) i wyrażeniu *spinmeister* początkowy człon *spin* bywa też niekiedy łączony z określeniem *Significant Progress in the News* (dosł. 'znaczący postęp w informacjach'), czyli byłby skrótem. Do pierwszego dołączono nieprzypadkowo człon *doctor* (*doktor*), po prostu taka osoba jak gdyby 'leczy niedobre historie, tworząc jednocześnie lepsze', w drugim pojawia się rzeczownik *meister* ('mistrz'). Inaczej mówiąc, *spinmeister* jest 'mistrzem w odwracaniu kota ogonem, pokazywaniu otoczeniu i opinii publicznej, że mylą się w negatywnej ocenie działania i wizerunku organizacji, instytucji, firmy czy polityka'³³. Zwróćmy ponadto uwagę na to, że współcześnie niekiedy określenia *spin doctor* (*spin doktor*), *spinmeister* utożsamiane bywają z pojęciem *spec od czarnej kampanii*. Nie wszyscy eksperci zgadzają się z takim stawianiem sprawy. *Czarna robota* w myśl słownikowych definicji to praca, której zwykle nikt nie lubi i nie chce wykonywać, gdyż jest ciężka, męcząca i najczęściej źle płatna. *Spin doctoring*, *spinmeistering*, owszem, pozostają zajęciem trudnym i pracochłonnym, ale przede wszystkim dobrze płatnym, więc chętnych na takie stanowiska nie brakuje. Przeważnie *spin doctorzy* (*spin doktorzy*) pozostają w cieniu w odróżnieniu od *king makerów* (dosł. *królów mistrzów*, *królmistrzów*), to znaczy *marketingowców politycznych* pozostających w centrum uwagi działającymi w świetle jupiterów³⁴. Najczęściej *king makerzy* jako frontmani są oficjalnymi szefami kampanii, sztabu wyborczego. Zarówno jednak *spin doctorzy* (*spin doktorzy*), jak i *king makerzy* posługują się tymi samymi narzędziami marketingowymi opartymi na klasycznym marketingu miksie (tzw. *4P*), określonym przez amerykańskiego ekonomistę i specjalistę od marketingu Philipa Kotlera:

Product – polityk

Price – koszty kampanii, środki będące do dyspozycji

Place – kanały dystrybucyjne – obecnie media, z których we współczesnym marketingu politycznym najważniejsza jest telewizja

Promotion – promocja.

Wspomnijmy na koniec o pojęciu *think tank* (spotyka się także pisownię z łącznikiem *think-tank*, ale nie zasługuje ona na poparcie; WSO PWN, 2017, s. 1147). *Think tank* (z ang. dosł. 'zbiornik myśli' [wym. ðɪŋk], ð = *th*) jest z założenia niezależnym ośrodkiem, komitetem o charakterze doradczym, zajmującym się badaniami i analizami dotyczącymi spraw publicznych. W opracowaniach specjalistycznych *think tanki* definiuje się precyzyjniej jako: 'analityczno-badawcze organizacje poza-

³² Zob.: E. Diamond, S. Bates, *The Spot*, 3rd Edition: *The Rise of Political Advertising on Television*, Massachusetts 1992, s. 235–236; podają za: W. Maguś, *Spin doctoring – kontrowersje wokół zagadnienia*; https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/12864/Magu%20_Spin%20doctoring-kontrowersje%20wok%C3%B3%B3%20zagadnienia.pdf?sequence=1 (dostęp: 10.01.2022 r.).

³³ Zwróćmy uwagę na odmienny sposób zapisywania tych pojęć: raz rozdzielny *spin doctor* (*spin doktor*), a raz łączny *spinmeister* (z niem. *Meister* 'mistrz') [wym. spinmajster].

³⁴ <http://www.marketingwpolityce.zgora.pl/artykuly/szalkiewicz4.html> (dostęp: 9.01.2022 r.).

rządowe lub jednostki powiązane z administracją publiczną, najczęściej o charakterze non-profit i niezależne od władzy (lub afiliowane przy partiach, uniwersytetach czy rządach), które dążą do wywierania wpływu na decydentów politycznych i proces decyzyjny w sferze publicznej. Są to organizacje stałe, a nie zespoły powoływane ad hoc, będące łącznikami między światem akademickim i środowiskiem decydentów politycznych oraz między społeczeństwem obywatelskim a państwem, działające w interesie publicznym jako niezależne jednostki doradcze³⁵. Na świecie, głównie w krajach anglosaskich, a w szczególności w Stanach Zjednoczonych i w Wielkiej Brytanii, od dziesięcioleci funkcjonują specyficzne organizacje o takiej właśnie nazwie, badające i poszukujące sposobów rozwiązania rozmaitych problemów społecznych. W Polsce jest to działalność stosunkowo nowa, ciągle się rozwijająca (mówi się o przełomie lat 1989/1990 jako początku pojawienia się pierwszych *think tanków*, kiedy skończył się PRL i nastąpiła transformacja ustrojowa). Jako instytucje pracujące w charakterze *think tanków* wymienia się najczęściej *Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (CASE)* (1991 r.), *Centrum im. Adama Smitha* (powstało w 1989 r., promuje idee wolnego handlu), *Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową* (1989 r.), *Helsińska Fundacja Praw Człowieka* (1989 r.), *Ośrodek Myśli Politycznej (OMP)*, (1992 r.), *Instytut Studiów Strategicznych (ISS)*, (1993 r.), *Instytut Studiów Wschodnich* (1993 r.), *Instytut Spraw Publicznych* (1995 r.) czy *Centrum Stosunków Międzynarodowych* (1996 r.). Są to prawie zawsze *think tanki* o charakterze non-profit, finansowane głównie z darowizn, grantów oraz 1 proc. podatków, jeśli dany *think tank* ma status organizacji pożytku publicznego³⁶. Większość polskich *think tanków* z początku lat 90. (mówi się o nich *think tanki I generacji*) utrzymywała ścisły związek z instytucjami z Europy Zachodniej promującymi rozwój demokracji i wolnego rynku w krajach dawnego bloku wschodniego, który uporał się z ustrojem socjalistycznym, i miała taki właśnie charakter. Ich duża liczba przetrwała do dzisiaj i są one liczącymi się ośrodkami cieszącymi się reputacją i uznaniem. Warto jednak wiedzieć, że na świecie funkcjonują również *think tanki* działające na zasadzie for-profit, mocno współpracujące z rządami, partiami politycznymi lub będące częścią ośrodków akademickich. W Polsce początkowo takimi *think tankami* for-profit były wyłącznie zagraniczne korporacje mające u nas oddziały (np. *PwC – PricewaterhouseCoopers*). Od kilku lat za *think tank for-profit* rodzimy uchodzi działająca od 2013 r. *Polityka Insight*. Dodajmy, że przedstawiciele *think tanków*, czyli specjalistów i ekspertów od tego rodzaju działalności, nazywa się *think tankowcami* (kobiety *think tankowczyniami*). Używa się też przymiotnika *think tankowy* (np. *zespół think tankowy*), *działania think tankowe*, *efekty think tankowe*). Można więc powiedzieć lub napisać:

³⁵ Patrz: *Rola think tanków w systemie społeczno-gospodarczym państwa*, red. A. Reichardt, Fundacja dla Europy, Warszawa 2017, s. 17; https://wspolpracadlarozwoju.pl/Rola_think_tankow_w_systemie_spoleczno-gospodarczym_panstwa.pdf (dostęp: 23.01.2022 r.).

³⁶ Wspomnijmy też o instytucjach podobnych do *think tanków*, czyli o *organizacjach NGO (Non-Governmental Organizations)* będących jednostkami również pozarządowymi non-profit, działającymi na rzecz konkretnego interesu publicznego czy politycznego, nie zaś prywatnego; ibidem, s. 20.

Think tanki wspierają zatem organy władzy (rządu czy samorządu) przez udzielanie porad i opinii, przeprowadzanie badań i udział w dyskursie publicznym.

Think tanki stały się bardzo wpływowymi graczami w sferze oddziaływania na politykę, a także aktywnymi uczestnikami krajowych i globalnych debat publicznych zdolnymi do wpływania na postawy społeczne lub polityczne³⁷.

lub

Think tankowcy, think tankowczynie wspierają zatem organy władzy (rządu czy samorządu) przez udzielanie porad i opinii, przeprowadzanie badań i udział w dyskursie publicznym.

W pierwszym wypadku chodzi rzecz jasna o ‘komitet doradczy’, w drugim o ‘specjalistów związanych z jakimś komitetem doradczym’. Nie udało się dotąd spolszczyć pojęcia *think tank*, a tym samym nazw *think tankowiec, think tankowczynie, think tankowcy, think tankowczynie*. Swego czasu (w 2006 r.) Instytut Spraw Publicznych ogłosił konkurs na wymyślenie rodzimego odpowiednika tego pojęcia, ale nadesłane propozycje okazały się nieciekawe, np. *think tank*, czyli *fabryka idei, think tank – kuźnia myśli czy think tank – myśliwiec*³⁸.

VI. Podsumowanie

Choć *public relations* są dziedziną coraz popularniejszą wśród dyscyplin naukowych w naszym kraju i na świecie³⁹, mimo że nadal stosunkowo młodą, to jednak ciągle szuka ona swego miejsca w systematyce nauk (istnieje bardzo wiele definicji tego pojęcia). Ze względu na jej interdyscyplinarny charakter – w środowisku specjalistów trwa spór o to, czy *public relations* należy łączyć wyłącznie z marketingiem, który uznaje swojego młodszego brata za jedno z ważnych narzędzi promocji; czy z zarządzaniem traktującym takie działania jako sposób na zarządzanie procesem komunikacyjnym; czy z naukami politycznymi wskazującymi na mocne związki tej

³⁷ Patrz: *Rola think tanków w systemie społeczno-gospodarczym państwa*, op. cit.

³⁸ Podaję za: M. Mierzwa, *Think tanki*, Biuro Analiz Sejmowych „Infos” z 26 maja 2011 r., nr 12 (104), s. 4; <http://isp.org.pl/oldsite/index.php?v=page-&id=337&c=2&ln=pl>.

³⁹ W tym miejscu warto jeszcze wspomnieć o *public affairs* (= *PA*), dziedzinie pokrewnej *public relations* i marketingowi (różnica polega na grupie docelowej, do której przedsiębiorstwo, organizacja lub osoba próbuje dotrzeć z projektami i pomysłami). Działalność *public affairs* polega na kontakcie między firmą albo organizacją oraz ich publicznym otoczeniem (np. administracją publiczną, partiami politycznymi, organizacjami pozarządowymi i lokalnymi społecznościami). Głównym zamierzeniem i celem *public affairs* pozostaje budowa wizerunku sprzyjającego rozwojowi działań przedsiębiorstwa (na Zachodzie i w USA bywa też w użyciu określenie *lobbying* odnoszące się bezpośrednio do czynności i działań *public affairs*); K. Stadnik, <https://harbingers.io/blog/public-affairs> (dostęp: 20.02.2022 r.).

dyscypliny z dziennikarstwem i polityką; czy z socjologią widzącą w PR element komunikowania społecznego, wreszcie czy z psychologią, gdy chodzi o praktykę stosowania teorii perswazji. Dodatkowo samo pojęcie nastrocza odbiorcom sporo trudności, jeśli chodzi o jego stronę gramatyczną, poprawnościową. Nie wszyscy wiedzą, co *public relations* dokładnie oznacza, jak się ów obcojęzyczny cytat wymawia, w jaki sposób zapisuje, w jakiej liczbie występuje i z jakimi wyrazami oraz w jaki sposób się z nimi łączy, jak powinny być tworzone derywaty. Mimo licznych prób czynionych przez znawców polszczyzny w ciągu lat – nie udało się spolonizować graficznie słów *public* i *relations* (na *pablik rileszyns*, *pablik ryleszyns*) i znaleźć sensownych odpowiedników semantycznych (*relacje publiczne*, *kontakty publiczne*, *doradztwo prasowe*, *doradztwo medialne*, *imagistyka społeczna*, *piarstwo*, *zachwalactwo* nie znalazły uznania rodaków). Nie wszyscy przyjmują do wiadomości decyzję leksykografów o zapisywaniu omawianego określenia małymi literami, w tekstach i artykułach wciąż pojawia się zapis *Public Relations* odwzorowujący ortografię angielską i naśladowający zapis akronimu *PR*. Piszący nie dostosowują się do nakazu normatywnego, że *public relations* – jako twór pluralny w języku angielskim – wymaga w swoim towarzystwie zaimków, przymiotników i form osobowych czasowników właśnie w tej liczbie. Wiele wskazuje na to, że trzeba będzie w niedalekiej przyszłości zgodzić się na depluralizację owego zapożyczenia, to znaczy uznać go za twór singularny (*ten public relations*) i w okresie przejściowym dopuścić oboczność składniową (*te public relations okazały się dobre* // *ten public relations okazał się dobry*). Sporo wskazuje również na to, że zwycięży wariant zdepluralizowany, już dzisiaj niezwykle częsty. Jeśli z kolei powstanie twór zleksykalizowany pochodzący od akronimu *PR* – *piar* – wówczas konieczne stanie się potraktowanie – jako równorzędne – przymiotnika *piarowy* // *PR-owy* (teraz zgodnie z nakazami słownikowymi należy mówić i pisać *piarowski* // *PR-owski*). Dobrze by też było usankcjonować – normatywnie – idąc z duchem czasu – feminytyw *piarowczyni* // *PR-owczyni* (w l. mn. *piarowczynie* // *PR-owczynie*).

Maciej Malinowski

Autor jest doktorem habilitowanym w zakresie językoznawstwa, profesorem w Zakładzie Public Relations i Reklamy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, autorem kilku monografi popularyzujących polszczyznę (m.in. „Polszczyzna, głuptasie! Dylematy poprawnościowe i ciekawostki”, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2021). Przez wiele lat był ekspertem w Poradni Językowej PWN. W przeszłości Mistrz Ortografii Polskiej (konkurs pn. „Dyktando” w Katowicach).

Streszczenie

Public relations jako interdyscyplinarna dziedzina nauki pojawiła się w Polsce na przełomie lat 1989/1990, ale do dzisiaj pozostaje nie do końca zbadana i zdefiniowana. Według jednej z definicji, zawartej w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* PWN, jest to „działalność ma-

jąca na celu kształtowanie dobrego publicznego wizerunku firmy, instytucji itp.' (USJP PWN, 2003, t. III, s. 1158). Mimo coraz częstszej obecności owej nazwy w obiegu komunikacyjnym wciąż nie doczekała się ona semantycznego rodzimego odpowiednika bądź choćby graficznego spolszczenia. Dlatego funkcjonuje w polszczyźnie na zasadzie obcojęzycznego cytatu i uznaje się ją za internacjonalizm. Trudność z posługiwaniem się określeniem *public relations* polega na niestarannej wymowie (bez końcowego s w wygłosie), zapisywaniu go wielkimi literami (na wzór angielski), niezważaniu na jego liczbę i rodzaj gramatyczny w oryginale, a przez to błędnym łączeniu z innymi wyrazami, wreszcie niewłaściwym tworzeniu wyrazów pochodnych. Leksykografowie będą chyba musieli dokonać rewizji ustaleń normatywnych w tym zakresie, gdyż duża część użytkowników polszczyzny ignoruje wszelkie nakazy i zakazy.

Słowa kluczowe: public relations, fonetyka, semantyka, gramatyka, fleksja, derywacja.

On the Difficulties with Adapting the Latest English Borrowings to the Polish Language, Based on the Example of *PUBLIC RELATIONS*

Abstract

Public relations as a cross-disciplinary field of science emerged in Poland at the turning point between 1989 and 1990 but until this day it remains not fully researched and defined. According to one of the definitions included in Universal Polish Language Dictionary PWN „public relations” is the „activity aimed at developing good public image of a company, an institution etc.” (UPLD PWN 2003, vol. III: 1158). Despite increasingly frequent presence of this phrase in the communication it is still waiting for a semantic native equivalent or even a graphical localization. Therefore in Polish language it functions as a foreign language quote and is considered as internationalism. The difficulties with using the phrase public relations consist in sloppy pronunciation (without the final s), the manner in which it is written using capital letters (as in the English language), overlooking its grammatical gender and number and thus creating incorrect collocations with other words and, ultimately, in improper creation of derivative words. Lexicographers will probably have to review the normative arrangements in this regards because a significant number of Polish language speakers ignores all regulations and bans.

Keywords: public relations, phonetics, semantics, grammar, flexion, derivation.

Bibliografia

- Bańko, M. (2019). *Jeszcze o roli przyrostka „-k-” w adaptacji zapożyczeń w polszczyźnie*. „Język Polski” XCIX, Kraków.
- Bielawski, P. (2005). *Znaczenie Public Relations dla bezpieczeństwa organizacji*; praca doktorska pod kierunkiem dr. hab. Mariana Jasiukiewicza na Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław.
- Bodziany, M., Dojwa, K. (2013). *Public relations instytucji bezpieczeństwa*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych im. gen. Tadeusza Kościuszki.
- Czarnowski, P., Goban-Klas, T., Kadragić, A. (1997). *Public relations, czyli promocja reputacji*. Warszawa: Business Press.
- Diamond, E., Bates, S. (1992). *The Rise of Political Advertising on Television*. Massachusetts USA.
- Gregory, A. (1997). *Public relations w praktyce*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

- Haugen, E. (1950). *The analysis of linguistic borrowing*. „Language”, nr 26, s. 210–231.
- Henslowe, P. (2005). *Public relations od podstaw*. Gliwice: Wydawnictwo „Onepress”.
- Jespersen, O. (1923). *Language. Its Nature, Development and Origin*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Malinowski, M. (2021). *Public relations*, <https://obcyjezykpolski.pl/public-relations//>.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2008). *Ortografia i fonetyka zapożyczeń angielskich w językach europejskich*, [w:] *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis* (t. 125).
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2008a). *Morfologia zapożyczeń angielskich w językach europejskich*. „*Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*” t. 125, s. 113–120.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2006). *Angielsko-polskie kontakty językowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2004). *Starsze i nowsze zapożyczenia angielskie w mówionej oraz pisanej odmianie języka polskiego*. „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*” LX, s. 109–115.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (1995). *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*. Kraków, s. 16–17.
- Markowski, A. (2005). *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nie całkiem obce zapożyczenia wyrazowe w języku polskim i czeskim* (2016), M. Bańko i inni (red.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Olkowska, K.M. (2011). *Najnowsze angielskie zapożyczenia cytatowe w polszczyźnie ogólnej początku XXI wieku*. *Studia Językoznawcze. Synchroniczne i Diachroniczne Aspekty Badań Polszczyzny*, t. 10, Szczecin.
- Pięcińska, A. (2001b). *Nowe zjawiska w polskiej rzeczywistości widziane przez pryzmat języka: „fitness-club”, „snowboard”, „body”, „jogging”, „billboard”, „(fachowiec od) public relations”*. „*Poradnik Językowy*” 2, s. 67–76.
- Piontek, D. (2004). *Imagistyka społeczna, czyli marketing polityczny [Social Imagistics, that is political marketing]*, [w:] *Media masowe w systemach demokratycznych. Teoretyczne podstawy i praktyczny wymiar komunikowania politycznego [Mass media in democratic systems. Theoretical background and practical dimension of political communication]*, B. Dobek-Ostrowska (red.). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Południkiewicz, E. (2012). *Public relations – co to oznacza? Przykłady działań wykorzystywanych w ochronie zdrowia; praca magisterska na Wydziale Nauk o Zdrowiu*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Priestley, J.B. (1994). *Poza miastem*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Priestley, J.B. (1995). *Londyn*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Rola think tanków w systemie społeczno-gospodarczym państwa* (2017). A. Reichardt (red.). Warszawa: Fundacja dla Europy, s. 17.
- https://wspolpracadlarozwoju.pl/Rola_think_tankow_w_systemie_spoleczno-gospodarczym_panstwa.pdf.
- Senderska, J. (2021). *Nazwy osób we współczesnej polszczyźnie* (na materiale Obserwatorium Językowego Uniwersytetu Warszawskiego), [w:] *Prace Językoznawcze XXIII*, Olsztyn.
- Słownik gramatyczny języka polskiego on-line* (2015). Z. Saloni, M. Woliński, R. Wołosz, W. Gruszczyński, D. Skowrońska (red. nauk.). Warszawa, wyd. III, <http://sgjp.pl>.

- Śledź Otrembus-Podgrobelski (2009). *Wstęp do imaginistyki*. Pruszków: Oficyna Wydawnicza „Rewasz”.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN (2003). S. Dubisz (red. nauk.), t. I–V. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wielki słownik języka polskiego* IFP PAN (on-line). P. Żmigrodzki (red. nauk.). Kraków.
- Wielki słownik wyrazów obcych* PWN (2003). M. Bańko (red. nauk.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wielki słownik ortograficzny* PWN (2017). E. Polański (red. nauk.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN (2004). A. Markowski (red. nauk.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witalisz, A. (2016). *Przewodnik po anglicyzmach w języku polskim*. Kraków: Biblioteczka Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego nr 27.
- Zimny, R., Nowak, P. (2009). *Słownik polszczyzny politycznej po roku 1989*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żbikowska, A. (2005). *Public relations*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Netografia

- <https://sjp.pwn.pl/sjp/internacjonalizm;2466638.html> https://rjp.pan.pl/index.php?opinion=com_content&view=article&id=658:public-relations
- <https://www.wykop.pl/link/6430385/w-tychach-ludzie-wygaszali-piece-bo-dron-latal-i-sprawdzal-czym-pala/>
- <https://obcyjezykpolski.pl/public-relations/>
- <https://www.oferteo.pl/hanna-bialon-doradztwo-medialne-i-public-relations/firma/2446856>
- <https://www.uczelnie.pl/miasto/lublin/kierunek/Public-Relation/>
- <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/zapis-nazw-przedmiotow-szkolnych-i-kierunkow-studiow;6429.html>
- <https://www.wydawnictwo.wsb.pl/sites/wydawnictwo.wsb.pl/files/czasopisma-tresc/ChSP13.pdf>
- <http://www.marketingwpolityce.zgora.pl/artykuly/szalkiewicz4.html> <https://kurierhistoryczny.pl/artykul/przedmurze-chrzescijanstwa-polski-sukces-piarowy,118>
- https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/12864/Magu%20_Spin%20doctoring-kontrowersje%20wok%C3%B3w%20zagadnienia.pdf?sequence=1
- <https://www.prawo.pl/podatki/rola-public-relations-w-zarzadzaniu-firma,22640.html>
- <https://poszukaj.elektroda.pl/szukaj,ustawi%C4%87-sms.html> <http://fashionprtalks.pl/teksty/mity-polskiego-pr-u>
- http://sbc.org.pl/Content/4741/dr_OK.pdf
- https://mfiles.pl/pl/index.php/Public_relations
- https://www.ukw.edu.pl/download/11909/stacj_4rok_Public_relations.pdf
- https://wsjp.pl/haslo/do_druku/78057/public-relations
- https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/254441/manczak-wohlfeld_starsze_i_nowsze_zapozyczenia_angielskie_w_m%C3%B3wionej_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- <https://harbingers.io/blog/public-affairs>

Wykaz skrótów

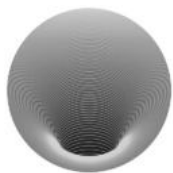
SGJP = *Słownik gramatyczny języka polskiego*

WSJP IJP PAN = *Wielki słownik języka polskiego IJP PAN*

WSPP PWN = *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*

WSO PWN = *Wielki słownik ortograficzny PWN*

WSWO PWN = *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*



Magdalena Dołhasz

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Specyfika reklamy kontrowersyjnej w oparciu o wybrane przykłady reklamy telewizyjnej w Polsce

I. Wstęp

Artykuł podejmuje temat jednego z bardziej widocznych kierunków rozwoju reklamy również w Polsce, tj. *reklamy kontrowersyjnej*. Jej istota opiera się na „swoistym zaskoczeniu przekazem” odbiorcy, aby zdobyć jego zainteresowanie. Podstawowa zatem dla opisu reklamy kontrowersyjnej pozostaje specyfika jej komunikatu reklamowego. Rolą komunikatu jest bowiem zakodowanie przesłania, podkreślenie głównej cechy oferty, przedstawienie argumentów za przyjęciem określonych rzeczy, postaw lub podjęcie zachowań przez odbiorców komunikatu. Komunikat (reklamowy) uważa się za skuteczny tylko wtedy, gdy zostaje odkodowany przez docelowych odbiorców zgodnie z zamysłem nadawcy (Kotler, 1994, s. 547).

Opracowanie ma charakter systematyzujący zagadnienia związane z *reklamą kontrowersyjną*, wpisujący się w dyskusję naukową na temat tego pojęcia i zmierzający do systematyzacji obszarów komunikacji marketingowej, reklamy telewizyjnej w kontekście *reklamy kontrowersyjnej*.

Na podstawie przeglądu dostępnej literatury zidentyfikowane zostały bieżące wyzwania, które usystematyzowano w dwa obszary przedmiotowe (tabela 1).

Pierwszy dotyczy jednego z najbardziej widocznych kierunków rozwoju reklamy również w Polsce, tj. *reklamy kontrowersyjnej*. Jej istota opiera się na „swoistym zaskoczeniu przekazem” odbiorcy, aby zdobyć jego zainteresowanie. Podstawowa zatem dla opisu reklamy kontrowersyjnej pozostaje specyfika jej przekazu reklamowego. Rolą przekazu jest bowiem zakodowanie przesłania, podkreślenie głównej cechy oferty, przedstawienie argumentów za przyjęciem określonych rzeczy, postaw lub podjęcie zachowań przez odbiorców komunikatu. Przekaz komunikacyjny (reklamowy) uważa się za skuteczny tylko wtedy, gdy zostaje odkodowany przez docelowych odbiorców zgodnie z zamysłem nadawcy (Kotler, 1994, s. 547).

Drugim obszarem przedmiotowym jest *reklama telewizyjna*, jeden z ważnych i ciągle rozwijających się rodzajów reklamy w komunikacji marketingowej, także w okresie pandemii. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że obydwa rodzaje reklamy, *kontrowersyjna* i *telewizyjna*, wchodzą w skład szeroko pojętej komunikacji marketingowej. Wśród instrumentów komunikacji marketingowej wymienia się najczęściej następujące instrumenty:

- sprzedaż osobistą,
- promocje uzupełniające,

Tabela 1. Przegląd literatury przedmiotu

Lp.	Autor, rok wydania	Tytuł opracowania	Wydawnictwo	Poruszane zagadnienia
1.	Nowacki R. (2014).	Reklama etyczna czy kontrowersyjna? Walory informacyjne a wiarygodność przekazów reklamowych w opinii konsumentów	„Marketing i Rynek” nr 8 s. 595–600.	Celem artykułu była analiza świadomości odbiorców w zakresie reklamy etycznej i kontrowersyjnej oraz ocena znaczenia walorów informacyjnych takich przekazów w oddziaływaniu na konsumentów. Podstawą rozważań były dane dotyczące skarg na reklamy nieetyczne (kontrowersyjne) składane do Komisji Eryki Reklamy oraz badania własne prowadzone wśród konsumentów na temat postrzegania walorów informacyjnych reklamy i ich użyteczności w procesach zakupowych.
2.	Nieźurawski L., Sobków Cz. (2015).	<i>Reklama kontrowersyjna</i> i ocena jej skuteczności w opinii klientów	„Marketing i Rynek” nr 10 s. 226–235.	Coraz większą rolę odgrywają przekazy intrygujące, oryginalne, odwołujące się do emocji, a często kontrowersyjne, budzące wątpliwości natury etycznej, szokujące. Akceptowalne granice kontrowersyjności przekazów reklamowych oraz ich skuteczności prezentują wyniki badania ankietowego.
3.	Jabłoński A. (2013).	Podbijacz rozpoznawalności	„Marketing w Praktyce” nr 4 s. 64–65,	<i>Reklama kontrowersyjna</i> jest bez wątpienia ryzykowna. Łatwo posunąć się za daleko i zamiast wywołać dyskusję, spowodować niechęć, a to grozi utratą reputacji przez markę. Jednak narzędzie to odpowiednio wykorzystane przydaje się jako krótkotrwałe wsparcie sprzedaży.
4.	Grębowiec M. (2010).	Reklamy kontrowersyjne i ich wpływ na podejmowanie decyzji nabywczych przez konsumentów	Zeszyty Naukowe Polityki Europejskiej, Finance i Marketing, UJ Kraków, nr 3 (52).	Reklama sprzeczna z przepisami prawa lub dobrymi obyczajami (<i>reklamy kontrowersyjne</i>) oraz reklama dotycząca wizerunku kobiety w reklamie.
5.	Grochowska A., Wiechecka A. (2010).	Emocjonalno-poznawcze wyznaczniki skuteczności reklamy kontrowersyjnej	„Marketing i Rynek” nr 7 s. 33–40.	Zdefiniowano <i>reklamę kontrowersyjną</i> i zaprezentowano uwarunkowania jej skuteczności na przykładzie badań empirycznych nad reklamami marki Play.

Źródło: na podstawie baz: Scholar Google, Bazaekon (5.01.2022)

- public relations i sponsoring,
- reklamę, a w jej ramach reklamę telewizyjną i inne rodzaje oraz nowe, alternatywne instrumenty, m.in.
- komunikację marketingową on-line, w tym komunikację marketingową w social mediach,
- product placement,
- celebrity endorsement¹,
- marketing mobilny i inne.

Do najbardziej popularnych rodzajów komunikacji marketingowej zalicza się jednak nieprzerwanie reklamę telewizyjną, wpisującą się obecnie w ramy modelu hipermedialnego komunikacji marketingowej jako jego element. W działaniach komunikacji marketingowej, w porozumieniu się firmy z rynkiem, posługiwano się do tej pory w kampaniach marketingowych wybranymi mass mediami, stosując model komunikacji masowej (np. telewizja, radio, kino itp.). Komunikacja masowa zawiera się w formule modelu transmisji i jednokierunkowego przepływu informacji kierowania przekazu do szerokiej publiczności (tzw. komunikacja jednostronna), a przekaz może mieć różną formę i przybierać odmienny charakter zarówno statyczny, jak i dynamiczny. Wraz z rozwojem mediów, w szczególności internetu (powstanie social mediów), zmieniła się radykalnie formuła modelu transmisyjnego na wielokierunkowy, interakcyjny, tzw. model komunikacji hipermedialnej.

Komunikacja hipermedialna (inaczej *wielu do wielu*) charakteryzuje się (Wiktor, 2013, s. 13):

- pośrednim typem relacji – hipermedia (*hipermedia* to kombinacja hipertekstowego dostępu do informacji, funkcjonująca w oparciu o racjonalne i nieuporządkowane współzależności między przekazem a medialnym rodzajem wyrażania i dystrybucji tych komunikatów);
- wielostronnym przekazem informacji, sprzężeniem zwrotnym występującym wielokierunkowo i wielostronnie;
- przekazem, który może przybierać jednocześnie charakter statyczny (obraz, tekst) i dynamiczny (dźwięk, animacja), wykorzystując tym samym wszelkie dostępne techniki multimedialne;
- kontaktem nadawcy i odbiorcy odbywającym się przez wiele mediów jednocześnie;
- tym, że wszyscy adresaci (odbiorcy) otrzymują te same i różne przekazy zależnie i niezależnie od indywidualnych potrzeb i preferencji.

Obecnie zatem hipermedialny model komunikacji marketingowej wykorzystuje wszystkie możliwe media, również reklamę telewizyjną i rozmaite sposoby dotarcia do odbiorcy-klienta, w tym *reklamę kontrowersyjną*. Ów model daje możliwości niebywałego rozszerzenia grupy docelowej – możliwy jest bowiem globalny dostęp

¹ *Celebrity endorsement* to 'strategia polegająca na wykorzystaniu wizerunku znanej osoby do szeroko pojętych działań promocyjnych'. Celebryci występują wówczas w roli ambasadorów marki, a ich zadaniem jest rozpowszechnianie informacji o marce oraz zachwalanie jej produktów. Robią to jednak odpłatnie i choć jest to dość droga forma promocji, przynosi efekty; tak: L.Z. Leslie (2011). *Celebrity in the 21st Century: A Reference Handbook*, ABC-CLIO, s. 45.

do wszystkich potencjalnych odbiorców bez względu na ich kraj zamieszkania czy granice ekonomiczne.

Teza niniejszego artykułu zawiera się w stwierdzeniu, że reklama kontrowersyjna może dotyczyć różnych reklam, w szczególności reklam telewizyjnych, które prowokują odbiorców danej reklamy do dyskusji.

Pytania badawcze:

- Jakich pojęć najczęściej zamiennie używa się na określenie reklamy kontrowersyjnej?
- Jaka jest specyfika reklamy kontrowersyjnej (cechy reklamy kontrowersyjnej)?
- Jakie elementy reklamy telewizyjnej wpływają na jej kontrowersyjność?

Metody badawcze zastosowane w niniejszym badaniu to sondaż i elementy analizy treści o charakterze eksploracyjnym. Artykuł stanowi przyczynek opisujący *reklamę kontrowersyjną* i jest w zamierzeniu autorki początkiem szerszych badań nad tym pojęciem. Pytania stanowią podstawę niniejszego opracowania i opierają się na analizie wybranych telewizyjnych komunikatów reklamowych jako przykładach wykorzystania *reklamy kontrowersyjnej* w działaniach marketingowych współczesnych przedsiębiorstw w Polsce.

II. Reklama kontrowersyjna – zarys zagadnienia

Definiując *reklamę kontrowersyjną*, należałoby przytoczyć w tym miejscu definicję pojęcia *reklama*. Oryginalną, a jednocześnie najbardziej przejrzystą definicją *reklamy* pozostaje ta, którą w 1948 roku ustaliło Amerykańskie Towarzystwo Marketingu (AMA), opublikowaną w „Journal of Marketing”. Zgodnie z tą definicją *reklama* to ‘wszelka płatna forma nieosobowego przedstawiania i popierania towarów, usług lub idei przez określonego nadawcę’ (Benedikt, 2004, s. 4). Reklama ma na celu zachęcanie potencjalnych klientów do zakupu konkretnych towarów lub do skorzystania z określonych usług. Trzeba podkreślić, że w literaturze przedmiotu pojęciu temu nadaje się różnorodne znaczenie. Definicje *reklamy* pokazują jej interdyscyplinarność.

Analizując definicje *reklamy*, można się odnieść do dwóch paradygmatów: rynkowego oraz systemowo-funkcjonalnego. Paradygmat rynkowy zakłada rozumienie pojęcia *reklamy* jako procesu zorientowanego na sprzedaż, uzależnionego od systemu gospodarczego. Reklama traktowana w nim bywa jako narzędzie służące do zapoznania konsumenta z produktem oraz posiadające konotacje perswazyjne, wpływające na dokonanie zakupu. W opozycji do tego podejścia jest paradygmat systemowo-funkcjonalny. Szczególne znaczenie mają tu kwestie wizerunkowe reklamy. Utożsamia się ją z tworzeniem dla konsumenta innej rzeczywistości, do której zostaje dzięki niej przenoszony. W paradygmacie systemowo-funkcjonalnym realizacja transakcji kupna-sprzedaży nie jest celem, ale wynikiem, który może być osiągnięty dzięki prawidłowo opracowanym ofertom komunikacyjnym, przedstawiającym świat przeżyć dla konsumenta (Wszolek, 2015).

Współczesny konsument coraz częściej bywa znudzony tradycyjnymi instrumentami marketingowymi, oczekuje od przedsiębiorstwa przekazu promocyjnego, w tym reklamowego, innego charakteru:

- nowatorskiego,
- interaktywnego,
- zaskakującego,
- wręcz prowokującego.

Skuteczność wymienionych działań oparta jest na pewnego rodzaju inności, polegającej najczęściej na połączeniu tradycyjnych instrumentów z nowymi sposobami oddziaływania na odbiorcę czy też nowatorskim ich zastosowaniu, swoistej prowokacji odbiorcy. Owe nowe sposoby, środki, kierunki i trendy w komunikacji marketingowej współczesnych przedsiębiorstw widać również na polskim rynku. Obserwuje się stały i dynamiczny ich rozwój, o czym świadczy wiele przykładów nowatorskich pomysłów w dziedzinie szeroko pojętej komunikacji rynkowej, wśród których należy wymienić m.in.:

- *reklamę taserową,*
- *ambient reklamę,*
- *guerrilla marketing,*
- *viral marketing,*
- *buzzmarketing,*
- *advergaming,*
- *customer publishing,*
- *product placement,*
- *celebrity endorsement,*
- *reklamę internetową*

oraz

- *reklamę kontrowersyjną.*

Tak zwana *reklama kontrowersyjna* to pojęcie znane od dawna, często dotyczące *reklamy społecznej*, za pomocą której można wpływać na postawy społeczne, kreować je i utrwalać. Kampanie społeczne organizacji i instytucji non-profit mają na celu uwrażliwienie wybranej grupy społecznej lub całego społeczeństwa na pewne sprawy czy problemy oraz kształtowanie właściwej postawy i przeciwstawianie się niewłaściwym zachowaniom. Celem tego rodzaju reklamy jest nie tylko zwrócenie uwagi na zagrożenia i zjawiska z zakresu stosunków międzyludzkich, ale również promowanie właściwych postaw, używając do tego różnych sposobów. Wszyscy znamy slogany reklam społecznych, np. *Bo zupa była za słona* itp. Obecnie używają tych samych sposobów wykorzystywanych w *reklamie społecznej* również organizacje nastawione na zysk – przedsiębiorstwa (np. Benettona, Calvina Kleina). Jednak celem tych reklam jest zapamiętanie reklamowanego produktu.

W literaturze przedmiotu oraz w języku codziennym zauważa się swoisty chaos pojęciowy, występują bowiem obok siebie określenia *reklama kontrowersyjna*, *reklama szokująca* (ang. *shockvertising*) czy też *reklama prowokacyjna* lub *reklama nieetyczna* itp. Najczęściej jednak *reklama kontrowersyjna* bywa zamiennie używana z określeniem *reklama szokująca* i często dotyczy ona przywołanej powyżej *reklamy społecznej*. Konieczne więc wydaje się zdefiniowanie przymiotników określających ten rodzaj reklamy (tabela 2) oraz samego pojęcia *reklamy*.

Starając się usystematyzować istniejące określenia oraz opisać pojęcie *reklamy kontrowersyjnej*, trzeba zaznaczyć, że przymiotnik *kontrowersyjny* określa zarówno *reklamę szokującą*, jak i pozostałe określenia wymienione powyżej. Zarówno *reklamę szokującą*, jak i *reklamę prowokacyjną* czy *reklamę nieetyczną* uważa się za *reklamę kontrowersyjną*, ponieważ może wywołać silne zdziwienie, zaskoczenie lub bulwersować czymś niespodziewanym. Autorka niniejszego opracowania proponuje używanie pojęcia *kontrowersyjny* dla określenia wymienionych rodzajów reklam, gdyż każde z pojęć dotyczy innego przekazu.

Tabela 2. Określenie przymiotników opisujących *reklamę kontrowersyjną*

Przymiotnik	Określenie, definicja
<i>Kontrowersyjny</i>	‘wywołujący spory, niepozwalający na jednoznaczną ocenę; problematyczny, dyskusyjny, sporny’ <i>kontrowersja</i> to ‘rozbieżność opinii pociągająca za sobą dyskusje i spory’
<i>Szokujący</i>	‘wywołujący silne zdziwienie lub zgorzienie’ <i>szokować</i> to ‘mocno zaskakiwać lub bulwersować czymś niespodziewanym’
<i>Prowokacyjny</i>	1. ‘właściwy dla prowokacji, mający charakter prowokacji – podstępnego działania, np. działanie prowokacyjne’; 2. ‘mający prowokować, np. spojrzenie prowokacyjne; zaczepny, wyzywający, prowokujący’; 3. ‘lubiący prowokować, zachowujący się zaczepnie (np. kobieta prowokacyjna)’ <i>działanie</i> lub jego <i>efekt</i> ‘mające na celu zaszokowanie kogoś, wywołanie w kimś jakichś emocji lub niekontrolowanych zachowań’ <i>prowokację</i> określa się jako ‘podstępne i celowe działanie osoby trzeciej mające na celu spowodowanie reakcji ofiary prowokacji, zazwyczaj szkodliwej dla niej i często dla osób z nią związanych lub organizacji, jak np. uzyskanie odpowiedzi, informacji, wywołanie silnych emocji, niekontrolowanego zachowania, złamanie prawa, podstępne i celowe działanie osoby trzeciej mające na celu spowodowanie reakcji ofiary prowokacji, zazwyczaj szkodliwej dla niej i często dla osób z nią związanych lub organizacji, jak np. uzyskanie odpowiedzi, informacji, wywołanie silnych emocji, niekontrolowanego zachowania, złamanie prawa’

Źródło: *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pl/> 10.01.2022, *Słownik języka polskiego* PWN, <https://sjp.pwn.pl/> 11.01.2022, (<https://pl.wiktionary.org/> 11.02.2022 r.)

Reklama szokująca (ang. *shockvertising*, połączenia słów *shock* – ‘szok’ oraz *advertising* – ‘reklama’) to ‘reklama z wykorzystaniem motywów powszechnie uważanych za ryzykowne, szokujące, wzbudzające mieszane uczucia’. Celem tego typu działań pozostaje zwrócenie uwagi na dany produkt. *Reklama szokująca*, będąc *kontrowersyjną*, prowokuje do dyskusji, wpisując się w oczekiwania współczesnego klienta znudzonego tradycyjną reklamą i oczekującego czegoś zaskakującego. Taka reklama przyczynia się do zapamiętania przekazu i często mówienia o niej i przekazywania swojej opinii innym (*marketing szeptany*). Tego rodzaju reklama jest skuteczniejsza i osiąga założone cele przedsiębiorstwa. Przekaz w *reklamie szokującej* eksploatuje obszary tematycznie związane z:

- seksem, pornografią,
- zaskoczeniem,
- obrzydliwościami,
- strachem i przemocą na granicy dobrego smaku,
- religijnością itp.

Wymienione grupy tematów to tematy ogólnie uznane za tabu w społeczeństwach, ale szokujące mogą być również przekazy, w których główną rolę odgrywa humor. Rosnący wpływ reklamy na społeczeństwo powoduje, że autorzy reklam sięgają po coraz to silniejsze bodźce i elementy, uzyskując nie tylko skuteczny pod względem oddziaływania obraz, ale i kontrowersyjny. Zwraca się uwagę nie tylko na mechanizm działania tego typu reklam, lecz także na spostrzeżenia i odczucia towarzyszące ich odbiorcom.

Podsumowując tę część rozważań, należy stwierdzić, że pojęcia *reklamy* określanej jako *kontrowersyjnej* zamiennie używa się w stosunku do *reklamy szokującej*, której przekaz budzi najczęściej spory i dyskusje wśród odbiorców oraz niejednoznaczną ocenę klientów. Przymiotnik *kontrowersyjny* pełni tu rolę raczej określającą charakter reklamy niż sposób oddziaływania czy kierunek rozwoju reklamy. Za najlepszy wyznacznik pomiaru kontrowersyjności reklam należałoby uznać liczbę napływających skarg na dany spot reklamowy (przekaz) do instytucji do tego uprawnionych². Warto również zwrócić uwagę na jej negatywny wydźwięk emocjonalny, Polaków bowiem o wiele łatwiej urazić i sprowokować do narzekań niż inne nacje. Badania stosunku Polaków do reklam wskazują, że niemal co trzecia osoba nie kupuje mocno reklamowanych produktów właśnie z powodu agresywnego marketingu (<https://publicrelations.pl/stosunek-polakow-do-reklam/> 10.02.2022). Taka reklama może wpływać negatywnie również na przedsiębiorstwo (wynik finansowy), które ją wykorzystuje, ponieważ powstaje ryzyko, że reklama zamiast zachęcić do zakupu, wywołuje negatywny wydźwięk, co powoduje niechęć do marki, produktu czy wręcz firmy. Jeśli jednak zostanie zaakceptowana przez rynek docelowy firmy, to przyczynia się do krótkotrwałego wsparcia sprzedaży i skutecznego zapamiętania marki przez klientów.

Przy analizie *reklamy kontrowersyjnej* zdarza się, że jako kontrowersyjne traktuje się reklamy całkiem normalne; zależy to od segmentu, do którego kieruje się reklamę.

III. Reklama telewizyjna w Polsce – wybrane informacje

Najważniejszym kryterium podziału reklamy jest podział ze względu na środek przekazu zapewniający jak największy zasięg. Ze względu na środki masowego przekazu tradycyjnie wyróżnia się *reklamę telewizyjną, radiową, prasową, kinową* oraz tzw. *nowe media*, przede wszystkim *sieci informatyczne*, w tym w szczególności reklamę w internecie. W poprzednim wieku medium o dużym zasięgu, docierającym do coraz większej grupy konsumentów, z coraz wyższą jakością przekazu była telewizja i dlatego ten okres w rozwoju reklamy należy niepodzielnie do XI muzy. Coraz częściej jednak obecnie zaczynają się liczyć media specjalistyczne (np. *internet*) docierające

² W Polsce do takich instytucji zalicza się m.in. Radę Reklamy, UOPiK, KRRiT.

do różnorodnych, bardzo wąskich grup odbiorców, o wysokim prawdopodobieństwie skuteczności (Grzegorzczuk, 2010, s. 41). Do dzisiaj obydwa media masowe, tj. *telewizja* i *internet*, nadal przyczyniają się najbardziej do rozwoju reklamy. Reklama telewizyjna poszerzyła swoje kanały przekazu, wykorzystując również *telewizję kablową*, *platformy streamingowe* oraz *telewizję internetową*, wśród której widoczne są najbardziej reklamy na *YouTubie*.

Analizując obecnie reklamę telewizyjną, należy przytoczyć jej lepsze i gorsze strony (tabela 3).

Tabela 3. Plusy i minusy reklamy telewizyjnej

Plusy	Minusy
możliwość dotarcia do widzów na terenie całego kraju/ obszaru geograficznego	duże koszty reklamy
rozwinięty storytelling, który nie jest możliwy w innych formach reklamowych, takich jak druk czy tekst	brak możliwości targetowania odbiorców
kształtowanie postaw społecznych i trendów	trudność pomiaru skuteczności reklamy
widownia telewizyjna jest ogromna, dlatego łatwiej jest dotrzeć do szerszego grona odbiorców	widzowie nie mogą bezpośrednio kupić produktu
wykorzystuje kilka zmysłów człowieka, co oznacza, że może wpływać na percepcję odbiorcy za pomocą dźwięku, obrazu i ruchu	produkcja reklamy telewizyjnej może być znacznie droższa niż inne formy reklamowe
dużo większy wpływ na emocje widza niż reklama za pośrednictwem innych mediów	produkcja reklamy telewizyjnej może być znacznie droższa niż inne rodzaje reklamy
niewielki koszt przypadający na jednego widza	coraz większa obojętność widzów wobec tego rodzaju reklamy
	krótki czas reklamy telewizyjnej, który utrudnia ukazanie wszystkich zalet danego produktu
	reklama telewizyjna kontrowersyjna może wzbudzać negatywne emocje

Źródło: opracowanie własne na podstawie Budzyński W. (2000). *Reklama. Techniki skutecznej perswazji*, wyd. Poltex, Warszawa; Grzegorzczuk A. (2010). *Reklama*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, s. 87; <https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-skuteczna-promocja-w-mediach-reklama-telewizyjna> (20.01.2022 r.)

Istotna dla analizy reklamy telewizyjnej pozostaje możliwość łączenia takich elementów, jak obraz, dźwięk, i dysponowania różnymi technikami w jej tworzeniu. W literaturze przedmiotu autorzy wymieniają różne formy, typy, techniki tworzenia reklamy telewizyjnej; do najważniejszych zalicza się (Kall, 2010, s. 128–133; Kozłowska, 2011, s. 164–167):

- *demonstrację* – pokazanie zastosowania produktu lub usługi, jego porównanie,
- *rekomendację* – zachęcanie do zakupu produktu lub usługi, polecenie produktu przez osoby autorytatywne, doświadczonych ludzi, specjalistów, celebrytów itp.,
- *styl życia* – reklamowany produkt determinuje zachowanie odbiorcy, odnosząc się do sytuacji społecznej,
- *kawałek życia* – opiera się na schemacie argumentacji „problem-rozwiązanie-zadowolenie”, przedstawia najczęściej produkt na podstawie życia bohatera reklamy, ma za zadanie identyfikacji z bohaterem,
- *dowód naukowy* – uwiarygodnienie zalet reklamowanego produktu, pokazanie jego możliwości, przeprowadzenie eksperymentu,
- *fantazję* – przedstawienie produktu w sposób niesamowity na podstawie marzeń, nietypowego wyobrażenia,
- *humor* – odwołuje się do pozytywnych bodźców, emocji; najczęściej jest to zabawne przedstawienie reklamowanego produktu,
- *animację* – wykorzystanie w reklamie technik animacji, np. animacji poklatkowej, animacji 3D, połączenia elementów rzeczywistych z animowanymi, animacji kukielkowej, animacji rysunkowej (2D) itp.

Warunkiem sine qua non skutecznej reklamówki telewizyjnej jest określenie, wyselekcjonowanie grupy odbiorców oraz tekst i wybór odpowiedniej techniki. Te elementy są, jak się wydaje, najważniejsze w wywoływaniu kontrowersji.

IV. Metoda badawcza

W celu odpowiedzi na pytanie, jaką reklamę telewizyjną uznaje się za kontrowersyjną, istotne jest zaprezentowanie konkretnych przykładów reklam problematycznych traktowanych przez odbiorców jako kontrowersyjne. Do badania wykorzystano w niniejszym opracowaniu elementy sondażu oraz studia przypadku wraz z elementami metody analizy treści. Autorka wybrała te metody, aby zidentyfikować reklamy telewizyjne uznane przez odbiorców za kontrowersyjne, oraz analizując treść i techniki reklamówek telewizyjnych, spróbować określić istotę *reklamy kontrowersyjnej*. Analiza treści może być stosowana w różnego typu badaniach weryfikujących hipotezy, w badaniach diagnostycznych, eksploracyjnych lub nastawionych na cele heurystyczne, w tym przypadku dotyczyła ona badań eksploracyjnych³. W odniesieniu do analizy treści stosuje się trzy podejścia (Pisarek, 1983, s. 4–25).

Niniejsza analiza wykorzystuje podejście opisu treści przekazu, czyli tekstów medialnych w różnych wymiarach, które przedstawiono, wykorzystując jako narzędzie analizy model *AIDA* oddziaływania reklamy na konsumenta. Zgodnie z formułą *AIDA*, określoną już w 1925 roku przez E.K. Stronga, przekaz reklamowy oddziałuje na odbiorcę-konsumenta w sekwencji określonych etapów, na które składają się cztery elementy:

³ Badania eksploracyjne – podejście we wnioskowaniu statystycznym obejmujące opis, wizualizację i badanie zebranych danych bez potrzeby zakładania hipotez badawczych. Jest wstępnym etapem procesu naukowego (<https://pl.wikipedia.org/> (dostęp: 10.01.2022 r.)).

- przyciągnięcie uwagi (ang. *attract attention* – A),
- zainteresowanie produktem (ang. *maintain interest* – I),
- wzbudzenie pożądania (ang. *create desire* – D),
- pobudzenie do działania (ang. *get action* – A).

W literaturze przedmiotu można się zetknąć z bardziej rozbudowanymi modelami oddziaływania komunikacji reklamowej niż model *AIDA* (Egan, 2015, s. 42–43). Należy uzupełnić, że w reklamie telewizyjnej ów podział na cztery elementy (części czasowe) 30-sekundowego spotu powinien być następujący (Budzyński, 1999, s. 39–41):

- A – > (5 s) przyciągnięcie uwagi,
- I – > (10 s) udramatyzowanie/prezentacja,
- D – > (10 s) przesłanie/wskazanie korzyści,
- A – > (5 s) slogan/źródło informacji.

Przekaz reklamowy (spot) musi być zatem na tyle oryginalny, żeby zwrócić uwagę potencjalnego konsumenta, zainteresować go reklamowanym produktem, wzbudzić chęć posiadania tego produktu, a w efekcie nakłonić klienta do dokonania konkretnego zakupu. Przyciągać z pewnością mogą elementy wizualne. W przypadku reklamy telewizyjnej nieodłącznym elementem pozostaje obraz, który wraz z tekstem powinien stanowić harmonijną całość wraz z ruchem, tłem obrazu, światłem, kolorystyką, sloganem. Pomocne w analizie telewizyjnych przekazów reklamowych będą kryteria/ czynniki wpływające na ich skuteczność, które wymienia się w literaturze przedmiotu. Poniżej przedstawiono taką listę (Nowak, 2001, s. 183–184). Do analizy reklam telewizyjnych przyjęto następujące kryteria:

- charakterystykę przekazu, czyli techniki prezentacji;
- osobę/y wygłaszającą/e przekaz, która/e może/ mogą przybierać różne postacie, m.in. gwiazdy i znane osobistości, modele i modelki, ludowi i popularni bohaterowie, eksperci, zwykli użytkownicy, dzieci.

Ponadto w każdym analizowanym przypadku zamieszczono informację na temat danej kampanii reklamowej według następującego schematu:

- zleceniodawca,
- wykonawca kampanii reklamowej,
- charakterystyka produktu,
- media wykorzystane w kampanii,
- adresat kampanii,
- cele kampanii.

Niniejszy fragment analizy stanowi wstęp do szerszego badania i ma charakter pilotażowy. Wybór kampanii reklamowych i spotów reklamowych został oparty na sondażu przeprowadzonym wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie studiów niestacjonarnych, kierunku *marketing i komunikacja rynkowa*, którzy zostali poproszeni o wymienienie jednej najbardziej zapamiętanej *kontrowersyjnej reklamy telewizyjnej*. Wyniki sondażu przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Kampanie reklamowe produktów wg respondentów sondażu

Produkty odzieżowe	Produkty spożywcze	Produkty kosmetyczne	Pozostałe produkty
rajstopy – Adrian Fabryka Rajstop kolekcja ubrań Virginity – House Benetton – Benetton	Browar Żywiec – Grupa Żywiec S.A. zestaw Maty – McDonald's soki Tymbark – Tymbark zakupy – Ceneo	kosmetyki dla mężczyzn – Old Spice produkty makijażowe, pielęgnacyjne, zapachy – Sephora Perfumy – Calvin Klein	płyta „Romantic psy- cho” – Quequality sp. zo.o. biżuteria firmy YES

Źródło: opracowanie własne

W pilotażu, który odbył się w styczniu 2022 roku, wzięło udział 20 studentów UEK. Respondenci wymienili 20 kampanii reklamowych według nich kontrowersyjnych, których emisja odbyła się w latach 1997–2021. Wśród wymienionych najliczniej reprezentowane były dwie branże: spożywcza i kosmetyczna. Do analizy wybrano dwie kampanie reklamowe produktów proporcjonalnie do najczęściej wymienianych branż: a) kampanie reklamowe produktów spożywczych – „Zestaw Maty” McDonald's i b) kampanie reklamowe kosmetyków – kosmetyki dla mężczyzn Old Spice.

Przypadek 1 – Kampania reklamowa „Zestaw Maty” (2021)

Zlecniodawca: McDonald's

(https://www.youtube.com/watch?v=XQPLlhTljdk&ab_channel=SBMLabel; 10.01.2022)

Wykonawca kampanii: DDB Warszawa

Produkt: stworzony przez młodego polskiego rapera. Jako pierwszy artysta w historii został zaproszony do stworzenia własnego zestawu McDonald's w ramach limitowanej czasowo oferty OkazYEAH! „Zestaw Maty” można było zamówić wyłącznie poprzez aplikację mobilną. Każdy, kto zapragnął zjeść tak, jak Mata, miał dostać na tacy potrójnego cheeseburgera, vanilla matcha(k) latte oraz średnie frytki, a wszystko to w atrakcyjnej cenie 18 zł. Oprócz własnego zestawu raper wspólnie z siecią restauracji przygotował limitowaną kolekcję ubrań. Merch Maty można było wygrać w ramach konkursu (tabela 5).

Tabela 5. Model AIDA w procesie analizy treści spotu reklamowego – *Zestaw Maty*

AIDA	Uwaga	Zainteresowanie	Pragnienie	Działanie
Reakcja	Przyciągnięcie uwagi 5 sekund	Zainteresowany konsument zbiera informacje o produkcie 10 sekund	Konsument decyduje o tym, jaki produkt kupić 10 sekund	Konsument kupuje produkt 5 sekund

cd. tabeli 5

AIDA	Uwaga	Zainteresowanie	Pragnienie	Działanie
Elementy treści Tekst (słowa kluczowe):	Kolorowe miasto przyszłości, zielony samolot ląduje na dachu McDonalda, „ekipa” młodych kolorowo ubranych ludzi podchodzi do strefy zamówień	Zamawiają różne dania i przechodzą do stolika, na którym pojawiają się zamówione dania, z których Mata wybiera trzy i przemieszcza się do sali, gdzie znajdują się oczekujący ludzie	Ludzie widzą wybrane trzy produkty, które zostają sfotografowane przez fotografów i tworzą zestaw „Łap zestaw Maty”	Cała ekipa siedzi nad rzeką, jeden z nich, jedząc frytki, mówi, że kiedyś będzie właścicielem McDonalda’s, reszta śmieje się i widać młodych ludzi z aplikacją na smartfonie z zestawem Mata „Mata przejmuje Maka”
<ul style="list-style-type: none"> • slogan kampanii: „Łap zestaw Maty” nawiązuje do sloganu firmy, który brzmi „Łap okazYEAH” • osoba wygłaszająca przekaz: znany raper Mata • typ reklamy: spot reklamowy 1 minuta 20-sekundowy • techniki prezentacji: rekomendacja z elementami demonstracji rapera • aktywność: gotowości do zmiany sposobu zakupu przez młodych Polaków. Wybrali osobę, która idealnie pokazuje swoim zachowaniem, że pasuje do grupy docelowej • wprowadzono ideę: zachęcanie do korzystania z własnej aplikacji, kodu, za pomocą którego klient dany zestaw mógł zakupić, znajdował się wyłącznie w ich aplikacji na telefon 				

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Zestaw Mata (https://www.youtube.com/watch?v=XQPL-lhTljdk&ab_channel=SBMLabel (10.01.2022 r.))

Media: telewizja, internet (spot reklamowy w stacjach wybranych telewizyjnych, YouTube).

Cel kampanii: utrzymanie kontaktów z rynkiem docelowym i zachęcenie do korzystania z własnej aplikacji, kodu (reguła autorytetu R. Cialdiniego), wspieranie procesu wprowadzania nowego produktu na rynek, pozyskania stałych, lojalnych klientów, wzrost świadomości marki i produktu.

Adresat: reklama skierowana do osób młodych 18–29 lat, szczególnie do pokolenia „Y”, fanów rapera.

Spot wywołał pozytywne komentarze głównie w grupie wiekowej 18–29 lat. W grupie 33–40 lat odnotowano wzrost negatywnych opinii. Wiele komentarzy negatywnych zostało przedstawionych przez osoby będące na diecie roślinnej bądź wegetariańskiej – „Zestaw Maty” nie miał żadnego wegańskiego bądź nawet wegetariańskiego zamiennika. Raperowi (firmie McDonald’s) zarzucono, że promuje niezdrowe odżywianie i nie trzyma się zasad zdrowego stylu życia (raper Mata ogłosił, że „przejmuje Maca”. Od dzisiaj ma w menu swój zestaw z potrójnym cheeseburgerem – Kulinarna Polska // Przepisy, gotowanie, jedzenie; 11.02.2022 r.).

Przypadek 2 – Kampania reklamowa kosmetyków dla mężczyzn Old Spice (2011)

Zlecniodawca: Old Spice (<https://www.youtube.com/watch?v=ePGH5waGXd8>, 20.01.2022)

Wykonawca kampanii: Agencja Wieden + Kennedy

Produkt: Kosmetyki firmy Old Spice – aromat zwany *Old Spice* odznacza się przewagą ziela angielskiego, gałki muszkatołowej i cynamonu, przy jednoczesnym braku typowo męskich akcentów, takich jak sosna czy lawenda. Główną ideą producenta było stworzenie aromatu, który kojarzyłby się z koloniami i żeglowaniem. Z tego powodu motywem ozdobnym na opakowaniach były żaglowce. Produkty Old Spice wyróżnia charakterystyczne opakowanie, do którego firma przykładła dużą wagę (tabela 6).

Media: telewizja, internet (spot reklamowy w wybranych stacjach telewizyjnych, YouTube).

Cel kampanii: Zainteresowanie nowym produktem, przedstawienie produktu i zaprezentowanie go jako wyjątkowego, nietypowego i bardzo męskiego.

Adresat: skierowane do mężczyzn oraz kobiet, które docelowo mają wywrzeć wpływ na swoich partnerach i zakupić kosmetyki tej marki.

Tabela 6. Model AIDA w procesie analizy treści spotu reklamowego – produkty *Old Spice*

AIDA	Uwaga	Zainteresowanie	Pragnienie	Działanie
Reakcja	Przyciągnięcie uwagi 5 sekund	Zainteresowany konsument zbiera informacje o produkcie 10 sekund	Konsument decyduje o tym, jaki produkt kupić 10 sekund	Konsument kupuje produkt 5 sekund
Elementy treści (słowa kluczowe):	Łazienka z prysznicem, na tle którego stoi czarnoskóra, dobrze zbudowany mężczyzna i mówi: „Witam Panie, spójrz na swojego mężczyznę, a teraz na mnie, i jeszcze raz na niego; szkoda, że nie jest mną, ale jeśliby zaczął używać dezodorantu Old Spice...”	Mężczyzna pokazuje dezodorant Old Spice i mówi dalej: „...Mógłby pachnieć, jakby był mną, popatrz na dół i w górę”; wówczas zmienia się tło na jacht na morzu i dalej: „Gdzie jesteś? Jesteś na jachcie z mężczyzną, który pachnie jak twój facet mógłby. Co mam w ręce? Ostrygę z dwoma biletami na to, co kochasz...”. Mężczyzna pokazuje otwartą ostrygę	Mężczyzna na ręce ma diamenty, z których wynurza się dezodorant Old Spice i mówi dalej: „...Spójrz jeszcze raz, bilety zamieniają się w diamenty. Wszystko jest możliwe, gdy mężczyzna pachnie Old Spice...”	Mężczyzna siedzi na białym koniu „... Wszystko jest możliwe, gdy twój mężczyzna pachnie jak Old Spice. Siedzę na koniu” W prawym górnym rogu napis „I pachniesz jak facet, człowieku. Old Spice”

cd. tabeli 6

• slogan kampanii: „Siedzę na koniu” – hasło niezwiązane z samym produktem
• osoba wygłaszająca przekaz: czarnoskóry aktor
• typ reklamy: spot reklamowy 30-sekundowy
• techniki prezentacji: styl życia połączony z poleceniem i demonstracją
• aktywność: charakterystyczna i zapada w pamięć dzięki niezliczonym efektom specjalnym wyróżniającym firmę spośród innych firm kosmetycznych
• wprowadzono ideę: używając kosmetyków tej firmy, stajemy się prawdziwymi mężczyznami. Marka chce zaszczyć ideę o wyjątkowości swoich kosmetyków i że używając ich, każdy mężczyzna może się czuć wyjątkowo

Źródło: opracowanie własne na podstawie: produkty dla mężczyzn Old Spice (<https://finanse.wp.pl/old-spice-poniza-polakow-6114730196182657a>) (10.01.2022 r.)

Reklama wywoływała skrajne emocje. Komisja Etyki Reklamy uznała, że reklama dezodorantu „Old Spice” jest nieetyczna. W orzeczeniu wytknęła twórcom reklamy, że poniża mężczyzn. Pojawiło się jednak sporo głosów ze strony kobiet, że w końcu mężczyźni mogą się postawić na ich miejscu – nawiązywały one do często seksualizowanych i idealizowanych przekazów reklamowych z udziałem kobiet. Reklama miała od początku budzić kontrowersje, prowokować i drażnić; to udało się osiągnąć (<https://finanse.wp.pl/old-spice-jednak-nie-poniza-polakow-6114323735037570a>; 20.01.2022).

Analiza wybranych przypadków (tabela 4, 5) wskazuje, że w tworzeniu kontrowersyjnych spotów reklamowych kluczowymi elementami przekazu są: a) wykorzystane medium, b) osoby wygłaszające tekst, c) technika prezentacji wraz z tekstem i tłem/ kontekstem. W tego typu reklamach wykorzystuje się różne media od spotów umieszczanych w telewizji klasycznej i internetowej do środków reklamy zewnętrznej. Jednak najczęściej jest to telewizja, ponieważ telewizja tradycyjna i nowoczesna (internetowa) to obecnie najbardziej popularne media wśród Polaków. Z danych Nielsen Audience Measurement Analiza wynika, że w 2019 roku Polacy oglądali telewizję średnio przez 4 godziny, 16 minut i 4 sekund. W czasie pandemii czas oglądalności Polaków się wydłużyła, wzrosła również jej wiarygodność. I tak w okresie od 1 stycznia do 31 grudnia 2020 r. statystyczny Polak każdego dnia spędził przed telewizorem średnio 4 godziny, 20 minut i 58 sekund. W I kwartale 2021 roku statystyczny Polak oglądał telewizję przez ponad 4 godziny 35 minut dziennie (<https://businessinsider.com.pl/media/tv-radio/ogladalnosc-telewizji-w-2019-roku-dane-nielsena/ffwwf89>, 10.05.2021 r.; <https://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/ogladalnosc-telewizji-2020-rok-najpopularniejsze-stacje-programy-reklama>, 1.02.2022 r.).

Kluczowe techniki prezentacji w tych reklamach to rekomendacje osób i styl życia połączony z demonstracją produktu, a najważniejsze tematy: seks, zaskoczenie, po-

mysły niezwiązane z produktem oraz humor. Segment, do którego kierowano analizowane przypadki, to segment ludzi 19+ do 40+, kobiety i mężczyźni.

Przedstawiona analiza wybranych przypadków kampanii reklamowych uznanych za kontrowersyjne wskazuje na fakt, że nie zawsze tematy tabu mogą wzbudzać kontrowersje, o czym świadczy kampania McDonald's i pozostałe wybrane przez studentów kampanie reklamowe, przykładowo soki Tymbark czy Browar Żywiec itd. Wydaje się, że reklamy szokujące i nie tylko będą coraz częściej tworzone tak, aby wzbudzały kontrowersje. Taki sposób oddziaływania na klienta szczególnie pokolenia „Y” zapewni przedsiębiorstwom skuteczność działań marketingowych.

Autorka niniejszego opracowania świadomie nie odniosła się do opisu problemów związanych z *reklamą kontrowersyjną* w kontekście prawa i aspektów etycznych. Analiza prawnych i etycznych kwestii w *reklamie kontrowersyjnej/ szokującej* powinna być odrębnym, kolejnym opracowaniem zmierzającym do systematyzacji wszystkich obszarów związanych z *reklamą kontrowersyjną*.

V. Podsumowanie

Problematyka niniejszego opracowania dotyczy jednego rodzaju reklamy obecnej również w Polsce, tzw. *reklam kontrowersyjnej*. Jej istota opiera się na „swoistym zaskoczeniu przekazem” odbiorcy, aby w efekcie końcowym zdobyć uwagę odbiorcy i dzięki temu skuteczniejszego jej zapamiętania. Kluczowym elementem tego rodzaju reklamy jest specyfika komunikatu reklamowego, opierającego się najczęściej na motywach powszechnie uważanych za ryzykowne, szokujące, wzbudzające mieszane uczucia, np. strach, obrzydzenie, seks itp. *Reklama kontrowersyjna* utożsamiana najczęściej bywa z pojęciem *reklam szokującej*. *Reklama szokująca* bowiem, będąc *kontrowersyjną*, prowokuje do dyskusji, wpisując się w oczekiwania współczesnego klienta znudzonego tradycyjną reklamą i oczekującego czegoś zaskakującego. Najczęściej związana jest ona z *reklamą telewizyjną*, jednym z ważnych i ciągle rozwijających się rodzajów reklamy.

Badania zawarte w opracowaniu stanowią przyczynek do poznania specyfiki tej reklamy w ramach obszaru komunikacji marketingowej. Autorka opracowania zdaje sobie sprawę z ograniczonych wniosków wynikających z badań, niemniej w założeniu niniejsze badania są badaniami o charakterze eksploracyjnym, swoistego rodzaju wstępem do badań głównych. Miały one na celu zidentyfikowanie elementów kluczowych – komunikatu reklamowego, tekstu i techniki jego tworzenia z wykorzystaniem modelu AIDA.

Kolejnym obszarem wymagającym analizy jest obszar prawnych i etycznych aspektów *reklam kontrowersyjnej*, co dałoby wielowymiarowy aspekt tego rodzaju reklamy.

Interesującym zagadnieniem w dalszych badaniach byłaby również odpowiedź na pytanie badawcze: jak na reklamę tego rodzaju reagują różne segmenty odbiorców, przykładowo „segment ludzi młodych” vs. „segment ludzi starszych”? Wydaje się, że różne segmenty będą inaczej interpretować i zapamiętywać *reklamę szokującą*, odbieraną jako *kontrowersyjną*.

Warto by również było dokonać analizy dotyczącej pojmowania kontrowersyjności w reklamach międzynarodowych, wykazując indyferentność podejść w zakresie reagowania na kontrowersje w różnych społeczeństwach.

Magdalena Dołhasz

Autorka jest doktorem nauk ekonomicznych w Katedrze Marketingu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, dyrektorem Studiów Podyplomowych „Marketing” i „Europejskie Studia Menedżerskie typu MBA” w Krakowskiej Szkole Biznesu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze i naukowe koncentrują się wokół komunikacji marketingowej współczesnych przedsiębiorstw, a w szczególności działań marketingowych skierowanych do segmentu seniorów. Współautorka książek, m.in. z K. Sanak-Kosmowską „Komunikacja rynkowa. Podstawy teoretyczne i ćwiczenia”, Kraków 2019 oraz z J. Fudalińskim, M. Kosałą, H. Smutek „Podstawy zarządzania. Koncepcje – strategie – zastosowania”, Warszawa 2009.

Streszczenie

Niniejsze opracowanie poświęcono problematyce *reklamy kontrowersyjnej*, będącej jednym z dynamicznie rozwijających się obecnie sposobów oddziaływania na odbiorcę-klienta rodzajów komunikacji marketingowej. Celem artykułu jest zaprezentowanie istoty i specyfiki *reklamy kontrowersyjnej* w oparciu o przykłady reklamy telewizyjnej w Polsce. Opracowanie w pierwszej części ma charakter teoretyczny i stanowi wprowadzenie do poruszanych w tekście problemów specyfiki reklamy kontrowersyjnej i reklamy telewizyjnej. Druga część zawiera wyniki analizy wybranych reklam telewizyjnych. *Reklama kontrowersyjna* to raczej określenie charakteru reklamy niż sposobu oddziaływania na odbiorcę, ponieważ za kontrowersyjne uznaje się reklamy wykorzystujące przemoc i postawy agresywne, naruszające tematy tabu itp. Bywa jednak i tak, że za kontrowersyjne uznaje się reklamy całkiem zwykłe. Główny wniosek artykułu zawiera się w zdaniu, że reklama określana jako kontrowersyjna to de facto reklama szokująca, której przekaz budzi spory i dyskusje wśród odbiorców oraz niejednoznaczną ocenę klientów.

Słowa kluczowe: komunikacja marketingowa, reklama kontrowersyjna, reklama telewizyjna, przekaz reklamowy, AIDA.

The Specificity of Controversial Advertising Based on Selected Examples of TV Advertising in Poland

Abstract

This compilation is devoted to the issue of *a controversial advertisement* which is currently one of the more dynamically developing manners of influencing a consumer in marketing communication. The goal of this paper is to present the essence and specificity of *a controversial advertisement* on the basis of Polish television advertisements. In its first part this paper is of a theoretical character and constitutes an introduction to the issues of specificity of *a controversial advertisement* and a television advertisement touched upon in this publication. The second part includes results of the analysis of selected television advertisements. *A controversial advertisement* is a term which is more of a definition of the character of the advertisement rather than the manner in which it influences the recipient because the

controversial advertisements are these advertisements which utilize violent imagery and aggressive attitude violating taboo subjects etc. However, completely innocent advertisements are sometimes also recognized as controversial. Thus the primary issue of the paper is contained in the statement claiming that an advertisement defined as *controversial* is in reality a *shocking advertisement* the message of which incites disputes and discussions among recipients and ambiguous assessment of consumers.

Keywords: marketing communication, a controversial advertisement, a TV advertisement, advertising message, AIDA.

Bibliografia

- Barska, A., Michałowska, M., Śnihur, J. (2016). *Reklama wczoraj i dziś*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Benedikt, A. (2004). *Reklama jako proces komunikacji*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM, s. 14.
- Budzyński, W. (1999). *Reklama techniki skutecznej perswazji*. Warszawa: Poltext, s. 39–41.
- Fletcher, W. (2018). *Reklama* (tłum. T. Domański). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gołębiewska, M. (2003). *Demontaż atrakcji*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, s. 235–236.
- Grzegorzczak, A. (2010). *Reklama*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 86.
- Kall, J. (2010). *Reklama*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 128–133.
- Kasperski, E. (red.). (2000). *Rozważania metodologiczne. Język – literatura – teatr*. Warszawa: Wydział Polonistyki.
- Kotler, P. (1994). *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Warszawa: Wydawnictwo Gebethner&Ska, s. 547.
- Kozłowska, A. (2013). *FCB – weryfikacja założeń modelu oddziaływania reklamowego*, pwe.com.pl, s. 20–21 marketingu, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego nr 875 Problemy zarządzania, finansów i marketingu, nr 41, t. 1.
- Kozłowska, A. (2011). *Reklama. Techniki perswazyjne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, s.164–167.
- Leslie, L.Z. (2011). *Celebrity in the 21st Century*. A Reference Handbook, ABC-CLIO, s. 45.
- Pisarek, W. (1983). *Analiza zawartości prasy*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, s. 4–25.
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/>.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pl/>.
- Szostkiewicz, S. (1961). *Procedury i techniki badań socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo WAP Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wiktor, J.W. (2006). *Promocja. System komunikacji przedsiębiorstwa z rynkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13.
- Wiktor, J.W. (2013). *Komunikacja marketingowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15.
- Wszolek, M. (2015). *Reklama. Operacjonalizacja pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Libron, s. 117–131.

Netografia

<https://businessinsider.com.pl/media/tv-radio/ogladalnosc-telewizji-w-2019-roku-dane-niel-sena/ffwwf89>

<https://finanse.wp.pl/old-spice-jednak-nie-poniza-polakow-6114323735037570a>

<https://pl.wiktionary.org/>

<https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-skuteczna-promocja-w-mediach-reklama-telewizyjna>

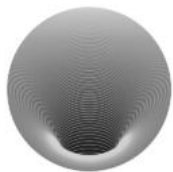
<https://www.youtube.com/watch?v=ePGH5waGXd8>

https://www.youtube.com/watch?v=XQPLhTljdk&ab_channel=SBMLabel

<https://kulinarnapolska.org/>

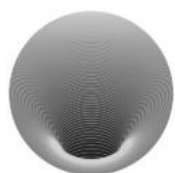
<https://www.wirtualnemedial.pl/artykul/ogladalnosc-telewizji-2020-rok-najpopularniejsze-stacje-programy-reklama>

https://mfiles.pl/pl/index.php/Celebrity_Endorsement



IV

Aspekty pedagogiczne i psychologiczne w edukacji uczniów i nauczycieli



W ROZDZIALE IV:

Renáta Bernátová Roma Pupil From Socially Disadvantaged Backgrounds and Health Education in Primary Education.....	127
Maria Kotlinowska Kompetencje społeczne w grupie rówieśniczej w dobie pandemii.....	137
Roman Kurzeja Pożądane cechy osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego – perspektywa studentek Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.....	149
Zbigniew Ostrach Świetlica szkolna jako miejsce pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w percepcji uczniów szkoły podstawowej.....	159

Roma Pupil from Socially Disadvantaged Backgrounds and Health Education in Primary Education

I. Introduction

Health Education is currently considered as one of the dominant target categories of educational activities with an orientation towards health as the highest value of human being existence (Liba 2016, page 17). Health, according to Liba (2016, s. 12) is a harmoniously balanced physical and mental state accompanied by satisfaction when a person is subjectively free of problems and objectively free of medical diagnosis. According to Hegyi and Ochaba (2013, page 38) the aim of health education is to provide and disseminate knowledge, to strengthen attitudes and habits aimed at protecting and supporting the health of individuals and population groups, at promoting positive and removing negative elements related to health from a human being's life.

Portik (2001) defines a socially disadvantaged child as children from a different socio-cultural background with different experiences that are a barrier to adequate adaptation in the mainstream school in which the children are enrolled. Some Roma pupils of younger school age also come from socially disadvantaged backgrounds. Roma pupils often show social, cultural or linguistic disadvantages, as a result of which they achieve weaker educational results at school.

In this article we present a partial result of the project APVV-17-0075 Health education in the education of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, which involves members of the Department of Natural Sciences and Technical Disciplines of the Faculty of Education of the University of Prešov under the leadership of Professor Liba. The project team focuses on various aspects of health education with an emphasis on Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds as the analysis of theoretical and empirical outputs on the issue under study, the analysis and evaluation of the effectiveness of supra-ministerial, ministerial and school programmes of health prevention and prevention of socio-pathological phenomena implemented in the education of Roma pupils, the analysis of the content, methods and forms of pro-health education of Roma pupils, the analysis of the effectiveness of pro-health education in the school curriculum of primary education. One of the aims of the project is to analyse the effectiveness of pro-health education – health education in the school curriculum of the primary level of education in the form of a didactic test for Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds. For the above reason, we constructed three didactic tests based on the content of the health

curriculum and after piloting them we tested the knowledge of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds in real school conditions. In this paper we present the results of testing Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds on health knowledge (didactic test 1).

II. Health Education in the Educational Areas of Primary Education

Health Education in Slovak primary school is not created as a separate teaching subject. Its content is incorporated into selected educational areas, and more specifically into the educational area as:

- Health and Physical Activity, in which pupils of younger school age acquire basic knowledge about a healthy way of life, about taking care of their health, about the importance of physical activity for health...,
- Man and Nature, in which pupils of younger school age acquire basic knowledge about the human body, about organ systems, about the principles of a healthy diet, about the importance of a drinking regime...,
- Man and the World of Work, in which pupils of younger school age acquire knowledge about eating and food preparation (National Curriculum. Primary education – 1st grade of primary school 2015).

The issue of health education is also included in some cross-cutting themes, namely in the theme:

- Education for the Environment, in which pupils acquire knowledge about the creation and protection of the environment, about the possibilities leading to the improvement of the environment of the school and its surroundings...,
- Protection of Life and Health, the aim of which is to lead pupils to protect their health and life, providing assistance to other people in case of threat to health and life... This cross-cutting theme also directs pupils to develop physical fitness and physical performance in natural conditions (National Curriculum. Primary education – Year 1 of primary school 2015).

The importance of educating pupils in Health Education at a younger school age is also declared in the National Curriculum for Primary Education – 1st stage of primary school in the section devoted to the general objectives of education and training, which defines seven main objectives of education, of which the sixth objective relates to the issue of Health Education of pupils at a younger school age. Its exact wording is: „to lead pupils to a responsible and active approach to protecting and improving their health” (National Curriculum for Primary Education – Year 1 of primary school, p. 4).

The educational area of Health and Physical Activity in the school practice of primary education is implemented by the subject Physical and Sport Education, which is taught according to the framework curriculum in the scope of two teaching hours per week in each year (from Year 1 to Year 4). The first part of the teaching standard for the subject Physical and Sport Education, entitled Health and Healthy Lifestyle, corresponds most closely to Health Education. In this part of the educational stand-

ard, pupils of younger school age acquire knowledge about a healthy lifestyle, about healthy nutrition, about the dangers of addictive substances and their negative impact on human health, about the importance of physical activity for human health, the importance of hardening of the body, observance of hygiene requirements when performing physical activities, the principles of safety during exercise, the principles of first aid in different environments, correct posture in different positions, the application of movement skills in the regime of the day... (National Curriculum. Physical and Sports Education. 2014, p. 4, 5).

The educational area Man and Nature covers two subjects, namely Primary Science, which is taught in Years 1 and 2, and Natural Science, which is taught in Years 3 and 4. In these subjects, pupils of younger school age acquire knowledge about the harmful effects on health, the importance of regular exercise for the development of skeletal muscles and the proper functioning of the heart, the food pyramid and its importance for a proper lifestyle, and the possible causes of obesity and overweight, the importance of drinking for our health, some diseases caused by droplet-transmitted infections, about fractures, muscle fatigue, food as a source of energy for the functioning of the human body, a balanced diet and its importance for health, appropriate drinking regime (National Curriculum. Primary Education, 2014, National Curriculum. Natural Science, 2014).

The educational area Man and the World of Work is less involved in Health Education. It covers the subject of practical learning, which is taught in Years 3 and 4 of primary school. In this subject, pupils of younger school age acquire the skills needed to buy food, learn about the use-by date of food, prepare simple meals, and learn about the principles of good table manners (National Curriculum. Practical Learning, 2014).

Health Education is also part of the cross-cutting theme of Protection of Life and Health, which integrates pupils' attitudes, knowledge and skills aimed at protecting life and health in emergencies. In the cross-cutting theme, pupils acquire theoretical knowledge, practical skills and form their attitude towards the protection of their own health and life, as well as the health and life of other people. The content of the cross-cutting theme consists of three areas – dealing with emergencies – civil protection, health training, physical activity and physical activity in nature (National Education Programme. Protection of Life and Health. Cross-cutting theme. Annex ISCED 1, 2009).

Health Education in the primary level is linked to Health Education in pre-primary education of children at the nursery. In the educational area the Man and Health, preschool children acquire knowledge about the importance of exercise for health, the distinguishing signs of illness and health, the importance of good nutrition for health, health-threatening situations such as insect bites, basic hygiene habits (e.g. washing hands before eating, using the toilet and toilet paper)... (National Curriculum for Pre-primary Education in Nurseries, 2016).

Liba and Taišová (2013, p. 18) state that Health Education as a universal prevention of health and socio-pathological problems currently adequately saturates the cognitive space but has little effective impact on the behavioural area and the way of

life of pupils. According to Liba (2016, p. 187), Roma pupils (especially Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds) represent a specific and yet serious social problems, shaped by differences in lifestyle, but also by cultural, social and economic factors. Social, cultural and linguistic disadvantage is significantly manifested in the majority of Roma pupils in Slovakia and is concretised by several manifestations and related consequences, such as verbal and consequently cognitive deficits, poor level of personal and communal hygiene, polluted housing and locality environment, irregular and poor quality diet, early tolerance to use of addictive substances, increased morbidity, more frequent disabilities, underestimation of the importance of education, high unemployment (Liba – Taišová, 2013, p. 37).

III. Verification of the Acquired Knowledge of Roma Pupils of the Year 3 from Socially Disadvantaged Backgrounds about Health

1. Aim and Tasks of the Research

The main aim of the research was to verify the level of acquired knowledge of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds (hereafter pupils) from the science curriculum about health. The tasks of the research:

- To verify the level of knowledge acquired about the symptoms of the child's illness, the activities that a sick child can do and the things that help children recover from illness.
- To verify the level of acquisition of the terms: pharmacy, doctor, medicines, thermometer.
- To verify the level of acquired knowledge about basic hygiene habits.
- To verify the level of knowledge acquired about healthy and unhealthy foods.

2. Research Sample

The research sample consisted of 34 Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds who attended Year 3 of primary school. Of the total number of pupils tested, 24 were boys and 20 were girls. The average age of the tested Roma pupils was 10,34 years.

3. Research Method

As a research tool, we used a cognitive didactic test of our own design, which included eight test tasks. The number of test tasks corresponded to the level of reading and writing skills of the tested pupils.

When constructing the didactic test, we based it on the content and performance standard of the educational area Man and Nature, which includes the thematic unit Man. From the curriculum of the thematic unit Man, we have selected for the di-

dactic test the content about health, which is taught in the lower grades of primary education.

In constructing the test, we used both closed-ended and open-ended test tasks. Five test tasks were closed-ended and three were open-ended. For the closed-ended test tasks, we used a polytomous multiple-choice and dichotomous form of the test task. The open-ended test tasks had the form of a production test task. We made increased use of colour pictures in the test tasks to illustrate the content of the test task. We used 22 colour pictures in the test.

The test tasks focused on three levels of learning, namely, memorizing information, understanding information, and applying information. We divided the test tasks into three groups according to Niemierko's taxonomy of cognitive objectives. The first group contained four test items for memorizing information, the second group contained two test items for understanding information, and the third group contained two test items for applying information

4. Organisation of Research

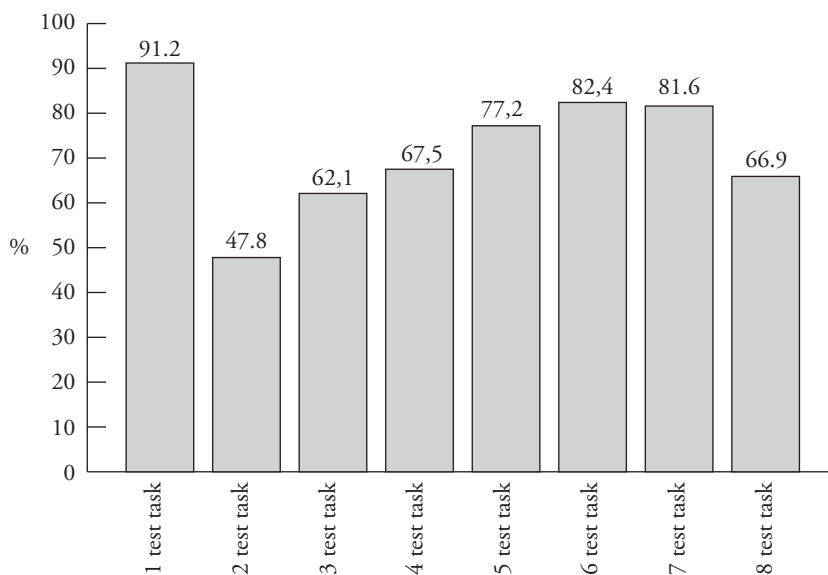
Testing of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds was carried out in the second half of the school year 2020/2021 in a rural primary school in the Prešov region. The testing was carried out with the consent of the management of the primary school. During the testing, each pupil had his/her own printed version of the test, which consisted of three pages (larger size of letters in the test tasks, larger coloured pictures, more space for writing the pupil's answer...). The time for solving the test was 30 minutes.

5. Results of the Research

Percentage success of solving the test tasks ranged from 47.8% to 91.2% (see Graph 1). Students had the highest solution success rates in the first test task (understanding information) and the lowest in the second test task (applying information). The success rate in solving the test tasks is presented in Graph 1.

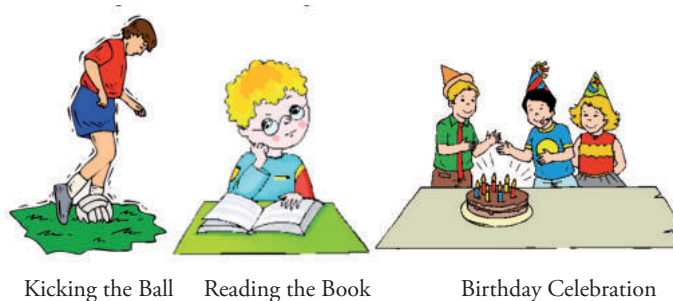
In the first test task for understanding information, pupils were asked to mark a picture that demonstrates a boy who is ill. They had a choice of two coloured pictures, the first showing a boy sleeping in bed and the second showing a boy sitting with a dog in the open air. The test task had the highest solution success rate and it was 91.2%.

In the second test task, aimed at applying the acquired knowledge, the pupils had to mark with a pen picture that show activities that a child can do even when sick. The polytomous multiple-choice test task contained six coloured pictures of different activities. Below each picture was also a term (see picture 1). When correctly solved, students had to mark three pictures, namely lying in bed, reading a book, and eating fruit.



Graph 1. Percentage Success Rate of Solving Test Tasks by Roma Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds in the Didactic Test

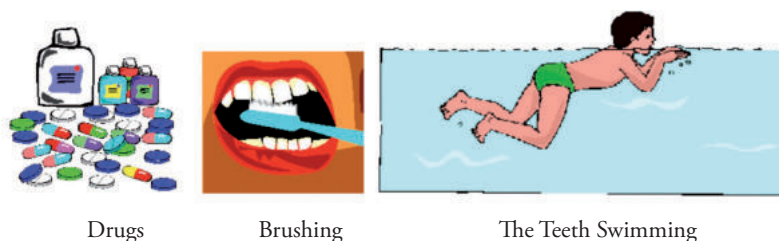
Source: own elaboration



Picture 1. Example of Colour Pictures in the Second Test Task

The success rate for the second test task was 47.8%. The distractor playing in water was marked by six pupils, the distractor birthday celebration was marked by twelve pupils and the distractor kicking the ball was marked by one pupil.

In the third test task, the test task with polytomous form aimed to applying information, students were asked to mark pictures of things that support a child's recovery from illness. Pupils had to choose from six coloured pictures depicting a child swimming in water, brushing teeth, an ice cream, an apple and tea. The success rate of solving the test task was 62.1%. The distractor brushing teeth was marked by eight pupils, an ice cream by two pupils and swimming in water was not marked as the correct answer by any pupil.



Picture 2. Example of Colour Pictures Used in the Third Test Task

In the fourth open-ended task for memorizing information, pupils were asked to write the name of a shop that sells medicines for sick children. The success rate of the test task was 67.5%. When scoring the test task, we did not address the grammatical correctness of the written word. In five answers the specific name of the pharmacy was given.

4. Napíš, ako voláme obchod, kde majú lieky pre choré deti:

Lekareň

[4. Write down what we call the shop where they have medicines for sick children]
[Handwriting in blue pen: pharmacy – misspelling]

Picture 3. Example of the Solution of the Open-Ended Test Task No. 4 by Pupil of Year 3

A higher success rate of 77.2% was achieved by the fifth test task for memorizing information, which was also in the form of an open-ended test task. In this task, the pupils had to write the name of the occupation shown in the picture. Pupils wrote the answer 'doctor' or 'physician'. Two pupils wrote the answer 'principal'. When scoring the test task, we did not address the grammatical correctness of the written word.

5. Napíš názov povolania na obrázku:

doctor



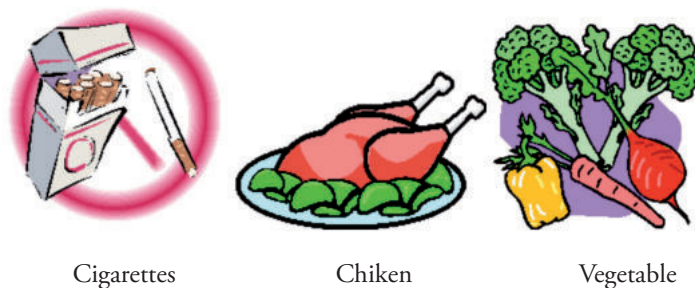
[5. Write down the name of the occupation presented on the picture: Handwriting in blue pen:
doctor – misspelling]

Picture 4. Example of the Solution of the Open-Ended Test Task No. 5 by Pupils of Year 3

In the sixth closed-ended task for memorizing information, pupils were asked to mark the correct statement about hygiene habits. The task consisted of two dichotomous statements. The success rate of the test task was 82.4%.

In the seventh open-ended test task for memorizing information, pupils had to write the name of the objects shown in the pictures. The required answer was a thermometer and medicine. Thirty pupils correctly wrote the word medicines or the word pills to the picture, 19 pupils correctly named the picture of the medical thermometer. This test task had the second highest solution success rate of 81.6%.

In the eighth task for understanding information (66.9% success rate), pupils had to mark pictures of things that can be harmful to our health. The test task contained six colour pictures, namely a picture of a cigarette, a bar of soap, a glass of beer, a roast chicken, a bottle of cola-cola and a vegetable. 32 pupils correctly marked the picture of the cigarette, 20 pupils marked the picture of the glass of beer and 18 pupils marked the picture of the cola-cola.



Picture 5. Example of Colour Pictures In The Third Test Task

IV. Summary

In this study we present the results of a research aimed at determining the level of acquired knowledge about health among Roma pupils of Year 3 from socially disadvantaged backgrounds as one of the tasks of our grant project. The results of the testing showed that the Roma pupils from socially disadvantaged background tested by us have acquired elementary knowledge of the tested curriculum. The tested curriculum was the content of science education in the first two years of primary school. The difficulty of the test tasks was adapted to the specifics of the pupils tested. In the open-ended test tasks, the lower writing literacy of the tested Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds was demonstrated (see Graph 4 and 5). Grammatical errors were frequent in the pupils' answers.

The tested Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds achieved a success rate of 67.5%, 77.2%, 82.4% and 81.6% in the four tasks for memorizing information. They demonstrated a lower level of acquired knowledge in task 4, in which they had to write the name of a shop with medicines for children. In the other three tasks they demonstrated the required level of knowledge. In the test tasks for understanding information, the success rates were 91.2% and 66.9%. In the test tasks for

understanding information, pupils demonstrated the required level of knowledge. In the applying information test tasks, pupils achieved a success rate of 47.8% and 62.1%. These test tasks were solved by pupils with the lowest success rate, which corresponds to the higher difficulty of the test tasks, as they were test tasks for the applying information.

We consider Health Education to be an important part of primary education, in the first years of school education (or already in pre-primary education) pupils acquire elementary knowledge about the human body and health, which forms the basic knowledge base for the formation of a healthy lifestyle of an individual.

Renáta Bernátová

Autorka jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu w Preszowie (Słowacja) na Wydziale Pedagogicznym i profesorem w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Specjalizuje się w problematyce edukacji przyrodniczej i ekologicznej dzieci i uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jej badania koncentrują się na dydaktycznych aspektach edukacji przyrodniczej w nauczaniu przedszkolnym i podstawowym. Jest autorką i współautorką ponad 250 publikacji.

Abstract

In this study we present the results of a research aimed at determining the level of acquired science knowledge about health among Roma pupils of younger school age from socially disadvantaged backgrounds. Health Education is not a separate subject in the Slovak education system, but it is implemented in several subjects, especially in primary education, science, physical and sports education, practical learning and in the cross-cutting theme of protection of life and health in primary education. The study was written with the support of the project APVV-17-0075 Health education in the education of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds solved at the University of Prešov, Faculty of Education. One of the sub-objectives of the project is to analyse the effectiveness of pro-health education – Health Education in the school curriculum of the primary level of education in the form of a didactic test.

Keywords: health education, health, didactic test, Roma pupils of Year 3 from socially disadvantaged environment.

Reference

- Hegyí, L., Ochaba, R. (2013). *Výchova k zdraviu a podpora zdravia*. Bratislava: HERBA, 96 p. ISBN 978-80-89631-14-8.
- Liba, J. (2016). *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: University of Prešov, Faculty of Education, 243 p.
- Liba, J., Taišová L. (2012). *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*. Prešov: University of Prešov. 173 p.

- Portik, M. (2001). *Špecifická výchova a vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov*. In: *Vzdelávanie Rómov dnes a zajtra*. Nitra: Faculty of Education UKF, p. 115–129.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016 [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Ochrana života a zdravia. Prierezová téma. Attachment ISCED 1*. 2009. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/ochrana_zivota_a_zdravia_isced1.doc.pdf
- Štátny vzdelávací program. Pracovné vyučovanie*. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/pracovne-vyucovanie_pv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. 2015. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Prírodoveda*. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirrodoveda_pv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Prvouka*. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Telesná a športová výchova*. 2014. [online]. Bratislava: State Pedagogical Institute, 2014. Accessible from: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1-stupen-zs/zdravie-pohyb/telesna-sportova-vychova_pv_2014.pdf.
- Source of pictures: *DVD ROM 320 000x OBRÁZKY*

Maria Kotlinowska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Kompetencje społeczne w grupie rówieśniczej w dobie pandemii

I. Wstęp

Rodzina i grupa rówieśnicza przyczyniają się bezpośrednio i aktywnie do rozwoju i kształtowania osobowości dziecka. Rodzina pozostaje dominującą instytucją wychowawczą, wspieraną przez szkołę. Wyniki badań naukowych dowodzą znaczenia rodziny dla rozwoju fizycznego oraz umysłowego młodego człowieka, a przede wszystkim prawidłowego rozwoju jego uczuć i postawy społecznej. Od stopnia, w jakim rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, zależy jego wychowanie, pozycja w rodzinie i społeczeństwie, a to z kolei wpływa na kształtowanie się jego osobowości. Osobowość dziecka wspierana przez umiejętności i kompetencje zdobywane w trakcie szkolnej edukacji mają wpływ na życie społeczne.

Każda szkoła jest organizacją, w skład której wchodzi nauczyciele i uczniowie, a każdy z uczestników ma istotny wpływ na rozwijanie kompetencji społecznych i bezpośrednio wpływa na proces kształcenia i wychowania.

Wśród owych kompetencji wyróżnia się te, które sprzyjają budowaniu dobrych relacji interpersonalnych. Należą do nich kompetencje i umiejętności komunikacyjne, umiejętność budowania bliskich relacji z rówieśnikami, posiadanie zdolności postrzegania i oceniania emocji. Przymusowa izolacja spowodowała zmiany sposobu funkcjonowania, przewartościowania priorytetów, budowania w inny sposób relacji społecznych w grupie rówieśniczej. Młodzi ludzie doświadczali sytuacji, która wymagała wielu szybkich zmian adaptacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest poznanie opinii uczniów klas VII i VIII na temat, czy i jak edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na kompetencje społeczne uczniów.

II. Kompetencje społeczne

Obecnie w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji *kompetencji społecznych*. Jak podaje Halina Słowińska (2011), sprowadzają się one do ujmowania ich jako: 'umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych, świadomości i rozumienia zjawisk przestrzeni społecznej, specyficznych umiejętności, np. autoprezentacyjnych, rozwijania interakcji, zdobywania przyjaźni bądź jako wyniku zachowań społecznych, np. posiadania szerokiego kręgu znajomych'. Anna Matczak (2001) przez *kompetencje społeczne* rozumie 'złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego' (s. 7). Z kolei Edward Nęcka (2003) określa

kompetencje społeczne jako ‘skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych oraz osiąganie celów w życiu społecznym’.

Warto także przywołać stanowisko Michaela Argyle’a (1999), który *kompetencje społeczne* rozumie jako ‘zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych’ (s. 90). Wskazuje on także na dwie kategorie umiejętności społecznych, pozwalających uzyskać zamierzone efekty w sytuacjach społecznych: powszechne umiejętności społeczne, potrzebne każdemu człowiekowi, oraz profesjonalne umiejętności społeczne, konieczne w wielu zawodach.

Można wymienić trzy aspekty kompetencji społecznych oddziałujących niezależnie od siebie: poznawcze, motywacyjne, behawioralne. Poznawcze odpowiadają za umiejętność trafnego oraz sprawnego myślenia o sytuacjach społecznych, dotyczą znajomości reguł społecznych, empatii poznawczej oraz umiejętności zachowań społecznych. Motywacyjne odpowiadają za angażowanie się w sytuacje społeczne oraz interpersonalne, behawioralne są odpowiedzialne za umiejętności społeczne oraz ich dobre wykorzystanie (Smółka, 2008).

Kompetencje społeczne można także zdobywać na specjalnie w tym celu zorganizowanych warsztatach, szkoleniach oraz treningach interpersonalnych. Jak podaje Michael Argyle (1994), formy treningu umiejętności społecznych polegają na odgrywaniu roli, czyli wypróbowaniu umiejętności społecznej poza rzeczywistością społeczną. Paweł Smółka (2008) zalicza do nich:

- trening percepcji społecznej, polegający na doskonaleniu umiejętności trafnego postrzegania komunikatów niewerbalnych, percepcji stanów emocjonalnych oraz postaw interpersonalnych;
- trening podejmowania roli innych ludzi, koncentrujący się na doskonaleniu empatii poznawczej, czyli zauważaniu i braniu pod uwagę punktu widzenia innych ludzi;
- trening analizowania sytuacji społecznej, który polega na analizowaniu problematycznych i trudnych sytuacji interpersonalnych, reguł społecznych obowiązujących w danej sytuacji;
- trening nadawania komunikatów niewerbalnych, polegający na doskonaleniu umiejętności przekazywania informacji, życzliwości przy wykorzystaniu mimiki, gestów;
- trening komunikacji werbalnej; sprowadza się on do uczenia, inicjowania oraz kończenia rozmów.

III. Wpływ rodziny na posiadanie kompetencji społecznych

Kluczowe dla kompetencji społecznych dziecka pozostają relacje zachodzące w rodzinie. Pozytywne relacje wewnątrzrodzinne są powiązane z poprawnymi kontaktami z rówieśnikami. Rodzice przekazują dzieciom normy zachowań społecznych, wpływają na gotowość do nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania stosunków

między rówieśnikami. Dezintegracja struktury rodzinnej spowodowana śmiercią rodzica, rozwodem, długotrwałą nieobecnością oraz dysfunkcyjnością wywołaną problemem alkoholowym, problemem wykorzystywania seksualnego, terrorem psychicznym, przemocą fizyczną, przewlekłą chorobą ma destrukcyjny wpływ na rozwój kompetencji społecznych dziecka. Nie bez znaczenia jest również status socjoekonomiczny, gdyż dzieci pochodzące z rodzin ubogich, wielodzietnych cechuje nieśmiałość (43%), nadpobudliwość (30%) bądź występują u nich obie te cechy. Ponadto są one gorzej rozwinięte pod względem fizycznym i zauważa się u nich bojaźliwość, bezradność i niewiarę we własne możliwości (Zajdel, 2009, s. 124). To wszystko utrudnia relacje z rówieśnikami.

Jak podaje Judy Dunn: „Dzieci przywiązane do swoich matek w sposób bezpieczny są bardziej społecznie kompetentne w grupie, dobrze dają sobie radę w kontaktach z innymi dziećmi, potrafią przyłączyć się do zabawy, współpracować z innymi oraz nie inicjują nieustannych walk z innymi dziećmi” (2008, s.133). Ponadto potrafią współpracować i współdziałać, rozumiejąc jednocześnie stany emocjonalne innych. Najlepsze środowisko dla rozwoju młodego pokolenia tworzy się w rodzinie o modelu autokratycznym, ponieważ dziecko w niej wychowane chętnie współpracuje, jest wrażliwe na potrzeby innych, towarzyskie, posiada wysoką pozytywną samoocenę (Brzezińska, 2005).

Dzieci, które pierwsze lata życia spędziły w domu dziecka, nie potrafią stworzyć więzi w relacjach z rówieśnikami pomimo dobrych stosunków ze swoimi adopcyjnymi rodzicami. Powodem tego jest brak bliskości w pierwszych etapach życia (Dunn, 2008). Dzieci, które mają zaburzone relacje z rodzicami, znacznie częściej, w porównaniu z dziećmi posiadającymi kochających i wspierających rodziców, mają trudności w kontaktach z rówieśnikami, są agresywne i używają przemocy wobec innych (Dunn, 2008).

IV. Wpływ grupy rówieśniczej na posiadanie kompetencji społecznych

U dzieci w wieku szkolnym pojawia się dążenie do nawiązywania kontaktów społecznych z rówieśnikami. Dzięki grupie rówieśniczej dzieci odkrywają swoją odrębność fizyczną, kulturową, społeczną oraz osobowościową. Bożena Grzeszkiewicz (2011) twierdzi, że sposób funkcjonowania dziecka w relacjach z rówieśnikami zależy od stadium rozwoju dziecka, cech temperamentu, towarzyskości, doświadczeń wyniesionych z wcześniejszych kontaktów rówieśniczych oraz sytuacji, w jakiej dochodziło do kontaktów. Więzy z rówieśnikami są istotne w procesie socjalizacji. Dokonuje się ona poprzez modelowanie (naśladowanie), wzmocnienie pozytywne, polegające na udzieleniu pomocy, pochwały (wyliczenia odnoszące się do socjalizacji), uśmiech, spełnienie próśb, przyjazne uczucia oraz wzmocnienie negatywne, czyli krytykowanie, brak aprobaty, niespełnienie próśb i ignorowanie (Grzeszkiewicz, 2011).

Związek z rówieśnikami stanowi podstawę rozwoju umiejętności społecznych, a przede wszystkim komunikacji i współdziałania. Status dziecka w grupie rówieśniczej wpływa na rodzaj doświadczeń społecznych – „im wyższą pozycję dziecko zajmuje w grupie rówieśników, tym więcej ma możliwości uczenia się i działania, a dzięki temu więcej okazji do wzbogacania swoich zasobów” (Brzezińska, Apelt i Ziółkowska, 2008, s.148). Nabyte kompetencje społeczne w oczywisty sposób ułatwiają dziecku funkcjonowanie w sytuacjach społecznych, w kontaktach z rówieśnikami. Dzieci wykazujące wysoki poziom kompetencji emocjonalnych osiągają wyższy status wśród rówieśników, co z kolei pobudza je do nawiązywania kontaktów i aktywnego realizowania ról w toku ich trwania (Sowińska, 2010). „Wejście w relacje z rówieśnikami pozwala na wymianę myśli, daje wielość perspektyw postrzegania rzeczywistości, wynikającą z odmiennej percepcji innych osób, wzmacnia motywację do podejmowania wspólnych działań ukierunkowanych na osiągnięcie celów autogennych stawianych przez dzieci” (Nowak, 2009, s. 119). Kontakty z rówieśnikami stymulują także rozwój emocjonalny. To dzięki nim dziecko uczy się wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany, rozpoznawać stany emocjonalne partnerów, a także kształtuje zdolność do empatii i samokontroli emocjonalnej (Twardowski, 2008). Dzieci, które mają trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, cierpią, ponieważ brak im pewności siebie, która ułatwia zdolność nawiązywania kontaktów.

V. Kompetencje społeczne w dobie pandemii

Szkoła to ważne miejsce kształtujące relacje i więzi społeczne. Zamknięcie szkół było nową rzeczywistością, z którą musieli się zmierzyć zarówno nauczyciele, rodzice, jak i – przede wszystkim najmłodszy – dzieci i młodzież. Izolacja społeczna, utrudniony kontakt z rówieśnikami, zmiana w sposobie nauczania zachwiały podstawowe kompetencje społeczne młodego człowieka. Niektórych z nich nabywamy wtedy, gdy stykamy się z drugim człowiekiem, grupą ludzi. Z pewnością do takich kompetencji należy umiejętność współpracy, nawiązywania relacji, rozwiązywania konfliktów. W czasie kształcenia zdalnego młodzi ludzie mieli bardzo ograniczony kontakt z rówieśnikami, a jedynym dostępnym środkiem komunikacji okazał się internet.

Współcześnie pojęcie *dystansu społecznego* bywa kojarzone przede wszystkim z zagrożeniem zakażenia wirusem SARS-CoV-2 wywołującym COVID-19. Jednym z elementów strategii ograniczenia jego rozprzestrzeniania jest ogłoszone przez WHO, ale również w aktach prawnych w Polsce, zalecenie zachowania we wzajemnych kontaktach społecznych odległości co najmniej 1,5 metra. Jednym z głównych zaleceń rządu polskiego w czasie trwającej pandemii było utrzymanie przez obywateli dystansu społecznego.

Wymuszony zaleceniami epidemicznymi dystans społeczny decydował o specyficze przestrzeni i dokonujących się w niej relacji społecznych. Zjawisko to może być postrzegane negatywnie, jako coś, czego istnienie utrudnia osiągnięcie porozumienia, co nie pozwala na integrację. Jednak w niektórych przypadkach jest on bardzo potrzebny, gdyż umożliwia w wielu sytuacjach utrzymanie pożądanej dla komfortu

psychicznego odległości między poszczególnymi uczestnikami interakcji (Łączek, 2020).

VI. Metodologia badań własnych

Na potrzeby tego opracowania przeprowadzono badania sondażowe, których celem było poznanie opinii uczniów klas VII i VIII na temat tego, czy i jak edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na kompetencje społeczne uczniów. Na podstawie tak sformułowanego celu badań określono problem główny, który brzmiał następująco:

- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na ich wybrane kompetencje społeczne?

Dodatkowo sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na rozwój kompetencji społecznych w zakresie kontaktów z rówieśnikami?
- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na rozwój kompetencji społecznych w zakresie kontaktów z nauczycielami?
- Jak w opinii uczniów klas VII i VIII edukacja szkolna prowadzona w formie zdalnej w okresie pandemii COVID-19 wpływała na rozwój kompetencji społecznych w zakresie radzenia sobie z trudnościami i problemami?

W celu zebrania materiału badawczego posłużono się ankietą audytoryjną. Jej zaletą jest wysoki stopień standaryzacji oraz możliwość przeprowadzenia badania w krótkim czasie i na dużej liczbie respondentów. Kwestionariusz ankiety składał się z 10 pytań. Ankiety zostały przeprowadzone w listopadzie 2021 roku w Szkole Podstawowej w Sękowej na próbie 90 uczniów klas VII i VIII, w tym 57 dziewcząt i 33 chłopców w wieku od 12 do 15 lat. Respondentami byli uczniowie mieszkający w Sękowej oraz w okolicznych miejscowościach, którzy dojeżdżają do wspomnianej placówki z terenu całej gminy. Grono pedagogiczne tej szkoły składa się z 30 nauczycieli. Misją tej placówki oświatowej jest to, aby była ona bezpieczna, przyjazna i życzliwa uczniom. Do najważniejszych zadań szkoły należy stworzenie atrakcyjnego programu edukacyjnego, który umożliwi uczniom wszechstronny rozwój oraz pozwoli na uczestniczenie w zajęciach pozaszkolnych. Placówka kładzie nacisk na wspieranie rodziców w procesie wychowania oraz współpracę ze środowiskiem lokalnym i instytucjami wspierającymi szkołę.

VII. Analiza wyników badań

Wyniki badań empirycznych zostały przedstawione w formie tabel. Zawierają one procentowy odsetek respondentów oraz opisy podsumowujące uzyskane wyniki badań, które zostały przeprowadzone pod kątem wcześniej wskazanych problemów.

1. Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój kontaktów z rówieśnikami

Jednym z poddanych analizie obszarów funkcjonowania uczniów w trakcie pandemii były stosunki interpersonalne. W odniesieniu do grupy rówieśniczej badani uczniowie zdecydowanie przyznali się do braku wystarczającego bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami – tego zdania była prawie połowa badanych. Z kolei 14% respondentów zdradziło, że raczej odczuwali brak kontaktów z rówieśnikami. 16% badanych nie potrafiła na ten temat odpowiedzieć i też taka sama grupa uczniów poinformowała, że miała kontakt z osobami w ich wieku. Omawiane dane zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Kontakt z rówieśnikami w trakcie nauczania zdalnego – opinie uczniów

Brak kontaktu z rówieśnikami	Raczej brak kontaktu z rówieśnikami	Nie mam zdania na ten temat	Kontakt z rówieśnikami	Raczej był kontakt z rówieśnikami	Brak odpowiedzi
46%	14%	16%	16%	6%	2%

Źródło: badanie własne

Z zebranych danych wynika, że dosyć duża grupa uczniów nie kontaktowała się w trakcie pandemii z rówieśnikami. To niepokojący fakt, jeśli wziąć pod uwagę, że czas zdalnego nauczania trwał prawie półtora roku. Oznacza to, że w tym czasie nie mogły się rozwijać kompetencje społeczne młodych ludzi w grupie rówieśniczej, która spełnia kluczową rolę w okresie adolescencji. Można przypuszczać, że ów kontakt był nawiązywany jedynie za pośrednictwem nowoczesnej technologii, co jednak nie zastąpi relacji *face to face*.

Przedmiotem badań była także częstotliwość ewentualnych kontaktów rówieśniczych badanych uczniów. Z zebranych danych wynika, że codzienne kontakty z rówieśnikami deklarowała niespełna jedna czwarta badanych uczniów. Tyle samo twierdziło, że do bezpośrednich spotkań dochodziło raz w tygodniu. Jedna piąta uczniów przyznała, że przez cały okres zdalnej nauki nie spotykała się ze swoimi rówieśnikami. Omawiane dane zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Częstotliwość kontaktów z rówieśnikami w trakcie nauki zdalnej

Raz w tygodniu	Raz na dwa tygodnie	Codziennie	Nie spotkałam /nie spotkałam się	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
24%	27%	24%	21%	4%

Źródło: badanie własne

Z zebranych wyników można wyciągnąć wniosek, że pandemia i związana z nią konieczność izolacji spowodowała, iż niektórzy uczniowie zupełnie zerwali lub nie-

jako zawiesili więzi społeczne. Wydaje się to bardzo niepokojące, jeśli weźmie się pod uwagę, że dotyczy to co piątego badanego. Kluczowe staje się zatem pytanie, jak uczniowie mieli powrócić do funkcjonowania w grupie społecznej po tak długim czasie izolacji. W tym też kontekście zupełnie zrozumiałe wydaje się to, że powrót do tradycyjnego nauczania wzbudzał w uczniach lęk i często stawał się przyczyną problemów psychicznych, co podnosili nauczyciele, psycholodzy, a także sami uczniowie. Można przypuszczać, że w okresie pandemii nasiliło się zjawisko cyberprzemocy, powodowane faktem, że uczniowie mieli ograniczony bezpośredni kontakt z rówieśnikami, a głównie komunikowali się z nimi za pośrednictwem komputera lub telefonu. W sposób naturalny tworzyło to możliwość łamania przyjętych reguł właściwego kontaktu w sieci, dlatego też zdecydowano się w badaniach zapytano respondentów również o tę kwestię. Z zebranych danych wynika, że czterech uczniów na pięciu (82%) twierdziło, iż nie doświadczyło w trakcie zdalnej nauki cyberprzemocy od kolegów z klasy. Odmienne zdania było 14% uczniów (tabela 3).

Tabela 3. Doświadczenie cyberprzemocy od kolegów w czasie nauki zdalnej

Tak	Nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
14%	82%	4%

Źródło: badanie własne

To niepokojące, że jednak 14% uczniów doświadczyło takiej sytuacji. Należy zwrócić szczególną uwagę na kwestię, czy uczniowie nie zostali sami z problemem i jak się to odbije na ich zdrowiu psychicznym, na późniejszych relacjach z rówieśnikami.

Kolejnym istotnym zagadnieniem, wartym zbadania, pozostaje kwestia, czy uczniowie mieli możliwość współpracy zespołowej w trakcie pandemii. Pociuszający jest fakt, że uczniowie w czasie zdalnej nauki mogli ze sobą współpracować, tworząc projekty czy referaty (34% tak, 17% raczej tak). Prawdopodobnie uczniowie mieszkający w sąsiedztwie mieli możliwość takiej współpracy lub też wykorzystali do tego celu technologię. Jednak znów trzeba zaznaczyć, że prawie jedna piąta uczniów została wyłączona ze wspólnej pracy z rówieśnikami. To sprawiło, że nie mogły się kształcić lub doskonalić kluczowe kompetencje związane z umiejętnością w pracy w zespole, co stanowi podstawową umiejętność w przyszłej pracy zawodowej.

Tabela 4. Możliwość pracy zespołowej ze swoimi kolegami z klasy (przygotowanie projektów, zadań, referatów) w trakcie nauki zdalnej

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
34%	17%	14%	24%	7%	4%

Źródło: badanie własne

W ramach podsumowania tej części należy stwierdzić, że około 20–25 procent uczniów nie miało przez prawie półtora roku możliwości kształtowania kompetencji społecznej w grupie rówieśniczej. Zatem nieodwracalnie utracili tak ważny w rozwoju młodego człowieka czas, który powinien być przeznaczony na kształtowanie się relacji interpersonalnych. Można przypuszczać, że okres pandemii był dla nich trudnym czasem izolacji i samotności, co może się przełożyć na ich wycofanie z relacji rówieśniczych i problemy w funkcjonowaniu społecznym.

2. Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój kontaktów z nauczycielami

Jeśli chodzi o relacje z nauczycielami, ponad połowa uczniów twierdziła, że praca online nie była dla nich stresująca, ale podkreślali oni jednocześnie, że doskwierał im brak możliwości rozmowy o swoich problemach z nauczycielami (41%). Odmiennego zdania była jedna trzecia badanych uczniów, która nie dostrzegła takich trudności (19% zdecydowanie tak, 13% raczej tak).

Tabela 5. Możliwość rozmowy o swoich sprawach np. z wychowawcą, pedagogiem w trakcie nauki zdalnej

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
19%	13%	11%	41%	13%	3%

Źródło: badanie własne

Prawie połowa uczniów chciałaby rozmowy z nauczycielem – internet i platformy nie dawały takiej możliwości, uczniowie mieli opory przed rozmową, brakowało im bezpośredniej relacji uczeń – nauczyciel.

Szczera i otwarta komunikacja w relacjach nauczyciel – uczeń jest bardzo istotna, gdyż od niej w dużej mierze zależy edukacja młodego pokolenia. Niezachwiana komunikacja pozwala na wzajemny szacunek, przygotowuje do skutecznego podejmowania nowych ról społecznych i uczy odpowiedzialności za siebie i innych.

Tabela 6. Kontakty online z nauczycielami źródłem stresu

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
3%	11%	14%	56%	13%	3%

Źródło: badanie własne

3. Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój umiejętności radzenia sobie z trudnościami i problemami

Z dostępnych informacji dotyczących nauki zdalnej wynika, że uczniowie bardzo źle znosili izolację oraz ograniczenie kontaktów twarzą w twarz z rówieśnikami (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020). U uczniów można było odnotować obniżenie poziomu fizycznego oraz psychicznego. Narzekali na przeładowany program nauczania i brak chęci do nauki (Bigaj, Dębski, 2020 s. 83–93).

Tabela 7. Wypełnianie obowiązków narzucanych przez nauczycieli w czasie zdalnej nauki

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
31%	37%	13%	11%	4%	4%

Źródło: badanie własne

Jak wynika z tabeli 7, uczniowie w większości radzili sobie z obowiązkami, jakie narzucili im nauczyciele (31% zdecydowanie tak, 37% raczej tak), a jedynie 11% nie dawało sobie rady z obowiązkami.

Tabela 8. Stosunek uczniów do zdalnego nauczania

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
44%	13%	20%	11%	9%	3%

Źródło: badanie własne

Tabela 8 pokazuje, że uczniowie w większości polubili zdalne nauczanie (44% tak, 13% raczej tak), jedna piąta zaś badanych deklarowała, że nie polubiła lub raczej nie polubiła zdalnego nauczania.

Należy się bacznie przyjrzeć uczniom wskazującym na trudności i pamiętać o tym, że mimo iż większość badanych pozytywnie ocenia nauczanie zdalne, to jednak istnieje odsetek uczniów, którzy nie mogli się odnaleźć w takiej rzeczywistości.

Tabela 9. Poczucie dyskomfortu u uczniów wywołane nauką zdalną (spadek nastroju i energii, nerwowość i rozdrażnienie)

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
13%	20%	13%	30%	21%	3%

Źródło: badanie własne

Jedna trzecia uczniów twierdzi, że zdalne nauczanie nie miało wpływu ani na spadek ich nastroju, ani na odczuwanie z tego powodu dyskomfortu czy rozdrażnienia. 21% respondentów deklaroowało, że „raczej nie”. Poczucie dyskomfortu towarzyszyło jednej trzeciej uczniów (13% zdecydowanie tak, 20% raczej tak).

Tabela 10. Pomoc domowników w organizowaniu spotkań w realu z przyjaciółmi

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Nie wybrano żadnej odpowiedzi
40%	26%	12%	9%	10%	3%

Źródło: badanie własne

W trakcie lockdownu uczniowie mogli liczyć na pomoc domowników w organizowaniu spotkań z przyjaciółmi (40% zdecydowanie tak, 26% raczej tak), 9% uczniów nie otrzymało takiego wsparcia ze strony najbliższych.

VIII. Podsumowanie

Mimo że przytoczone wyniki wskazują na to, iż uczniowie odczuwają swoje wzajemne wsparcie i mogą liczyć na nie również ze strony nauczycieli, to jednak co drugi badany, w swojej opinii, nie może w razie potrzeby porozmawiać zdalnie o problemach z wychowawcą lub nauczycielem. Niepokojący jest również fakt, że 11% uczniów uważa, iż kontakty online z nauczycielami są dla nich raczej stresujące, a 3% zadeklarowało, że są one stresujące. 14% uczniów w czasie nauki zdalnej doświadczyło ze strony rówieśników hejtu, z kolei 13% uważa, że pozostanie w izolacji przyczynia się do poczucia dyskomfortu i rozdrażnienia. Warto również zwrócić uwagę na to, że spory odsetek uczniów (wahający się przy poszczególnych pytaniach) nie jest w stanie jednoznacznie odnieść się do poszczególnych stwierdzeń i zaznacza odpowiedź: „zdecydowanie tak”, „zdecydowanie nie”.

IX. Wnioski

Warto do codziennej pracy szkoły wprowadzić różnorodne formy wspierania rozwoju i pomocy, takie jak mentoring, doradztwo, tutoring czy coaching. Pozwoli to z perspektywy ucznia na wzmocnienie poczucia koherencji, poznanie swoich mocnych stron i umiejętne ich wykorzystanie. Będzie to sprzyjać wzrostowi samooceny, motywacji do działania, jak też świadomości obecności innych osób skłonnych udzielić pomocy i wsparcia.

Należy zapewnić uczniom dostęp do zajęć profilaktyczno-edukacyjnych z zakresu:

- radzenia sobie ze stresem,
- radzenia sobie z hejtem internetowym,
- metod skutecznego samodzielnego uczenia się.

Ze strony wychowawców i nauczycieli należy oczekiwać wsparcia i dbałości o integrację uczniów oraz adaptację do warunków zdalnej edukacji. Trzeba przykładać większą wagę do wspierającej komunikacji z uczniami, która zapewni im bezpieczeństwo, wzmocni w nich poczucie własnej wartości oraz zmotywuje do pracy nad sobą.

Maria Kotlinowska

Autorka jest adiunktem w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, nauczycielem dyplomowanym matematyki. Ukończyła studia doktoranckie na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, zakończone obroną doktoratu w 2007 r. Autorka publikacji naukowych, uczestniczka kilkunastu konferencji naukowych, w tym międzynarodowych.

Streszczenie

Rodzina i grupa rówieśnicza przyczyniają się bezpośrednio i aktywnie do rozwoju i kształtowania osobowości. Rodzina pozostaje dominującą instytucją wychowawczą, którą wspiera szkoła. W zależności od tego, w jakim stopniu rodzice zaspokajają potrzeby dziecka, zależy jego wychowanie, pozycja w rodzinie i społeczeństwie, a to z kolei wpływa na kształtowanie się jego osobowości. Osobowość dziecka wspierana przez umiejętności i kompetencje zdobywane w trakcie szkolnej edukacji mają wpływ na życie społeczne. Wśród wspomnianych kompetencji podkreśla się te, które sprzyjają budowaniu dobrych relacji interpersonalnych: kompetencje i umiejętności komunikacyjne, umiejętności budowania bliskich relacji z rówieśnikami, posiadanie zdolności postrzegania i oceniania emocji. Celem artykułu była szczegółowa analiza roli, jaką odegrały pandemia i zdalne nauczanie w relacjach interpersonalnych między rówieśnikami.

Słowa kluczowe: rodzina, grupa rówieśnicza, kompetencje społeczne, pandemia.

Social Competences in a Peer Group in the Age of Pandemic

Abstract

A family and a peer group directly and actively contribute to development and shaping of personality. The family remains a dominant educational institution supported by school. The position in family and society depend on the degree to which parents satisfy child's needs and this, in turn, contributes to development of child's personality. Child's personality supported by skills and competences acquired during school education have influence on social life. From among the aforementioned competences these are emphasized which are conducive for establishing good interpersonal relationships and communication skills, skills of developing close relationships with peers, mastering the capability for perceiving and assessing emotions. The goal of this article is to analyze in detail the role of pandemic and remote education in interpersonal relationships between peers.

Keywords: a family, a peer group, social competences, pandemic.

Bibliografia

- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Argyle, M. (1994). *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] W. Domachowski, M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego: oksfordzka psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bigaj, M., Dębski, M. (2020). *Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii Raport z badań*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport>.
- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia podręcznik akademicki*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Dunn, J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo WUJ.
- Grzeszkiewicz, B. (2011). *Kontakty społeczne dziecka z rówieśnikami*, [w:] B. Grzeszkiewicz, B. Walak (red.), *Dziecko, rzeczywistość, szanse i wyzwania*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Łączek, T. (2020). *Sukces życiowy młodzieży akademickiej w przestrzeni dystansu społecznego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Nowak, J. (2009). *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [w:] B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessorii – teoria i praktyka*. Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna a Wolters Kluwer.
- Sowińska, H. (2010). *Dziecko w środowisku rówieśników*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Aktywna edukacja w przedszkolu i szkole, teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo WSPiA.
- Sowińska, H. (red.) (2011). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Z założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Twardowski, A. (2008). *Wpływ nauczających relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami na rozwój dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Edukacja specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- Zajdel, K. (2009). *Rodzina wiejska i jej problemy w Polsce okresu zmian*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*. Wrocław: Wydawnictwo ATUT.

Roman Kurzeja

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Pożądanee cechy osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego – perspektywa studentek Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu

I. Wprowadzenie

Nauczyciel jest osobą wywierającą ogromny wpływ na dziecko. Młody człowiek, obserwując wychowawcę, uczy się od niego wielu kluczowych umiejętności oraz kompetencji, które później przenosi na grunt własnej praktyki społecznej. Nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu, szkole czy innej placówce staje się dla niego wzorem, a z czasem autorytetem. Na jakość tej relacji wpływa wiele czynników. Poza sumiennym przygotowaniem praktycznym i merytorycznym istotna pozostaje osobowość nauczyciela, gdyż oddziałuje ona na sposób jego funkcjonowania oraz na to, jak postrzega on świat i ludzi. Odgrywa też ważną rolę w budowaniu i podtrzymywaniu przez niego kontaktów z innymi ludźmi (Oleś, 2003, s. 24).

Przedszkole, a później szkoła stają się dla dziecka drugim po domu najważniejszym miejscem socjalizacji. To tutaj zdobywa ono wiedzę o otaczającym je świecie społecznym oraz o samym sobie. Dziecko w sojuszu z nauczycielem uczy się zasad właściwego funkcjonowania i działania w grupie rówieśniczej, przyswaja zasady etyczne i moralne, z którymi się później utożsamia, rozwija swe zainteresowania i pasje, a co za tym idzie – kształtuje własną osobowość. Aktywny udział w tym procesie wzrastania i szeroko pojętego rozwoju należy do nauczyciela. Należy zatem stwierdzić, że to on współtworzy osobowość swojego podopiecznego (Paśko, 2016, s. 106).

Zamierzeniem teoretyczno-poznawczym niniejszej pracy było ukazanie wzorca osobowościowego nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego widzianego z perspektywy studentek pierwszego roku kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu.

II. Osobowość nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Osobowość to termin, który w literaturze przedmiotu definiowany bywa wielorako. Gordon W. Allport (1937, s. 48, za: Oleś, 2003, s. 26) przytacza następującą definicję: *osobowość* jest to ‘dynamiczna organizacja wewnątrz jednostki tych psychofizycz-

nych systemów, które determinują unikalne przystosowanie do środowiska'. Inną definicję *osobowości* sformułował Lawrence A. Pervin (2002, s. 416); według tego autora *osobowość* to 'złożona całość myśli, emocji i zachowań, nadająca kierunek i wzorzec (spójność) życiu człowieka'. Wincenty Okoń (1984, s. 105) z kolei *osobowość* określa mianem 'zespołu właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływającego na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi oraz na stałość w wyborze celów i wartości'.

Problem dotyczący wpływu osobowości na skuteczność podejmowanych przez nauczycieli oddziaływań dydaktycznych jest stale aktualny, a co za tym idzie – był i pozostaje obiektem uwagi zarówno psychologów, jak i pedagogów. Prowadzone przez nich badania oraz tworzone opracowania skupiały się na identyfikacji tych cech osobowości nauczyciela-wychowawcy, które sprzyjają i ułatwiają mu pełnienie roli zawodowej (Kosyrz, 2005, s. 105–106). Stefan Baley (1960, s. 242) wymienia szereg cech predysponujących do bycia nauczycielem: dokładność, ambicję, żywość, pogodne usposobienie, gotowość do wypowiadania pochwał, przystępność, opanowanie i troskę. Ponadto przytacza propozycję dwóch amerykańskich autorów M. Blackforda i M. Newcomba, którzy stworzyli listę pożądanych cech nauczyciela-wychowawcy. Przymioty te zostały sklasyfikowane według następujących kryteriów:

- *aspekt fizyczny* – zdrowie, atrakcyjny wygląd, stateczność i wytrzymałość;
- *aspekt umysłowy* – umiejętność bystrej obserwacji, rozsądek, opanowanie języka, znajomość ludzkiej natury, poczucie humoru, systematyczność, umiejętność koncentracji;
- *aspekt uczuciowy* – życzliwość, sprawiedliwość, uczciwość, miłość do dzieci, pogoda umysłu;
- *aspekt wolicjonalny* – pracowitość, cierpliwość, opanowanie, wytrwałość, punktualność.

Według Mari Przetacznik-Gierowskiej i Ziemowita Włodarskiego (2014, s. 300–302) nauczyciel-wychowawca powinien wykazywać zainteresowanie dziećmi oraz dostrzegać i respektować podmiotowość każdego z podopiecznych. Ponadto dobry nauczyciel to taki, który odnajduje zadowolenie z przebywania wśród dzieci oraz jest świadomy tego, że to między innymi od niego będzie zależało, jakimi ludźmi one w przyszłości zostaną. Kluczową cechą nauczyciela-wychowawcy wpływającą na jakość relacji budowanej z podopiecznym pozostaje empatia, czyli umiejętność wczuwania się w stan drugiego człowieka. Za istotne w pracy z dziećmi uznaje się także ogólne usposobienie nauczyciela i atmosferę, którą tworzy. Anna Klim-Klimaszewska (2010, s. 162–163) podkreśla, że odpowiednie cechy osobowości nauczyciela-wychowawcy są bardzo ważne, ponieważ determinują jakość pracy, co ma ogromne znaczenie w przypadku kontaktu z dziećmi w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Spośród wielu różnych cech najczęściej wymienia się: zrównoważenie psychiczne, umiejętność nawiązywania kontaktu z dzieckiem, wrażliwość na losy dzieci oraz doświadczane przez nich trudności, entuzjazm wobec przejawów życia i aktywności podopiecznych. Ewa Sosnowska-Bielicz (2019, s. 172) na podstawie przepro-

wadzonych badań na grupie nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zidentyfikowała cechy składające się na sylwetkę nauczyciela pracującego z dziećmi na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Cechy te zostały podzielone na trzy kategorie:

- *cechy bazowe* – wszechstronny, gruntownie wykształcony, posiadający wiele talentów;
- *niezbędne cechy osobowe* – lubiący dzieci, przyjaźnie do nich nastawiony, opanowany, wyrozumiały, cierpliwy, życzliwy, opiekuńczy, ciepły, kreatywny, pomysłowy, otwarty, elastyczny, aktywny;
- *pożądane cechy osobowe* – pasja, wysoka kultura osobista, wysoka kultura języka, optymistyczne nastawienie, adekwatna aparycja.

Joanna Nowak (2017, s. 97–99) prowadziła badania dotyczące preferowanych cech nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, którymi objęci zostali nauczyciele oraz rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wykazały one, że zdaniem nauczycieli najistotniejszymi cechami są:

- odpowiedzialność,
- przyjazny stosunek do dzieci,
- nieustanne wyszukiwanie nowych rozwiązań.

Jako kolejne przymioty wykazali oni:

- spokojne usposobienie,
- bycie miłym w stosunku do dzieci.

Z kolei rodzice dzieci uznali, że nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien się charakteryzować przede wszystkim:

- odpowiedzialnością

oraz często zwracali uwagę na:

- przyjazne nastawienie do dzieci,
- uprzejmość,
- dobry stan zdrowia,
- dobrą sprawność fizyczną,
- przyjemną aparycję.

Olimpia Gogolin i Eugeniusz Szymik (2018, s. 243–247) na podstawie badań uczniów klas I–III szkół podstawowych stwierdzili, że cechami, które w największym stopniu wzbudzają sympatię uczniów, są życzliwość, dobroć, niesienie pomocy w nauce i udzielanie rad, umiejętność nauczania, poczucie humoru, troskliwość, mądrość, uczciwość i wyrozumiałość. W badaniu zidentyfikowano także postawy, którymi powinien się cechować, zdaniem dzieci, dobry nauczyciel. W opinii uczniów dobry nauczyciel to taki, który: jest miły i uprzejmy, sprawiedliwy i obiektywny, dobrze uczy i dobrze tłumaczy i/lub potrafi zainteresować przedmiotem, pomaga i wysłucha oraz bywa życzliwy i umie zrozumieć. Na podstawie przytoczonych w rozdziale teoretycznym informacji i opinii wielu badaczy warto podkreślić, że szczególnie istotnymi cechami osobowości, którymi powinien się wyróżniać nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, jest pozytywne nastawienie do dziecka jako podmiotu swoich oddziaływań, empatia, cierpliwość oraz życzliwość.

III. Zarys projektowy metodologii badań własnych

Celem zaprojektowanych i przeprowadzonych w styczniu 2022 roku badań było przedstawienie wzorca osobowego nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widzianego z perspektywy studentek pierwszego roku kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* PWSZ oraz ustalenie motywacji badanych leżącej u podstaw podjęcia decyzji odnośnie do chęci zostania nauczycielem.

Na potrzeby badań sformułowano następujące problemy badawcze:

- *Czy badana grupa studentek docenia wpływ osobowości na jakość pracy nauczyciela?;*
- *Czy badana grupa studentek docenia takie cechy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jak cierpliwość, wyrozumiałość i przyjazne nastawienie do ucznia, które ułatwiają budowanie poprawnej relacji z dzieckiem?;*
- *Czy badana grupa studentek uzna empatię za cechę istotną u nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej?*

oraz

- *Czy na podjęcie decyzji o chęci zostania w przyszłości nauczycielem wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego wpływa poczucie czerpania radości z kontaktu z dziećmi?*

W przeprowadzonych badaniach wzięły udział studentki I roku Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, kształcące się na kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Badaniami objęto grupę 38 osób w wieku od 19 do 26 lat. W trakcie badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a jako narzędzia badań użyto kwestionariusza ankiety. Studentki odpowiadały na pytania:

- *Czy osobowość nauczyciela wpływa na jakość jego pracy?* – respondentki udzielały odpowiedzi na skali 5-stopniowej (1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – nie wiem, 4 – raczej tak, 5 – tak);
- *Jakimi cechami powinien się charakteryzować nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej?*

oraz

- *Jaki jest powód, dla którego zdecydowały się zostać w przyszłości nauczycielem wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego?*

Zainicjowane badania diagnostyczne polegały na zgromadzeniu danych jakościowych, mających formę opinii na temat ważnych cech nauczyciela, a ich celem była próba określenia wzorca osobowościowego nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widzianego z perspektywy badanych studentek. Ze względu na mało liczną grupę danych podczas opracowywania wyników badań i ich prezentacji zastosowano prezentację tabelaryczną danych z użyciem obliczeń procentowych.

IV. Pożądane cechy osobowościowe nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach badanych

Na początku zaprezentujemy wynik badań stanowiący odpowiedź na pierwszy problem badawczy (tabela 1). Dotyczył on kwestii, czy badana grupa studentek docenia wpływ osobowości na jakość pracy nauczyciela.

Tabela 1. Rozkład odpowiedzi studentów dotyczących kwestii, czy osobowość nauczyciela wpływa na jakość jego pracy ($N = 38$)

Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	
	N	%
Tak	30	78,95
Raczej tak	7	18,42
Nie wiem	1	2,63
Raczej nie	0	0,00
Nie	0	0,00
Razem	38	100

Źródło: badania własne

Z analizy zebranych danych wynika, że zdecydowana większość studentek jest przekonana o tym (30 – 78,95%) bądź przypuszcza (7 – 18,42%), że osobowość nauczyciela ma wpływ na jakość jego pracy zawodowej. Jedna studentka (2,68%) nie przedstawiła w tej kwestii zdania. Rozkład pozyskanych danych wskazuje na wysoki poziom świadomości badanej grupy co do roli osobowości oraz jej wpływu na jakość nawiązywanych relacji interpersonalnych.

Następnie warto przywołać kolejne wyniki (tabela 2) odnoszące się do kwestii, czy studentki zidentyfikują i docenia takie cechy nauczyciela, jak cierpliwość, wyrozumiałość oraz pozytywne nastawienie do dziecka jako pożądane w procesie budowania relacji z dzieckiem oraz czy zwrócą uwagę na rolę empatii jako cechy wyróżniającej nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Z przedstawionych danych można wywnioskować, że badane studentki za najbardziej istotne cechy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uznały: cierpliwość (27 – 71,05%), kreatywność (18 – 47,37%), empatyczność (13 – 47,37%), odpowiedzialność (13 – 47,3%) i wyrozumiałość (13 – 31,58%).

Na życzliwe i przyjazne nastawienie do dziecka wskazało 9 osób (23,68%). Takie cechy, jak spostrzegawczość (3 – 7,98%), sprawiedliwość (3 – 7,89%), poczucie humoru (3 – 7,98%) i tolerancja (2 – 5,26%) były najrzadziej wymieniane w tym kontekście. Warto zaznaczyć, że 13 studentek (34,21%) potraktowało empatię jako cechę istotną w kontekście rozważań nad pożądanymi cechami nauczyciela eduka-

cji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zdecydowana większość badanych studentek, tj. 25 osób (65,79%), nie wymieniła empatii jako cechy, którą powinien się odznaczać nauczyciel.

Tabela 2. Najważniejsze cechy nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z perspektywy badanych studentów ($N = 38$)

Cecha	Liczba odpowiedzi	
	N	%
Cierpliwy	27	71,05
Kreatywny	18	47,37
Empatyczny	13	34,21
Odpowiedzialny	13	34,21
Wyrozumiały	12	31,58
Życzliwy/przyjazny dziecku	9	23,68
Miły	8	21,05
Otwarty	8	21,05
Opanowany/spokojny	8	21,05
Ambitny	7	18,42
Opiekuńczy	7	18,42
Sprawiedliwy	6	15,79
Sumienny	5	13,16
Asertywny	4	10,53
Spostrzegawczy	3	7,89
Z poczuciem humoru	3	7,89
Tolerancyjny	2	5,26

Źródło: badania własne

Rozkład pozyskanych danych wskazuje na to, że studentki kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* za pożądane cechy, którymi powinien się legitymować nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, uznały cierpliwość okazywaną dzieciom, kreatywność w podejściu do nauczania, odpowiedzialność oraz empatię.

Celem badania było również ustalenie, czy na podjęcie przez osoby badane decyzji o chęci zostania w przyszłości nauczycielem wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego miało poczucie czerpania radości z kontaktu z dziećmi (tabela 3).

Tabela 3. Źródła motywacji badanych studentów do kształcenia się na kierunku „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” ($N = 38$)

Źródło motywacji	Liczba odpowiedzi	
	N	%
Czerpanie radości ze spędzania czasu z dziećmi	30	78,95
Subiektywne odczucie posiadania cech predysponujących do wykonywania zawodu	11	28,95
Subiektywne odczucie dobrych umiejętności opieki nad dziećmi	9	23,68
Chęć wprowadzenia dzieci w proces dalszej edukacji poprzez obudzenie w nich ciekawości świata	7	18,42
Chęć rozwoju osobistego	4	10,53
Przekonanie o braku dobrych nauczycieli	2	5,26

Źródło: badania własne

Z analizy zebranych danych wynika, że głównym powodem, dla którego respondenci zdecydowali się w przyszłości pracować z dziećmi i zostać nauczycielem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jest: odczuwanie radości ze spędzania czasu z dziećmi. Taką motywację wykazało 30 studentek (78,95%). Inne istotne czynniki mające wpływ na podjęcie takiej decyzji to: poczucie posiadania cech osobowości, które predysponują do wykonywania takiego zawodu (11 – 28,95%), przeświadczenie o wystarczających zdolnościach niezbędnych w trakcie opieki nad dziećmi (9 – 23,68%) oraz chęć wprowadzania dzieci w proces dalszej edukacji poprzez obudzenie w nich ciekawości świata (7 – 18,42%).

Rozkład pozyskanych danych wskazuje na to, że głównym powodem, dla którego zdecydowana większość badanych podjęła decyzję o rozpoczęciu nauki na kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, jest poczucie czerpania radości z przebywania wśród dzieci oraz chęć spędzania z nimi czasu.

V. Podsumowanie

Podsumowując przytoczone rozważania, warto się odnieść do uzyskanych wyników badań własnych. Na podstawie ich analizy jawi się obraz nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej widziany z perspektywy studentów I roku *pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. W ich opinii ów nauczyciel powinien się charakteryzować następującym zestawem cech pożądanych: a) cierpliwością, b) kreatywnością, c) empatycznością, d) odpowiedzialnością oraz e) wyrozumiałością. Ponadto studentki doceniają następujące istotne ich zdaniem cechy, takie jak f) życzliwe nastawienie do dziecka jako podmiotu oddziaływań, g) opanowanie, h) otwartość oraz to, że i) nauczyciel powinien być osobą miłą.

Wynika z tego, że zwróciły uwagę na wszystkie ważne cechy nauczyciela, które w świetle innych prowadzonych w tym obszarze badań traktuje się jako kluczowe (Gogolin i Szymik, 2018 s. 243–247; Nowak, 2017 s. 97–99; Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 172). Studentki w mniejszości potraktowały empatię jako istotną cechę, którą powinien się wyróżniać nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jako ważną wskazała ją co trzecia badana osoba. Warto zatem zachęcać studentki do bliższego zapoznania się ze znaczeniem roli empatii w kontaktach międzyludzkich, co będzie prowadzić do wzrostu świadomości znaczenia tej cechy. Należy więc motywować studentów do rozwoju owej niezbędnej w pracy zawodowej z ludźmi umiejętności, jaką jest empatia.

Ewentualne dalsze badania w tym obszarze mogą przyjąć formę zaplanowanego wywiadu, w którym badacz zachęci badanych do podzielenia się z nim opiniami na temat postawy refleksyjnej, kreatywnej czy twórczej pedagoga-edukatora małych dzieci.

Roman Kurzeja

Autor jest z wykształcenia psychologiem oraz psychoterapeutą w trakcie zdobywania certyfikatu w Polskim Instytucie Psychoterapii Integratywnej Mileny Karlińskiej-Nehrebeckiej (MKN) w Krakowie, wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, psychologiem w Ośrodku Interwencji Kryzysowej w Nowym Sączu.

Streszczenie

W artykule zaprezentowany został problem wzajemnych relacji pomiędzy strukturą osobowości a efektywnością wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Autor w publikacji skupia się na zidentyfikowaniu tych cech i aby tego dokonać, analizuje oraz interpretuje wyniki badań własnych przeprowadzonych na wybranej grupie studentek pierwszego roku kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Słowa kluczowe: osobowość, nauczyciel, cechy, studentki wczesnej edukacji, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Desirable Personality Traits of a Pre-School and Early Education School Teacher – the Perspective of the Institute of Pedagogy of State University of Applied Sciences in Nowy Sącz

Abstract

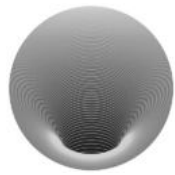
This paper presents the issue of mutual relations between the personality structure and effectiveness of the performed occupation of a pre-school and early school education teacher. In this publication author focuses on identifying these qualities and in order to do so analyzes and interprets the results of own research conducted in a group of 38 students of

the first year studying *the pre-school and early school education field of study* in the Institute of Pedagogy State University of Applied Sciences in Nowy Sącz.

Keywords: personality, a teacher, qualities, students of the Institute of Pedagogy of State University of Applied Sciences in Nowy Sącz.

Bibliografia

- Gogolin, O., Szymik, E. (2018). *Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I–III szkół podstawowych*. „Chowanna”, t. 1, s. 237–254.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kosyrz, Z. (2005). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: PEDAGOGIUM.
- Nowak, J. (2017). *Preferowane cechy osobowości nauczyciela edukacji przedszkolnej*. „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, 3 (1), s. 93–101.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Paśko, I. (2016). *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1 (7), s. 105–119.
- Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza*, t.1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2019). *Wzorzec osobowy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – perspektywa nauczycieli*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVIII, s. 173–187.



Zbigniew Ostrach

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Świetlica szkolna jako miejsce pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w percepcji uczniów szkoły podstawowej

I. Wstęp

O znaczeniu i roli świetlic działających przy szkołach podstawowych nie ma jednoznacznej opinii. Często kojarzone są one z przechowalnią uczniów, którzy w nich czekają na odebranie przez rodziców. Wydaje się, że marnują oni wówczas tam codziennie czas. Jednak rola świetlicy w nowoczesnym systemie edukacji jest zupełnie inna. Tylko na pozór nic się w niej nie dzieje. Placówka ta prowadzi szereg zajęć rozwijających potencjał twórczy uczniów z niej korzystających. Z uczestnikami tej formy opieki prowadzi się przeważnie pracę metodyczną. Świetlice szkolne muszą wypełniać zadania, do których zostały powołane. Osobami odpowiedzialnymi za realizację tych zadań są nauczyciele pracujący na stałe w charakterze wychowawców świetlicy lub inni nauczyciele uzupełniający w niej tylko swoje pensum godzin.

Krótki opis warunków, możliwości i specyfiki pracy świetlicy szkolnej w pierwszej części opracowania wprowadza w detale realizacji i organizowania zajęć świetlicowych. Teoretyczna podbudowa jest skonfrontowana z oceną wybranych obszarów pracy w świetlicach szkolnych. Cel prowadzonych badań wynikał z chęci sprawdzenia merytorycznej realizacji określonych w dokumentach oświatowych zadań pracy świetlicy.

II. Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy szkolnej.

Funkcje i zadania świetlicy szkolnej

Świetlica to instytucja o charakterze opiekuńczo-wychowawczym będąca częścią integralną szkoły. Wypełnia zadania uzupełniające proces opieki i wychowania uczniów w czasie, kiedy czekają oni na rozpoczęcie zajęć dydaktycznych lub po ich zakończeniu. W ramach swoich regulaminowych działań prowadzi zorganizowane zajęcia mające się w założeniu przyczynić do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego. Jej działalność należy do kategorii zajęć pozalekcyjnych (Wojciechowska-Charlak, 2002, s. 150). W świetlicy szkolnej mają miejsce procesy uzupełniające funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące, za które odpowiedzialne są szkoła i rodzina (Zięba-Kołodziej, 2012). Za najważniejsze cele działalności świetlicy uważa się zazwyczaj zapewnienie uczniom opieki wychowawczej przed zajęciami lub po nich, merytoryczne zagospodarowanie im chwilowego czasu wolnego, pomoc w na-

uce własnej oraz wspomaganie ich wszechstronnego rozwoju (Zięba-Kołodziej, Róg, 2010, s. 8). Nakreślone cele ściśle łączą się z pełnionymi przez świetlicę funkcjami. Opieka oraz wychowanie to dwie nadrzędne funkcje, jakie musi wypełniać świetlica szkolna. Są one fundamentem całego procesu pracy świetlicy, a z uwagi na specyficzny charakter placówki pozostają we wzajemnych, ścisłych relacjach. Uzupełnieniem tych funkcji jest funkcja dydaktyczna (Zięba-Kołodziej, Róg, 2010, s. 8).

W obrębie funkcji opiekuńczej najważniejszym zadaniem pozostaje zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim korzystającym ze świetlicy. Termin *opieka* jest wielorako definiowany, co sprawia, że funkcjonuje w różnych znaczeniach. Najczęściej jednak *opiekę* rozumie się jako ‘zaspokajanie potrzeb (...), których jednostka nie umie, nie może, nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, żeby (...) zapewnić sobie prawidłowy rozwój’ (Gajewska, 2004, s. 20). W zakresie opieki powinno się jednak brać pod uwagę przede wszystkim potrzebę bezpieczeństwa, która w warunkach świetlicowych musi być rozumiana jako zadanie zasadnicze. *Wychowanie* to ‘świadome organizowana działalność społeczna oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka’ (Śliwerski, 2007, s. 31–32). W pracy świetlicy to zadanie należy również do priorytetowych działań. Funkcja dydaktyczna świetlicy realizowana bywa przede wszystkim podczas odrabiania zadań domowych w odpowiednich warunkach. Właściwa realizacja funkcji dydaktycznej w świetlicy szkolnej wymaga także od nauczyciela tam pracującego inicjatywy w projektowaniu zadań przy realizacji treści o różnej tematyce poznawczej, niekoniecznie związanych z realizowanym w trakcie lekcji materiałem nauczania (Kaczor, 2013, s. 236). Zarówno opieka, jak i wychowanie oraz realizacja zajęć dydaktycznych w świetlicy szkolnej są działaniami odrębnymi. Mimo to w prawidłowo realizowanej pracy w ramach zajęć świetlicowych pozostają one we wspólnych zależnościach.

III. Dokumenty regulujące pracę świetlicy szkolnej

Do dokumentacji regulującej należycie funkcjonującą świetlicę szkolną zalicza się:

- statut szkoły,
- regulamin świetlicy,
- plan pracy świetlicy,
- regulamin przyjmowania i odbierania dzieci ze świetlicy i oświadczenia rodziców lub prawnych opiekunów,
- dziennik zajęć świetlicowych (Pery i Kmita, 2014, s. 25–34).

Najważniejszym dokumentem regulującym pracę świetlicy szkolnej jest statut szkoły (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624, zał. 2, § 7). Ponieważ świetlica pozostaje integralną częścią szkoły, treści statutu odnoszące się do jej prowadzenia i funkcjonowania muszą być w nim precyzyjnie opisane. Każdy statut szkoły ma charakter indywidualny, dlatego zawarte w nim notacje bywają uzależnione od trybu pracy danej placówki. Niemniej jednak statut szkoły może traktować o takich sprawach, jak określenie celów oraz zadań, jakie ma pełnić świetlica, warunków przyjęcia uczniów do świe-

tlicy, ich liczby w grupie oraz godzin pracy świetlicy. Ponadto powinien regulować kwestie dotyczące zakwalifikowania ucznia na zajęcia w świetlicy lub też odmowy jego przyjęcia. Ważnym zapisem w statucie są zasady odnoszące się do przychodzenia i odbierania uczniów ze świetlicy (Pery i Kmita, 2014, s. 28–31). Regulamin świetlicy jest dokumentem jasno określającym zasady postępowania obowiązujące w pracy świetlicy. Musi zawierać prawa i obowiązki uczniów, a także określać godziny pracy placówki oraz zadania kadry wychowawczej. Plan pracy świetlicy pozostaje najczęściej zestawieniem głównych tematów w formie tabelarycznej oraz przewidzianych w ich obrębie zadań do zrealizowania w danym miesiącu.

Regulamin przyjmowania i odbierania dzieci ze świetlicy zawierający oświadczenia o korzystaniu i odbieraniu ucznia ze świetlicy staje się w obecnych czasach dokumentem niezwykle ważnym. Każdy opiekun-wychowawca jest odpowiedzialny za dziecko przebywające w świetlicy i opuszczające ją, dlatego musi skrupulatnie gromadzić dokumentację z tym związaną. Najlepiej, jeżeli w zredagowanym przez placówkę upoważnieniu rodzic lub prawny opiekun dziecka wymienia osoby upoważnione do odebrania ucznia ze świetlicy szkolnej lub ustala inny sposób jej opuszczenia przez dziecko. Innym obowiązkowym dokumentem związanym z pracą w świetlicy jest dziennik zajęć. Zapisywane są w nim cele opiekuńczo-wychowawcze, tematy zajęć oraz ważne wydarzenia realizowane w ramach zajęć świetlicowych. To także dokument poświadczający obecność ucznia na zajęciach świetlicowych w danym dniu oraz opis działań z życia świetlicy. Obecnie w dzienniku opiekuna-wychowawcy poza imieniem i nazwiskiem ucznia nie umieszcza się innych danych osobowych o dzieciach. Nauczyciel może z nich korzystać poprzez sekretariat szkolny, ale tylko w nagłych przypadkach konieczności kontaktu z rodzicami lub opiekunami prawnymi wychowanka. Za proces prawidłowego prowadzenia oraz przechowywania dokumentacji związanej ze świetlicą odpowiada dyrektor szkoły. Dokumenty te stanowią o przebiegu i realizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego oraz dydaktycznego świetlicy i podlegają kontroli kuratora oświaty.

IV. Podstawy prawne funkcjonowania świetlicy

Jednym z podstawowych aktów prawnych sankcjonujących funkcjonowanie świetlicy w szkole jest ustawa – Prawo oświatowe (Dz.U z 2017 r. poz. 59), która w odniesieniu do świetlicy szkolnej zawiera zapisy o realizacji postanowień statutowych (art. 103) i jednocześnie określa obowiązek opisania w statucie organizacji pracy świetlicy (art. 98, ust. 1 pkt 25), jeżeli organizacja danej szkoły pozwala na utworzenie takiej formuły opieki. Art. 105 ustawy – Prawo oświatowe podaje, z czego wynika przyczyna objęcia uczniów zorganizowaną opieką świetlicową. Ten sam artykuł odnosi się do zasad przyjmowania dzieci do świetlicy. Liczebność grup dzieci w świetlicy reguluje *Rozporządzenie MEN z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz.U. z 2019 poz. 502, § 7). Nadzwyczajne środki ostrożności przy odbieraniu dzieci ze świetlicy wynikają z zapisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (Dz.U. z 1964 r. nr 9, poz. 59, art. 92 i następne, z późn. zm.) oraz Kodeksu cywilnego (Dz.U. z 1964 r. nr 16, poz. 96,

art. 427 z późn. zm.). Bardzo istotne kwestie dotyczące zapewnienia bezpieczeństwa i higieny dzieciom korzystającym ze świetlicy określa *Rozporządzenie w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69 z późn. zm.). O tym, jakie kwalifikacje powinni mieć nauczyciele sprawujący opiekę na dziećmi przebywającymi w świetlicy, decydują zapisy *Rozporządzenia MEN z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575, § 24), a czas pracy nauczycieli świetlic regulują przepisy wynikające z ustawy – Karta nauczyciela (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19, art. 42, 42c z późn. zm.) oraz z *Rozporządzenia MEN z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz.U. z 2019 r. poz. 502, § 17 ust. 4 pkt 8). Bardziej szczegółowe kwestie organizacji i funkcjonowania świetlicy szkolnej, które nie znajdują się wprost w przywoływanych dokumentach państwowych, muszą znaleźć uregulowania w statutach szkół i regulaminach poszczególnych świetlic.

V. Kompetencje i obowiązki wychowawcy świetlicy

Niewątpliwie najważniejszym ogniwem poprawnego i harmonijnego działania świetlicy jest osoba opiekuna-wychowawcy. To on planuje proces opiekuńczo-wychowawczy realizowany na zajęciach świetlicowych, kieruje tym procesem, wpływa na postawy uczniów korzystających z placówki, często pozostaje niekwestionowanym autorytetem dla przebywających w świetlicy wychowanków. Dlatego musi mieć określone kompetencje. Mowa tu o merytorycznej wiedzy ogólnej, umiejętnościach metodycznych oraz postawie pedagogicznej. Literatura pedeutologiczna wskazuje na trzy kategorie współczesnego myślenia o nauczycielu, określając go jako:

- adaptacyjnego technika,
- refleksyjnego praktyka,
- transformatywnego intelektualistę (Leppert, 2021, s. 223).

Adaptacyjny technik to osoba, która przenosi zdefiniowane przez siebie wzory myślenia i postępowania na wychowanków. Praca z uczniem jest dla niego rodzajem stosowanej nauki, w której postrzega on siebie jako wykonawcę praw i zasad kompetentnego nauczania. Refleksyjny praktyk zmienia swoje postępowanie pod wpływem nabywanego w pracy z uczniami doświadczenia. Myśli o tym, co w danej chwili robi. Zajmuje się swoim warsztatem pracy. Ma nadzieję, że poprzez doświadczenia i osiągnięte rezultaty w pracy z uczniami zmieni swój sposób bycia nauczycielem. Transformatywny intelektualista to z kolei rzetelnie wykształcony i samodzielnie myślący człowiek mający nadzieję na dokonanie zmian w świecie społecznym oraz w kompetencjach i mądrości innych ludzi. Druga z zaznaczonych kategorii najtrafniej odnosi się do współczesnego nauczyciela świetlicy. Dzisiaj nie ma trwałych rozwiązań, pewnych i sprawdzonych sposobów działania, a wiedza pozostaje tylko jednym z kilku elementów bycia w świecie zmiany (Skałbana, Ostrach, 2018, s. 111). Tak więc opiekun powinien mieć wszechstronną wiedzę teoretyczną na temat wychowania dziecka, czyli wiedzieć, jak się ono rozwija na poszczególnych etapach życia, jak kształtuje się jego osobowość i jak je najlepiej wspomagać w rozwoju. Powinien się

też orientować w interesujących dzieci tematach życiowych i hobbystycznych. Znać upodobania dzieci w obszarach, które promują różne środki przekazu. Niezmiernie ważne pozostają też umiejętności metodyczne. To od nich zależy, jaki przebieg będą miały prowadzone przez nauczyciela zajęcia, jak zapanuje on nad powierzoną mu do opieki grupą, w jaki sposób będzie rozwiązywał konflikty pomiędzy uczestnikami zajęć oraz jaki zasób wiadomości i umiejętności pod jego kierunkiem zdobędą i ukształtują uczestnicy zajęć. W pewnym stopniu musi się orientować, jak doskonalić z uczniami treści różnych przedmiotów realizowanych podczas lekcji w szkole. Bardzo ważna bywa też umiejętność metodycznego prowadzenia zajęć wyrównawczych i rewalidacyjnych, gdyż niektórzy wychowankowie mogą potrzebować takiego rodzaju pomocy (Kaczor, 2019, s. 87–89).

Obowiązki wychowawcy opiekującego się uczniami przebywającymi w świetlicy szkolnej wynikają głównie z zapisów ustawy – Karta nauczyciela (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19). Właściwie cały rozdział drugi tego dokumentu poświęcony został zadaniom, które muszą realizować nauczyciele pracujący w placówkach oświatowych. Obowiązki wynikające z zapisów tam zawartych nie pomijają w zasadzie żadnej sfery związanej z pracą i rozwojem zawodowym nauczyciela w szkole. Szczegółowy zakres zadań nauczyciela-wychowawcy świetlicy szkolnej każdorazowo zostaje określany w regulaminie świetlicy i w przydziale obowiązków wynikających z realizowania przez szkołę różnych programów opiekunczo-wychowawczych i dydaktycznych.

VI. Warsztat pracy opiekuna-wychowawcy świetlicy szkolnej

Warsztat pracy nauczyciela świetlicy szkolnej to uporządkowany zbiór szeroko pojętych środków zapewniających realizację podstawowych zadań zawodowych. Należy do niego wszystko to, co opiekun-wychowawca wykorzystuje do pracy z wychowankami. Obejmuje nie tylko środki materialne. W skład warsztatu pracy wchodzi również kompetencje opiekuna-wychowawcy. Zalicza się je do środków niematerialnych. Wszystkie te składniki warsztatu tworzą całość, dzięki której wychowawca może osiągać zamierzone cele oraz tworzyć coraz lepsze warunki dla swoich podopiecznych (Sowisło, 2001, s. 83). Do najważniejszych komponentów warsztatu pracy opiekuna-wychowawcy wchodzi najczęściej:

- pomoce do zajęć i środki techniczne,
- warunki lokalowe,
- literatura fachowa, wiedza i doświadczenie opiekuna-wychowawcy,
- dokumentacja pracy opiekunczo-wychowawczej.
- wyodrębnione jednostki metodyczne oraz scenariusze zajęć (Ploch, 1997, s. 184).

Jeżeli zasoby stanowiące warsztat pracy są na bieżąco aktualizowane, a ich przydatność poddaje się okresowej ewaluacji, to mają one bardzo ważne znaczenie dydaktyczne w procesie opiekunczo-wychowawczym. Do pomocy i środków technicznych przydatnych do prowadzenia zajęć zalicza się wszelkie przedmioty wchodzące w poczet wyposażenia placówki. Mogą nimi być różnorakie gry, książki, przybory

do ćwiczeń, materiały o charakterze plastycznym oraz szeroka gama sprzętów elektrycznych i elektronicznych. Dzięki tym pomocom proces opiekuńczo-wychowawczy zyskuje nowe walory estetyczne. Pomaga dzieciom w nabywaniu dodatkowych doświadczeń oraz rozwijaniu zainteresowań. Im bardziej zróżnicowane pomoce, tym większe możliwości oddziaływania na wychowanków w procesie opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym (Gajewska, 2004). Rolą wychowawcy świetlicy jest dbałość o wysoką jakość wszystkich pomocy dydaktycznych, będących na wyposażeniu świetlicy, stałe poszerzanie ich zasobów i usuwanie wyposażenia niemożliwego do naprawienia lub odnowienia.

Warunki lokalowe są kolejnym ważnym komponentem warsztatu pracy opiekuna-wychowawcy. Z punktu widzenia charakteru pracy świetlicy odgrywają one zasadniczą rolę w realizowanym w niej procesie opiekuńczo-wychowawczym. Przede wszystkim wpływają na jakość atmosfery panującej w placówce, organizację zajęć oraz bezpieczeństwo wychowanków. W skład warunków lokalowych świetlicy zazwyczaj wchodzi sala lub budynek oraz obiekty znajdujące się wokół świetlicy. Czasami jest to korytarz szkolny, na którym uczniowie w ciszy oczekują przyjazdu autobusu lub rozpoczęcia lekcji. Najlepiej dzieje się wtedy, gdy uczniowie przebywający w świetlicy skorzystają z więcej niż jednej sali w ramach zajęć świetlicowych, gdyż w takiej sytuacji jedna grupa może realizować zajęcia wymagające ciszy i skupienia, inna bardziej żywiołowo korzystać z różnych pomocy lub środków dydaktycznych. Dodatkową atrakcją zajęć świetlicowych jest możliwość przebywania na boisku szkolnym lub placu zabaw. Do ważnych powinności wychowawcy świetlicy należy też monitorowanie higieny pomieszczeń, w których prowadzi się zajęcia. Musi więc on kontrolować temperaturę panującą w salach, dostęp do pomieszczeń sanitarnych i ich estetykę.

Następnym składnikiem warsztatu pracy pozostaje literatura fachowa. Dzięki niej opiekun-wychowawca wciąż może się doskonalić i poszerzać wiedzę na interesujące go tematy. Niezmiernie ważne bywa to, by proces nabywania wiedzy przez opiekunów był ustawiczny, a zasób aktualizowany. Wiedza oraz doświadczenie idą ze sobą zazwyczaj w parze. Bogate doświadczenie niesie ze sobą ogromną wiedzę praktyczną, która musi być ciągle dopełniana uaktualnianą wiedzą teoretyczną.

Następnym elementem wchodzącym w skład warsztatu pracy opiekuna-wychowawcy jest dokumentacja pracy. Dokumenty mogą mieć charakter formalny lub nieformalny. Te pierwsze muszą być prowadzone przez wychowawcę obowiązkowo, gdyż regulują to wymogi prawne. Są nimi: plany pracy, programy grupy, dzienniki zajęć grupy wychowawczej, dokumentacja warunkująca pobyt podopiecznych – wychowanków na zajęciach w świetlicy (Górnicka, 2016, s. 152–153). W skład dokumentacji nieformalnej zaś wchodzi wszystkie wytwory wychowanków oraz wychowawców. Mogą one być gromadzone w teczkach pracy wychowanków, stanowić wyposażenie lub wystrój świetlicy. Można też je złożyć w specjalnie do tego celu wydzielonym miejscu w którejś z szaf lub gablot. Wszystkie dokumenty są cennym źródłem informacji o przebiegu procesu opiekuńczo-wychowawczego i pracy dydaktycznej prowadzonej z wychowankami. Stanowią doskonały materiał do analizy oraz identyfikacji tych obszarów wiadomości i umiejętności uczniów, które wymagają udoskonalenia.

Jednostki metodyczne, jako element warsztatu pracy, są koniecznym detalem wieloaspektowej działalności opiekuna-wychowawcy. Stanowią schemat działań opiekuna zapisywany w scenariuszach lub konspektach zajęć, ważny pierwiastek procesu opiekunczo-wychowawczego. Pozwalają opiekunowi baczniej przyjrzeć się założonym celom, a w późniejszym czasie prowadzić sprawną ewaluację dotyczącą przeprowadzonych zajęć. Przy ich pomocy opiekun-wychowawca ma szansę udoskonalić metody pracy z podopiecznymi i odczuwać satysfakcję z przebywania w świetlicy. Wnikliwa analiza, częste aktualizowanie danych oraz wiedzy zgromadzonej przez opiekuna powinno powodować poprawę jakości przebiegu procesu opiekunczo-wychowawczego oraz ułatwiać pracę wychowawcy z podopiecznymi. Dobrze jest wziąć w tej kwestii pod uwagę niekiedy zdanie i opinie dzieci (Bereza, Wilczewska, 2015, s. 24–25).

VII. Zasady działalności opiekunczo-wychowawczej w świetlicy szkolnej

Określone zasady działania bywają powszechnie stosowane niemalże w każdej dziedzinie życia. Determinują właściwy przebieg poczynąń oraz zapewniają skuteczność wykonania zadań. Zasadami pracy opiekunczo-wychowawczej są normy postępowania opiekuna-wychowawcy, którymi kieruje się on przy podejmowaniu działań pedagogicznych w zakresie zaspokajania potrzeb swoich podopiecznych lub wychowanków (Górnicka, 2016). Istnieje wiele typologii zasad. Najpopularniejsza z nich wyróżnia:

- zasadę opieki sprawiedliwej,
- zasadę optymalizacji opieki,
- zasadę aktywności podopiecznych w zaspokajaniu ich potrzeb,
- zasadę wychowawczego charakteru opieki,
- zasadę oddziaływania wychowawczego na potrzeby,
- zasadę właściwego łączenia świadczeń opiekuńczych z wymaganiami (Dąbrowski, 2006, s. 164–194).

Zasada opieki sprawiedliwej (sprawiedliwości w opiece) dotyczy równego traktowania wszystkich podopiecznych, przy jednoczesnym zaspokajaniu ich indywidualnych potrzeb na gruncie sprawiedliwości. Zasada optymalizacji opieki wiąże się z wnikliwą obserwacją oraz analizą potrzeb wychowanków przez opiekuna. Dzięki temu zyskuje on dodatkowe informacje na temat swoich podopiecznych, które umożliwią mu dostosowanie poziomu pomocy dla wychowanka, tak aby nie uzależnić jego samodzielnej aktywności od działań innych osób. Z zasadą optymalizacji ściśle łączy się zasada aktywności podopiecznych w zaspokajaniu ich potrzeb. Nawiązuje ona do aktywności wychowanka w tym procesie. Wartość procesu wychowawczego jest tym większa, im większa pozostaje aktywność i zaangażowanie emocjonalne uczniów w ten proces. Zasada ta wymusza znacznie więcej wysiłku oraz nakładu pracy ze strony zarówno opiekuna, jak i wychowanka. Kolejną ważną zasadą pracy wychowawcy świetlicy jest organizowanie wychowawczego charakteru opieki. Opie-

ka w pewnym stopniu staje się ważniejsza niż wychowanie w świetlicy szkolnej. Jednak poprzez wzbogacenie jej wychowaniem można osiągnąć więcej założonych celów dla pełniejszej realizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego. Ostatnią z zasad działalności opiekuńczo-wychowawczej w pracy świetlicy jest zasada właściwego łączenia świadczeń opiekuńczych z wymaganiami. Zasada ta uprawomocnia tezę, że jeżeli opiekun-wychowawca zapewni wychowankom to, do czego został zobowiązany, ma wtedy prawo oczekiwać od nich konkretnych zachowań. Proces opiekuńczo-wychowawczy nie polega wyłącznie na jednostronnej działalności opiekuna-wychowawcy. Wymaga też pewnej aktywności ze strony wychowanków, w wyniku której uczą się oni określonych zachowań i potrzebnych umiejętności. Bez tej synergii niemożliwa staje się prawidłowa relacja pomiędzy uczestnikami zajęć.

Opisane zasady na pewno nie wyczerpują palety norm stosowanych w pracy świetlicowej. Mogą jednak stanowić bazę do tworzenia zasad bardziej zindywidualizowanych i dostosowanych do potrzeb konkretnej grupy wychowawczej. Rozważając kwestie zasad pracy opiekuńczo-wychowawczej, nie wolno zapominać o podstawowej zasadzie etycznej *primum non nocere* – po pierwsze nie szkodzić (Czerny, 2006), niezwykle ważnej, gdy ma się do czynienia z kształtowaniem charakteru dziecka.

VIII. Metody pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy

Metoda to ‘system postępowania, polegający na określonym doborze i układzie działań, uregulowany i nadający się do wielokrotnego stosowania’. Na ten system składają się czynności myślowe i praktyczne, konsekwentnie i systematycznie wykorzystywane dla osiągnięcia określonego celu (Okoń, 2004, s. 242). Przez słowo *metoda* rozumie się pewnego rodzaju drogę do przejścia, zawierającą określone działania, jakie trzeba podjąć, by osiągnąć założone uprzednio cele. Metody pracy wychowawczej z wychowankiem uczestniczącym w zajęciach świetlicy szkolnej dzielą się na metody indywidualne oraz metody grupowe.

Do grupy metod indywidualnych zalicza się:

- metodę modelowania,
- metodę perswazji,
- metodę zadaniową,
- metodę nagradzania i karania (Konarzewski, 1982, s. 20).

Metoda modelowania, inaczej wzorowania, odnosi się do relacji międzyludzkich. Jej celem jest nabywanie przez uczniów pożądaných zachowań i postaw, które mogą oni zaobserwować u swoich wychowawców, czyli modeli. Metoda perswazji to oddziaływanie za pomocą słów na moralną świadomość wychowanka (Łobocki, 2006, s. 205). Poprzez rozmowę opiekun-wychowawca uzmysławia podopiecznym, jak powinni się zachowywać oraz jakie obowiązki mają wobec poszczególnych osób. Skuteczność tej metody będzie wynikała z postawy opiekuna-wychowawcy. Chodzi tu o umiejętności komunikacji z wychowankami. Metoda zadaniowa polega na przydzieleniu wychowankowi zadania, które będzie wymagało od niego podjęcia

pewnych działań lub decyzji. W efekcie ich realizacji potrafi on wykonać zadanie. Metodę nagradzania i karania można rozpatrywać rozłącznie, oddzielając nagradzanie od karania, lecz nie należy jej stosować rozdzielnie. Nagradzanie stosuje się w celu mocnego zachęcania do postępowania zgodnego z regułami (Edwards, 2006). Kara nie ma rzecz jasna wydźwięk negatywny, powodujący bezwzględne zaniechanie nieodpowiednich zachowań wychowanka. Kara może się objawiać poprzez sygnalizację miną dezaprobaty, ustne upomnienie, naganę, ograniczenie przywilejów, ograniczenia swobody działania czy też odebranie przedmiotu nagrody. Dając karę wychowankowi, należy ją odnieść do jego zachowania w sposób przemyślany i adekwatny do sytuacji. W przypadku kar, podobnie jak w przypadku nagród, wychowanek musi dostać jasną informację, za co dostał karę, by móc w przyszłości unikać tego rodzaju zachowań (Robertson, 2004).

Drugą kategorią metod stosowanych w pracy opiekuńczo-wychowawczej są metody grupowe, polegające na „organizowaniu przez opiekuna-wychowawcę oddziaływania kilku osób na jednostkę w celu zmodyfikowania postaw bądź zachowań” (Górnicka, 2016, s.129). W skład metod grupowych wchodzi:

- metoda kształtowania odniesienia porównawczego,
- metoda kształtowania nacisku grupowego,
- metoda kształtowania systemu ról i norm grupowych,
- metoda kształtowania grupowych wzorów życia (Konarzewski, 1982, s. 22).

W metodzie kształtowania odniesienia porównawczego główną rolę odgrywa grupa. Pod wpływem jej działań organizowanych przez opiekuna-wychowawcę jednostka obserwuje postępowanie współuczestników, które później przyjmie jako własne. W metodzie nacisku grupowego wykorzystuje się rolę grupy rówieśniczej jako wyznacznika postępowania. Metoda kształtowania ról i systemu norm grupowych polega na „zorganizowaniu grupy wychowawczej tak, aby wytworzył się w niej wewnętrzny podział ról stanowiących o zachowaniu poszczególnych jej członków” (Górnicka, 2015, s. 130). Metoda kształtowania grupowych wzorców życia jest bardzo podobna do metody kształtowania ról i systemu norm grupowych. Opiekun-wychowawca organizuje grupę tak, by obrała określony styl działania, a role pełnione przez członków grupy stanowiły wewnętrzny system reguł. Istnienie wielu metod w pracy opiekuńczo-wychowawczej powoduje, że opiekun-wychowawca nie posługuje się nigdy jedną. Jeżeli spełni warunek dobrej znajomości możliwości i umiejętności swoich wychowanków, może stosować różne metody w zależności od sytuacji czy okoliczności, konfigurować je, wzbogacać oraz modyfikować stosownie do potrzeb własnych.

IX. Formy działalności opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy

Formy działalności opiekuńczo-wychowawczej świetlicy rozpatruje się zwykle pod kątem dwóch kryteriów:

- kryterium przedmiotu aktywności,
- kryterium relacji, w jakie wchodzi wychowanek (Zarzecki, 2012, s. 90).

W obręb pierwszego kryterium wchodzi zabawa, sztuka, sport, nauka oraz prace społeczno-użyteczne (Górnicka, 2016, s. 135). Zabawa to przyjemna aktywność dla uczniów w każdym wieku, którą wychowawca może umiejętnie wykorzystać, aby łatwiej osiągać zamierzone cele. Dzięki sztuce uczniowie przeżywają wewnętrznie oglądane dzieła, a także rozwijają twórczą ekspresję. Mają wtedy możliwość wyrażenia tego, co czują, w inny sposób niż mówienie. W przypadku tworzenia grupowych prac artystycznych dochodzi walor współpracy z innymi osobami. Rozwijają się przy nich dodatkowo zdolności komunikacyjne uczniów (Stojak, 2007, s. 93). Podobnie jak sztuka sport zawiera w sobie elementy relacji społecznych, uczy życia, przyczynia się do kształtowania charakteru, pomaga konsekwentnie i z uporem dążyć do celu. Właściwie realizowana rywalizacja sportowa uszlachetnia człowieka. W sporcie respektuje się zasadę równych szans i poszanowania przeciwnika (Stepulak, 2014, s. 34). Nauka z kolei wpływa na osobowość wychowanka, który cierpliwie dąży do zdobycia wiedzy. Występuje w świetlicy w formach wszelkiego rodzaju działalności kół przedmiotowych, konkursów wiedzy czy samokształcenia. Prace społeczno-użyteczne wiążą się z podejmowaniem decyzji, a także braniem odpowiedzialności za nie. Może to być działalność opiekuńcza realizowana samorzutnie bądź podejmowana w sposób nieorganizowany, indywidualnie lub w nieformalnych grupach. Prace takie mogą też przyjmować formę działań charytatywnych (Pięta, 2004, s. 125). Ich efekt napawa dumą i podnosi prestiż osoby, która podjęła się wykonania działań.

Omawiając kryterium relacji, w jakie wchodzi wychowanek, należy zwrócić uwagę na formy: grupowe (zespołowe), zbiorowe oraz indywidualne (Zarzecki, 2012, s. 90). Formy grupowe, zwane też czasami zespołowymi, polegają na organizowaniu pracy w małych grupach. Są bardzo popularne w pracy opiekuńczo-wychowawczej, m.in. rozwijają predyspozycje komunikacyjne, współpracę grupową oraz zaspokajają potrzeby uznania i kontaktu z innymi osobami. Za to formy zbiorowe, jak sama nazwa wskazuje, kierowane bywają do całej zbiorowości podopiecznych przebywających w świetlicy szkolnej. Z racji podobieństwa do formy grupowej rozwijają te same umiejętności. Cechą różnicującą te dwie formy jest liczebność ich członków. Z kolei, jeśli chodzi o formy indywidualne, praca w nich opiera się wyłącznie na pracy samodzielnej. Celem tej formy jest zindywidualizowane kształtowanie określonych umiejętności wychowanka. Dziecko uczy się samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Do grupy tych form zalicza się także nowe formy arteterapii, cieszące się coraz większym zainteresowaniem: terapię zajęciową, muzykoterapię, terapię rysunkiem, biblioterapię oraz choreoterapię (Gładyszewska-Cylulko, 2011, s. 55). Zważywszy jednak na ich inwazyjny charakter, nie mogą być one prowadzone przez osoby nieuprawnione, co też znacznie zawęża ich dostępność w pracy świetlicy szkolnej. Ogół form stosowanych w świetlicy szkolnej bywa na tyle elastyczny, że daje się łączyć w trakcie zajęć formy przedmiotowe z organizacyjnymi. Dobór oraz sposób ich łączenia ze sobą wynika z obranego przez opiekuna-wychowawcę celu procesu opiekuńczo-wychowawczego. Decydując się na odpowiednią formę pracy z uczniami, należy zawsze brać pod uwagę cel działań, do którego ma zmierzać proces opiekuńczo-wychowawczy świetlicy. Trzeba uwzględnić przy tym

zmęczenie uczniów, dawać im możliwość odpoczynku, ale jednocześnie rozbudzać inicjatywę do dalszego samokształcenia i rozwijania się (Krajewska, 2011, s. 178).

X. Postrzeganie pracy świetlicy przez uczestników zajęć

Cel prowadzonych badań wynikał z chęci sprawdzenia merytorycznej realizacji zajęć prowadzonych z dziećmi w świetlicach szkolnych. Badając aktywność uczniów – uczestników procesu opiekuńczo-wychowawczego do realizowanego w świetlicy szkolnej w szkole podstawowej procesu opiekuńczo-wychowawczego, próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, czy świetlica wypełnia zadania, do których została powołana. Badania zaczęto prowadzić wczesną wiosną 2020 roku w losowo wybranych wiejskich szkołach wschodniej Małopolski, lecz z racji pandemii uzupełniono je jesienią 2021 roku w losowo wybranych wiejskich placówkach regionu południowego Mazowsza. Grupę respondentów stanowili uczniowie – uczestnicy zajęć świetlicowych, którzy zgodzili się odpowiedzieć na pytania zadawane przez ankietera w dniu, kiedy był on w danej placówce. W sumie osiem osób niebędących nauczycielami prowadziło wywiady bezpośrednio w wylosowanych przez siebie placówkach. Do ankietyzacji przygotowano 200 kwestionariuszy wywiadu. Do dalszych badań zakwalifikowano jedynie te ankiety (180 szt.), które wróciły poprawnie w całości uzupełnione.

Najczęstszym powodem przebywania w świetlicy jest oczekiwanie na szkolny autobus, który jeździ o określonych porach. Jednak duży odsetek badanych uczniów uważa, że powodem ich przebywania w świetlicy są interesujące oraz atrakcyjne dla nich zajęcia. Młodszy uczniowie w ogóle nie rozumieją kategorii czekania na autobus w ramach zajęć świetlicowych. Taki wynik badań oznacza, że świetlica pozostaje przede wszystkim miejscem, gdzie uczniowie mogą aktywnie i przyjemnie spędzić czas. Na pewno nie jest wyłącznie przechowalnią oczekujących na odebranie przez rodziców dzieci, jak czasami mylnie sądzą osoby niemające wiedzy o realizowanych w świetlicy zajęciach. Można się spodziewać, że w przypadku zapowiadanych w polityce oświatowej zmian co do likwidacji bądź zmniejszania objętości zadawanych prac domowych liczba dzieci przebywających na zajęciach w świetlicy stopniowo będzie wzrastać. Dyrektorzy szkół i organy je prowadzące muszą być przygotowani na to nowe wyzwanie edukacyjne.

Analizując wyniki badań odnoszących się do poczucia bezpieczeństwa dzieci w świetlicy, można zauważyć, że większość uczniów czuje się w niej bezpiecznie. To duży jej atut. Zapewnienie bezpieczeństwa należy do podstawowych potrzeb człowieka. Jeśli owa fundamentalna potrzeba zostaje zaniedbana, proces opiekuńczo-wychowawczy nie ma szans powodzenia. Niewielki odsetek badanych uczniów zgłasza uwagi odnośnie do swojego bezpieczeństwa w świetlicy. Należy jednak mieć nadzieję, że przyczyną tego stanu rzeczy mogły być różne pojedyncze, nieprzyjemne incydenty nierzutujące na ogólne poczucie dobrego bezpieczeństwa reszty respondentów. Warto jednak zawsze próbować przeciwdziałać nawet niewielkim przejawom przemocy, agresji lub zastraszania, które mogą występować w świetlicy.

Wyniki badań dość jednoznacznie wskazują na to, że większość uczniów korzystających ze świetlicy nie czuje większego zagrożenia ze strony żadnej grupy osób związanych ze świetlicą. Można przyjąć, że panująca w świetlicach atmosfera jest do-

Tabela 1. Przyczyny korzystania ze świetlicy szkolnej

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Nie ma mnie kto odebrać	14	7,78	2	1,11	16	8,89	10	5,56	2	1,11	12	6,67	28	15,56
Czekam na autobus	0	0,00	40	22,22	40	22,22	0	0,00	46	25,56	46	25,56	86	47,78
Interesują mnie zajęcia	12	6,67	4	2,22	16	8,89	36	20,00	14	7,78	50	27,78	66	36,67
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 2. Poczucie bezpieczeństwa w świetlicy szkolnej

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Czuję się bezpiecznie	24	13,33	38	21,11	62	34,44	40	22,22	60	33,33	100	55,56	162	90,00
Nie czuję się bezpiecznie	2	1,11	8	4,44	10	5,56	6	3,33	2	1,11	8	4,44	18	10,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

bra, sprzyjająca bezpieczeństwu dzieci. Minimalny odsetek uczniów ma jakieś obawy względem pracowników obsługi i innych nauczycieli, co może być wynikiem chwilowych indywidualnych uprzedzeń. Niewielki odsetek respondentów czuje zagrożenie ze strony kolegów/koleżanek, uczestników zajęć w świetlicy. To naturalne zjawisko, ponieważ uczniowie klas pierwszych czasami odczuwają strach przed starszymi kolegami o wyższym wzroście, a wśród starszych uczniów takie odpowiedzi podyktowane mogły być chęcią wycofania się z ogólnych gier lub zabaw. Wśród udzielanych odpowiedzi ani razu nie wymieniono wychowawcy jako osoby, której dzieci się boją. Świadczy to o tym, że wychowawcy w badanych placówkach byli pozytywnie postrzegani przez uczniów. Oznacza to, że uczniowie nie powinni mieć oporów w przypadku poproszenia o ewentualną pomoc i w razie potrzeby ochronę (tabela 11).

Próbując określić ogólny stosunek uczniów co do przebywania w świetlicy, można się pokusić o stwierdzenie, że większość badanych lubi tam przebywać. Dzieci czują się w świetlicy dobrze, ich potrzeby pod względem opieki i bezpieczeństwa są zaspokajane. Taki stan rzeczy wynika prawdopodobnie z szeregu różnych czynników związanych z realizacją procesu opiekuńczo-wychowawczego. Kilka procent respondentów nie lubi przebywać w świetlicy. Mogą na to wpływać jakieś przyczyny, choć najczęściej bywa nimi przymus przebywania tam z braku możliwości powrotu do domu (tabela 1). Pewien odsetek respondentów ma obojętny stosunek do pobytu w świetlicy szkolnej. Ta niejednoznaczność odpowiedzi wynika być może ze złego samopoczucia w dniu badania, z trudności w życiu rodzinnym, a niewykluczone także, że z nieciekawego tematu zajęć realizowanych podczas pobytu w placówce w dniu badań.

Analiza otrzymanych wyników badań upoważnia do stwierdzenia, że największy odsetek uczniów w czasie przebywania w świetlicy szkolnej najczęściej odrabia zadania domowe. To jeden z głównych celów pracy świetlicy, do których została ona powołana, dlatego można powiedzieć, że badane świetlice wypełniają swoje zadania właściwie. Najmłodszy uczniowie najchętniej się w nich uczą, a uczniowie z klas starszych w zasadzie nie malują i nie rysują z własnej woli. Wolą się bawić lub grać w różnego rodzaju gry, przy których nie tylko odpoczywają, ale także pośrednio zdobywają wiedzę czy rozwijają potrzebne umiejętności. Co dziesiąty uczeń w świetlicy wskazał rozmowę jako najczęstszą formę spędzania tam czasu. Zajęcia świetlicowe zapewniają potrzebę kontaktu z rówieśnikami, niezwykle ważną na tym etapie rozwoju. Wśród młodszych dzieci znajdują się takie, które podczas przebywania w świetlicy najczęściej wykonują różnego rodzaju prace plastyczne. Ten typ pracy pozwala uczniom uzewnętrznić emocje odnoszące się do wybranych tematów. Wyniki badań wskazują na to, że w świetlicy uczniowie nie przeszkadzają sobie wzajemnie w wykonywaniu różnych czynności. Mają też wybór, jeśli chodzi o rodzaj aktywności.

Przeważająca grupa respondentów nigdy się nie nudzi, przebywając w świetlicy. Dowodzi to tego, że pozostaje ona miejscem, w którym uczniowie zazwyczaj atrakcyjnie spędzają czas. Niewielki odsetek niekiedy się nudzi w świetlicy, co być może wynika ze słabszego ich samopoczucia w danym dniu lub mniejszej atrakcyjności pojedynczych zajęć. Są też tacy, którzy zawsze się w świetlicy nudzą. Można domniemywać, że w tej grupie znajdują się uczniowie przebywający w świetlicy z przymusu

Tabela 3. Poczucie zagrożenia od osób przebywających w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Wychowawca w świetlicy	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Kolegów/ koleżanek	4	2,22	2	1,11	6	3,33	6	3,33	20	11,11	26	14,44	32	17,78
Innych nauczycieli	2	1,11	3	1,67	5	2,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	2,78
Osób z obsługi	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	2,22	0	0,00	4	2,22	4	2,22
Nikogo	20	11,11	41	22,78	61	33,89	36	20,00	42	23,33	78	43,33	139	77,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 4. Stosunek uczniów do przebywania w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Pozytywny	24	13,33	30	16,67	54	30,00	28	15,56	26	14,44	54	30,00	108	60,00
Obojętny	1	0,56	6	3,33	7	3,89	10	5,56	28	15,56	38	21,11	45	25,00
Negatywny	1	0,56	10	5,56	11	6,11	8	4,44	8	4,44	16	8,89	27	15,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 5. Najczęstsze czynności uczniów w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Odrabianie zadań domowych	11	6,11	26	14,44	37	20,56	22	12,22	31	17,22	53	29,44	90	50,00
Zabawy / gry	3	1,67	10	5,56	13	7,22	14	7,78	18	10,00	32	17,78	45	25,00
Rozmowy	1	0,56	8	4,44	9	5,00	3	1,67	6	3,33	9	5,00	18	10,00
Rysowanie / malowanie	5	2,78	0	0	5	2,78	4	2,22	0	0	4	2,22	9	5,00
Nauka	3	1,67	1	0,56	4	2,22	0	0	5	2,78	5	2,78	9	5,00
Czytanie	3	1,67	1	0,56	4	2,22	3	1,67	2	1,11	5	2,78	9	5,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 6. Nudzenie się w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nie nudzę się nigdy	18	10,00	30	16,67	48	26,67	36	20	47	26,11	83	46,11	131	72,78
Zawsze się nudzę	2	1,11	0	0,00	2	1,11	6	3,33	10	5,56	16	8,89	18	10,00
Czasami	6	3,33	16	8,89	22	12,22	4	2,22	5	2,78	9	5,00	31	17,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 7. Działalność kół przedmiotowych w świetlicy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	6	3,33	20	11,11	26	14,44	5	2,78	10	5,56	15	8,33	41	22,78
Nie	20	11,11	26	14,44	46	25,56	41	22,78	52	28,89	93	51,67	139	77,22
Nie wiem	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

i nie są zainteresowani żadnymi zajęciami proponowanymi przez wychowawcę czy też współpracą z innymi dziećmi. Wychowawcy świetlicy muszą być na takie osoby szczególnie wyczuleni i starać się, aby również dla nich istniała jakaś alternatywa zajęć pozwalająca uaktywnić ich pobyt w placówce. Może nimi być m.in. uczestniczenie w kołach przedmiotowych lub przygotowywanie spotkań z ciekawymi ludźmi.

Znaczna większość respondentów odpowiedziała, że w ramach ich świetlicy nie są prowadzone koła przedmiotowe. W niektórych placówkach jednak odbywa się taka forma pracy z uczniami. Żaden z respondentów nie przyznał się do braku wiedzy na ten temat. Należy więc mieć nadzieję, że koła przedmiotowe być może realizowane są odrębnie od zajęć w świetlicy i uczniowie nie utożsamiają ich z zajęciami w świetlicy.

Analiza wyników badań potwierdza, że duża grupa respondentów uczestniczyła w organizowanych w świetlicach spotkaniach z ciekawymi osobami. Tylko niewielka grupa respondentów stwierdziła, że w świetlicy nigdy nie organizowano tego rodzaju spotkań. Można wnioskować, że nie wszyscy wykazują zainteresowanie zajęciami oraz atrakcjami organizowanymi przez nauczycieli świetlicy. Wybiórczość zainteresowań różną gamą zajęć potwierdzają też analizowane wcześniej dane w tabeli 7.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że większość respondentów widzi wychowawcę przez cały czas przebywania w świetlicy. Niewielki odsetek uczniów ze starszych klas znajduje miejsca pozostające poza wzrokiem wychowawców ze świetlicy. Można wnioskować, że wychowawcy przestrzegają obowiązujących przepisów w zakresie obowiązków zawodowych i nie pozostawiają podopiecznych bez opieki. To bardzo ważny element pracy z dziećmi, wpływający także na poczucie ich bezpieczeństwa.

Analiza opracowanych danych pokazuje, że prawie 88 proc. respondentów lubi wychowawców ze świetlicy. Niewielki odsetek badanych nie ma na ten temat zdania, przy czym uczniowie młodszy byli bardziej zasadniczy w odpowiedziach. Zastanawiające jest to, że aż 10 proc. poddanych badaniom uczniów nie darzy wszystkich wychowawców sympatią. To nie jest dobry wskaźnik. Można domniemywać, że istnieje w każdej placówce w świetlicy grupa nauczycieli o niewłaściwych metodach lub formach pracy z wychowankami. Należałoby zbadać, co bywa tego przyczyną, i jak najszybciej temu zaradzić. Świetlica powinna być miejscem, do którego dzieci chętnie przychodzą. Niewłaściwa postawa nauczycieli (bierność, urzędowość) odstrasza od pobytu w placówce i powoduje, że dzieci nie będą chciały w przyszłości w niej przebywać. Nauczyciel, którego uczniowie nie akceptują, nigdy nie będzie dla nich wzorem wychowawczym.

Większość respondentów nie miała problemu ze zwróceniem się do wychowawcy świetlicy z prośbą o pomoc. Odnosząc się do wcześniejszych wyników przeprowadzonych badań, można domniemywać, że spora część wychowawców nie tylko że jest lubiana, ale także darzona przez wychowanków w świetlicy zaufaniem. Oznacza to również, że nauczyciele w świetlicy są znaczącymi osobami w szkole w procesie wychowania. Pewna grupa respondentów nigdy nie korzystała z pomocy wychowawców w świetlicy. Być może nie przydarzyła im się jeszcze żadna tak trudna sytuacja, w której zmuszeni by byli poprosić o pomoc. Ale być może respondenci ci nie docenili wartości udzielanych im drobnych przysług przez wychowawców i nie ocenili tych sytuacji w kategoriach pomocy.

Tabela 8. Organizacja spotkań z ciekawymi osobami

Rejon	Mazowsze				Małopolska				Ogółem			
	I-III		IV-VIII		I-III		IV-VIII					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Klasa	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem	
Liczebność												
Odpowiedź												
Tak	22	12,22	40	22,22	62	34,44	44	24,44	52	28,89	96	53,33
Nie	4	2,22	6	3,33	10	5,56	2	1,11	10	5,56	12	6,67
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00

Źródło: badania własne

Tabela 9. Ciągła obecność wychowawcy w świetlicy

Rejon	Mazowsze				Małopolska				Ogółem			
	I-III		IV-VIII		I-III		IV-VIII					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Klasa	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem	
Liczebność												
Odpowiedź												
Tak	26	14,44	44	24,44	70	38,88	46	25,56	55	30,56	101	56,11
Nie	0	0,00	2	1,11	2	1,11	0	0,00	7	3,89	7	3,89
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00

Źródło: badania własne

Tabela 10. Sympatia względem wychowawcy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	24	13,33	40	22,22	64	35,56	42	23,33	52	28,89	94	52,22	158	87,78
Nie wszystkich	2	1,11	4	2,22	6	3,33	4	2,22	8	4,44	12	6,67	18	10,00
Nie wiem	0	0,00	2	1,11	2	1,11	0	0,00	2	1,11	2	1,11	4	2,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

Tabela 11. Zwracanie się o pomoc do wychowawcy

Rejon	Mazowsze						Małopolska						Ogółem	
	I-III		IV-VIII		Razem		I-III		IV-VIII		Razem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	24	13,33	36	20,00	60	33,33	42	23,33	47	26,11	89	49,44	149	82,78
Nie	2	1,11	10	5,56	12	6,67	4	2,22	15	8,33	19	10,56	31	17,22
Razem	26	14,44	46	25,56	72	40,00	46	25,56	62	34,44	108	60,00	180	100

Źródło: badania własne

XI. Podsumowanie

Podsumowując temat działalności opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w świetlicy szkolnej, należy zauważyć, że jest to proces złożony, zależny od wielu czynników. Do najważniejszych z nich trzeba zaliczyć osobowość oraz kwalifikacje kadry pracującej w świetlicy, warunki lokalowe placówki i atrakcyjność oferty programowej. Żeby proces opiekuńczo-wychowawczy w świetlicy szkolnej mógł przebiegać właściwie, powinno się przestrzegać szeregu wytycznych zawartych w poszczególnych aktach prawnych oraz dopełnić wszelkich starań, aby uczniowie korzystający z placówki czuli się w niej jak najlepiej. Najważniejszym ogniwem procesu opiekuńczo-wychowawczego i dydaktycznego w świetlicy pozostaje wychowawca kreujący i realizujący cele przed nim postawione. Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o aktywnej postawie wychowawców świetlicy względem wychowanków. Pokazują też, że nauczyciele pracujący w świetlicy wykazują się empatią w stosunku do dzieci, przez co proces opiekuńczo-wychowawczy spełnia swoją rolę. Wyniki badań potwierdziły, że obecnie w świetlicach prowadzona jest merytoryczna praca nauczycieli z uczniami w niej przebywającymi. Nie można więc mówić, że stanowią tylko przechowalnię dzieci, jak często odbierana jest ich obecność tam przez osoby nieznające specyfiki pracy świetlicy.

Świetlice szkolne prawdopodobnie będą przechodzić w nieodległej przyszłości pewnego rodzaju przemianę. Zmierza ona w kierunku przejęcia części obowiązków opiekuńczo-dydaktycznych od rodziców. To w świetlicach uczniowie będą odrabiać zadania przeznaczone do realizacji poza lekcją w klasie. Potrzeba więc jeszcze wielu starań, aby stały się one miejscem całkowicie bezpiecznym i przyjaznym uczniom. Z pewnością konieczna staje się wytężona praca pedagogiczna i organizacyjna, aby nie tylko uczniowie, ale i rodzice zaczęli pozytywnie myśleć o możliwościach, jakie daje uczęszczanie na zajęcia świetlicowe. Może w efekcie świetlica przestanie być w odczuciu społecznym traktowana jak przechowalnia dzieci i zacznie się ją postrzegać jako ważną formę edukacji szkolnej?

Zbigniew Ostrach

Autor jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalizacja z oligofrenopedagogiki), adiunktem w Zakładzie Pedagogiki i Nauk Pomocniczych Instytutu Pedagogicznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, autorem i współautorem ponad sześćdziesięciu publikacji w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych oraz trzech książek.

Streszczenie

Świetlica to instytucja o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, będąca częścią integralną szkoły. Wypełnia zadania uzupełniające proces opieki i wychowania uczniów w czasie, kiedy czekają oni na rozpoczęcie zajęć dydaktycznych lub po zakończeniu tych zajęć. Zarówno opieka, jak i wychowanie oraz realizacja zajęć dydaktycznych w świetlicy szkolnej są działaniami odrębnymi. Mimo to w prawidłowo realizowanej pracy w ramach zajęć świe-

tlicznych pozostają one we wspólnych zależnościach. Najważniejszym ogniwem dobrze funkcjonującej świetlicy jest osoba opiekuna-wychowawcy. Od jego kompetencji zależy to, jak odbierana jest rola świetlicy w oczach uczniów i ich rodziców. Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o aktywnej postawie wychowawców świetlicy względem wychowanków.

Słowa kluczowe: świetlica, opieka, wychowanie, szkoła podstawowa, zadania wychowawcy świetlicy.

School Common Room as a Place of Didactic, Educational and Care Work in Perception of Primary School Pupils

Abstract

Common room is an educational and care institution. It forms an integral part of a school. Its function is to complement the educational and care process of the pupils before or after their school classes. Care, education and conduction of classes in a common room are separate tasks. Nonetheless they are mutually dependent if the common room activities are implemented properly. The most important element of a well-functioning common room is a common room teacher. Its competence determines how the role of a common room is perceived by pupils and their parents. The results of the conducted research suggest an active attitude of common room teachers toward their pupils.

Keywords: common room, care, education, primary school, role of common room teacher.

Bibliografia

- Bereza, A., Wilczewska, A. (2015). *Świetlica szkolna na miarę XXI wieku*. Rozprawy Społeczne 3, (IX), s. 21–28.
- Czerny, J. (2006). *Edukacyjne „primum non nocere”*. Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Tom XV, s. 11–15.
- Dąbrowski, Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie* (t. 2). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Edwards, H.E. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo. Naukowe PWN.
- Gajewska, G. (2004). *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka. Wybrane zagadnienia teorii, metodyki i praktyki wychowawczej*. Zielona Góra: Wydawca PEKW „GAJA”.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2011). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Górnicka, B. (2016). *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kaczor, A. (2013). *Funkcjonowanie dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze świetlicy szkolnej*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. Tom LXVI, s. 229–241.
- Kaczor, A. (2019). *Kompetencje wychowawcy świetlicy jako specyficznego miejsca wspomaganie rozwoju dziecka*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 14, nr 2 (52), s. 77–91.
- Krajewska, B. (2011). *Świetlica szkolna – ważne ogniwo w procesie wychowania opiekuńczego dziecka*. Forum Pedagogiczne UKSW 1, s. 169–183.
- Leppert, R. (2021). *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)*, [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 223–232). Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nowak, A., Stanek, A. (2016). *Kompetencje personalne i społeczne*. Poznań: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Edukacji EDICON sp. z o.o.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pery, A., Kmita, D. (2014). *Świetlica – szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych, poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pięta, J. (2004). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Ploch, L. (1997). *Praca wychowawcza z dziećmi upośledzonymi umysłowo w internacie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Robertson, J. (2004). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Dz.U. 2003 nr 6 poz. 69. Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 1604.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. 2017 poz. 1575. Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 1289.
- Rozporządzenie MEN z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575).
- Rozporządzenie MEN z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2019 poz. 502).
- Skalbania, B., Ostrach, Z. (2018). *Proces stawania się nauczycielem w koncepcji kształcenia ustawicznego*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4 (103), s. 108–113.
- Sowiśło, M. (2003). *Dla dobra dziecka. O warsztacie pracy nauczyciela-wychowawcy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Stepulak, M.Z. (2014). *Psychologiczny wymiar wychowania poprzez sport*, [w:] M. Mazur (red.), *Wychowanie przez sport. Wielość spojrzeń i doświadczeń* (s. 29–43). Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.
- Stojak, G. (2007). *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2007). *Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. (t. 1, s. 25–76). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta nauczyciela*. Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19. Tekst jednolity: Dz.U. 2021 poz. 1762.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59. Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 1359.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – *Kodeks cywilny*. Dz.U. 1964 nr 16 poz. 93. Tekst jednolity: Dz. U. 2020 poz. 1740.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*. Dz.U. 2017 poz. 59.
- Wojciechowska-Charlak, B. (2002). *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania, teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.

- Zięba-Kołodziej, B. (2012). *Institutionalne formy wsparcia rozwoju młodego pokolenia na przykładzie instytucji opiekuńczo-edukacyjnych: placówek internetowych i świetlicy szkolnej*, [w:] E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne* (s. 381–406). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zięba-Kołodziej, B., Róg, A. (2010). *Żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP spółka z o.o.





Profilaktyka kryminalna i wsparcie postpenitencjarne



W ROZDZIALE V:

Bartosz Gorzula Scenariusze przestępstw jako metoda profilaktyki kryminalnej na przykładzie wybranych cyberprzestępstw.....	185
Krzysztof Jasiński Rozwój prawnych instrumentów wsparcia postpenitencjarnego a praktyka udzielania świadczeń.....	197

Scenariusze przestępstw jako metoda profilaktyki kryminalnej na przykładzie wybranych cyberprzestępstw

I. Teoretyczne podstawy tworzenia scenariuszy przestępstw

1.1. Celem niniejszego opracowania jest omówienie problemów, jakie rodzi wykorzystanie tzw. metody scenariuszowej w analizie przestępstw. Metoda ta, zaproponowana przez Dereka Cornisha, wiąże się z nurtem teorii racjonalnego wyboru. Należy zatem rozważyć, o jak ścisły ten związek chodzi i czy odrzucenie niektórych założeń teoretycznych przekreśla możliwość praktycznej aplikacji. Zasadne wydaje się również dokonanie oceny sposobu adaptacji metody skryptowej na gruncie kryminologii.

Pojęcie *scenariusza* czy też *skryptu* wywodzi się z psychologii i kognitywistyki. W naukach mianem *skryptu* poznawczego określa się ‘umysłową reprezentację powtarzalnej sekwencji zdarzeń w ich typowym przebiegu’. Początkowo koncepcja skryptu została opracowana na potrzeby komputerowej symulacji ludzkich struktur poznawczych i procesów rozumienia tekstu. Skrypt miał być sposobem, w jaki ludzie organizują swoją wiedzę (Schank i Abelson, 1977). Najczęściej przywoływanym, podręcznikowym przykładem jest zachowanie w restauracji. Wiedza, jak mam się zachować na poszczególnych etapach (wejście, oczekiwanie na stolik, prośba o menu, zamówienie, posiłek, prośba o rachunek, opłacenie rachunku, wyjście), przybiera formę teatralnego scenariusza. Poszczególni aktorzy odgrywają swoje role tylko w określonym sytuacyjnie kontekście (Cornish, 1994). Kelner poproszony o menu w restauracji przyniesie je. Kiedy tę samą prośbę wyrazimy jednak wobec tej samej osoby wracającej po pracy tramwajem, nie odniesie to skutku.

Scenariusz składa się ze scen ułożonych w porządku czasowym. Sceny zostają rozpisane na poszczególnych aktorów, którzy mają wypowiedzieć określone kwestie i podjąć określone działania w określonym miejscu i czasie. Scenariusze różnią się stopniem konkretyzacji. Niektóre nakładają na aktorów i odgrywane sceny bardzo drobiazgowo wymagania, inne dopuszczają pewien zakres swobody i pozwalają na improwizację. Wcześniej przywołany scenariusz restauracyjny ma charakter ogólny. Scenariusze ogólne mogą posiadać szczególne tryby przydatne do bardziej specyficznych sytuacji. Tytułem przykładu – pod scenariusz restauracyjny podpadają będą scenariusze kawiarni, cukierni, budki z hamburgerami itp. Powiązane tematycznie skrypty tworzą hierarchię w oparciu o porządek abstrakcji.

1.2. Tak rozumiane skrypty stały się w latach 80. podstawą teorii komputerowego modelowania ludzkiej pamięci (Shank, 1982) oraz rozumowań prawniczych i uczenia maszynowego określanych mianem *case-based reasoning* (Sartor, 2005). Poza zakresem niniejszego opracowania pozostaje kwestia, na ile koncepcje wykorzystania skryptów we wspomnianych dziedzinach w odniesieniu do tychże problemów (tj. modelowania pamięci, modelowania rozumowań) są poprawne, wartościowe poznawczo itp. To, co wydaje się istotne, to użyteczność metody scenariuszowej w analizie przebiegu przestępstw. Zwrócił na to uwagę Derek Cornish, który zaproponował wykorzystanie metody scenariuszowej w celu pogłębienia rozumienia sposobu „popelniania przestępstw, a przez to opracowania lepszych metod ich zapobiegania”. Pisał:

„Podejście teoretyczno-skryptowe umożliwia generowanie, organizowanie i systematyzowanie wiedzy o proceduralnych aspektach i wymaganiach dokonywania przestępstwa. Ma potencjał do unaoczniania specyficznych dla danego przestępstwa, szczegółowych, a zarazem wieloaspektowych relacji pomiędzy sprawcami i popełnionymi przez nich przestępstwami, do rozszerzenia analizy na wszystkie etapy popełnienia przestępstwa, a tym samym do wzmocnienia polityki sytuacyjnego zapobiegania przestępczości poprzez zwrócenie uwagi na pełniejszy zakres możliwych punktów interwencyjnych” (Cornish, 1994, s. 151).

1.3. Cornish, adaptując metodę scenariuszową do potrzeb kryminologii, przyjmował za punkt wyjścia teorię racjonalnego wyboru. Teorię tę, w jej kryminologicznej odsłonie, można streścić w sześciu тезach:

- przestępstwa są czynami celowymi, popełnianymi po to, by przynieść korzyść sprawcom;
- sprawcy starają się podejmować najlepsze decyzje, jakie potrafią, biorąc pod uwagę dane w określonych warunkach ryzyko i niepewność;
- decyzje, jakie podejmują sprawcy, znacznie się różnią w zależności od rodzaju przestępstwa;
- decyzje dotyczące zaangażowania w określony rodzaj przestępstwa różnią się znacznie („decyzje o zaangażowaniu”) od tych dotyczących popełnienia określonego przestępstwa („decyzje zdarzeniowe”);
- decyzje o zaangażowaniu zawierają etapy: inicjacja (*initiation*), przyzwyczajenie (*habituation*), zaniechanie (*desistance*), i jako takie muszą być analizowane odrębnie;
- decyzje zdarzeniowe dotyczą sekwencji wyborów podejmowanych na poszczególnych etapach przestępstwa (np. przygotowanie, wybór celu, dokonanie, ucieczka, działania następcze) (Cornish i Clarke, 2006).

Sformułowane powyżej „aksjomaty” nasuwają szereg oczywistych zastrzeżeń. Wystarczy się ograniczyć do trzech. Po pierwsze, jeśli istotnie przestępstwa mają charakter celowy czy też intencjonalny, poza obszarem zainteresowań tak rozumianej kryminologii znalazłyby się wszystkie przestępstwa nieumyślne. Po drugie, jeśli przestępstwa mają przynosić korzyść sprawcom, to należy bardzo jasno zdefiniować, co rozumiemy przez pojęcie *korzyści*. Jaka bowiem korzyść płynie dla sprawcy przestępstwa z „rozpijania małoletniego” (art. 208 k.k.)? Po trzecie, założenie, że ludzie są jednostkami w pełni racjonalnymi, biorąc pod uwagę wszystko to, co wiemy współ-

cznie na temat błędów poznawczych, nie daje się utrzymać i wydaje się ideą dawno przebrzmiałą (Tyszka, 2000).

1.4. Cornish, świadomy owych zarzutów, wskazywał, że „korzyść” płynąca z przestępstwa należy rozumieć w sposób szeroki. „Zyski” z przestępstw obejmują – jego zdaniem – także różnego typu niefinansowe gratyfikacje: od ekscytacji poprzez zabawę, prestiż, seksualną gratyfikację, uczucie dominacji nad innymi. Zarzut dotyczący czynów dokonywanych w warunkach zniesionej poczytalności czy też czynów nieumyślnych Cornish odpierał „niewielką liczebnością” tego rodzaju zachowań w ogóle czynów zabronionych. Twierdził również, że racjonalność sprawców przestępstw należy rozumieć za Herbertem A. Simonem jako tzw. racjonalność ograniczoną (Cornish i Clarke, 2006). Ujmując ową kwestię w formie sloganu, skonstatujmy, że ludzie nie kierują się regułą optymalizacji, ale regułą satysfakcji. Wybieramy pierwszy napotkany, satysfakcjonujący wariant, nie badając wszystkich dostępnych możliwości – identycznie sytuacja przedstawia się u sprawców przestępstw. Ponadto okoliczności, w jakich przestępcy podejmują decyzje, nakładają istotne ograniczenia na przestrzeń racjonalnych decyzji. Sprawcy rzadko posiadają wszystkie informacje potrzebne dla oceny relacji zysku do ryzyka związanego z przestępstwem. Bardzo rzadko również przestępcy planują swoje czyny z dokładnością do każdego detalu. Zakres improwizacji i spontaniczności w tym fachu jest znaczny.

Cornish podsumował to w następujący sposób:

„W rezultacie przestępcy mogą dokonywać głupich wyborów, które skutkują schwytem i surową karą. Błędy i porażki popełniane przez przestępców sprzyjają przekonaniu, że takie zachowanie jest nieracjonalne. Z punktu widzenia przestępców (i tych, którzy przyjmują perspektywę teorii racjonalnego wyboru) zazwyczaj robią oni wszystko, co w ich mocy, w ramach istniejących ograniczeń czasu, zasobów i informacji. Dlatego charakteryzujemy ich podejmowanie decyzji jako racjonalne, choć niedoskonałe” (Cornish i Clarke, 2006, s. 21).

Dla metody scenariuszowej istotne są również założenia od 4) do 6) dotyczące odróżnienia decyzji o zaangażowaniu się w działalność przestępczą od decyzji zdarzeniowych, czyli tych, które konstytuują konkretne przestępstwo. Cornish twierdził, że konieczność odróżnienia owych dwóch typów decyzji wynika z faktu, iż decyzje o zaangażowaniu w działalność przestępczą są o wiele bardziej złożone. Wymagają analizy osobowości, wpływu środowiska, relacji rodzinnych, sytuacji życiowej, edukacyjnej, zawodowej itd. Decyzje zdarzeniowe są bardziej konkretne, dotyczą wyboru właściwego narzędzia, znalezienia odpowiedniego celu, opracowania planu ucieczki itd. Metoda scenariuszowa koncentruje się zatem na przebiegu samego przestępczego zdarzenia, pomijając nieco osobę samego sprawcy (Cornish i Clarke, 2006).

Powstają jednak kluczowe pytania:

Czy wykorzystanie metody scenariuszowej jest możliwe wyłącznie wtedy, gdy przyjmujemy bezdyskusyjnie wszystkie założenia teorii racjonalnego wyboru?

Czy metoda ta jest tak silnie sprzężona z omówionymi sześcioma tezami D. Cornisha, że odrzucenie którejkolwiek uniemożliwia wykorzystanie tego narzędzia?

1.5. Wydaje się, że tego rodzaju logiczne powiązania nie występują. Metoda scenariuszowa nie jest całkowicie teoretycznie zależna od teorii racjonalnego wyboru. W isto-

cie ma charakter wysoce ogólny i może zostać z powodzeniem zaadaptowana przez inne koncepcje teoretyczne. Nie ma potrzeby zakładać, jakoby przestępstwa musiały mieć charakter celowy i przynosić sprawcom korzyści, aby stworzyć ich scenariusz. Najprostszym przykładem pozostaje przestępstwo nieumyślnego spowodowania wypadku ze skutkiem śmiertelnym. Potrafimy w przybliżeniu wskazać głównych aktorów w tego rodzaju przestępstwach, a także nakreślić, choćby w sposób ogólny, poszczególne sceny i możliwe do wyobrażenia przebieg takiego dramatu (nadmierna prędkość, niedostosowanie stylu jazdy do warunków panujących na drodze itd.). Scenariusz przestępstwa można zbudować nawet wtedy, gdy odrzucimy założenie o ograniczonej racjonalności sprawców. Próby zapobiegania przestępstwom kierowania pojazdem w stanie nietrzeźwości – np. poprzez nałożenie obowiązkowej blokady alkoholowej w pojeździe – są w istocie próbami przewidzenia irracjonalnego zachowania potencjalnego sprawcy.

II. Istota metody scenariuszowej

2.1. Centralnym elementem podejścia scenariuszowego pozostaje szczegółowe zestawienie działań i decyzji związanych z przestępstwem. Celem sformułowania scenariusza przestępstwa jest zbudowanie schematu całego procesu popełnienia przestępstwa. Każdy etap, niezbędne narzędzie muszą zostać dokładnie wyodrębnione, a całość schematu pozwalać na udzielenie odpowiedzi: jak można dokonać określonego typu przestępstwa? Innymi słowy, scenariusz powinien przedstawiać wiedzę proceduralną (*wiem, jak* w przeciwieństwie do *wiem, że*). Dokonanie tego rodzaju analizy – sporządzenie mapy, jak przestępstwo jest popełniane, opisanie motywów poszczególnych działań od początku do końca – pozwala następnie na ewentualne wyodrębnienie okazji do tzw. sytuacyjnego zapobiegania przestępczości (*situational crime prevention*) lub punktów interwencji organów ścigania.

2.2. Scenariusze przestępstw bywają przedstawiane w różnych formach: tekstu, tabel, rysunków i diagramów blokowych. Najczęstszą formą jest jednak tabela mająca trzy kolumny. Pierwsza zawiera opis danej sceny i ogólne typy wykonywanych czynności. Czynności te dzielą się na poszczególne etapy określane jako: *przygotowanie* (*preparation*), *wejście* (*entry*), *warunek wstępny* (*pre-condition*), *instrumentalny warunek wstępny* (*instrumental pre-condition*), *instrumentalna inicjacja* (*instrumental initiation*), *instrumentalna realizacja* (*instrumental actualization*), *dokonanie i warunek końcowy* (*achievement and final condition*).

Przygotowanie to podjęcie czynności mających stworzyć warunki do przedsięwzięcia danego czynu (np. porozumienie z inną osobą, pozyskanie odpowiednich środków, zebranie informacji, sporządzenie planu działania itp.). A zatem rozumie się je analogicznie jak w polskim kodeksie karnym. *Warunek wstępny* (*pre-condition*) to zbiór wszystkich koniecznych działań następujących po etapie przygotowania. Ten etap nie zawsze występuje. *Wejście* to moment, w którym sprawca bezpośrednio zmierza do dokonania. Można zatem traktować tę fazę analogicznie jak fazę usiłowania w rozumieniu art. 13 § 1 k.k. Przez *instrumentalny warunek wstępny* należy rozumieć pozyskanie środka (szeroko rozumianego) umożliwiającego dokonanie czynu. *Instrumentalna inicjacja* to moment, w którym sprawca po raz pierwszy wykorzystuje pozyskany środek

lub narzędzie. *Instrumentalna realizacja* to etap, w którym sprawca wykorzystuje posiadane środki i przystępuje do faktycznego dokonania określonego typu przestępstwa. Moment określony jako *dokonanie (doing)* to chwila, w której sprawca zrealizował kluczowe znamię danego przestępstwa – np. w przypadku kradzieży dokonał zaboru cudzej rzeczy (wszedł w jej posiadanie). Przez pojęcie *warunku końcowego* rozumie się szereg okoliczności następujących po dokonaniu danego typu przestępstwa (np. porzucenie samochodu w przypadku przestępstwa krótkotrwałego użycia pojazdu).

Druga kolumna tabeli zawiera opis realizowanej, konkretnej czynności i wskazuje aktora. Trzecia kolumna określa punkty ewentualnej interwencji i sposoby, poprzez które można zapobiec danemu przestępstwu.

2.3. To, co zwraca uwagę w przypadku tak skonstruowanego pochodzenia przestępstwa (*iter delicti*), to jego sztuczność. Widać bardzo wyraźnie, że Cornish przeniósł metodę scenariuszową na obszar kryminologii bez jakichkolwiek większych adaptacji. Różnica pomiędzy poszczególnymi etapami scenariusza jest często umowna. Warunki wstępne (*pre-condition* i *instrumental pre-condition*) są do siebie bardzo zbliżone. W odniesieniu do przestępstw, w których nie ma typowych, materialnych narzędzi (np. wytrychów), będą nieodróżnialne. Etap określany jako instrumentalna inicjacja (*instrumental initiation*) może czasowo współwystępować z momentem instrumentalnej realizacji (*instrumental actualization*). W niektórych przypadkach etapy te staną się po prostu momentem realizacji znamion przestępstwa danego typu, a więc etapu dokonania (*doing*). Podobnie sytuacja wygląda z różnicami pomiędzy dokonaniem a warunkiem końcowym. Warunek końcowy może być bowiem zarazem warunkiem koniecznym dokonania danego przestępstwa.

2.4. Niewątpliwie zatem efektywne wykorzystanie metody skryptowej w odniesieniu do przestępstw wymaga większej ostrożności i przemyślenia podstawowych kategorii (etapów). Należałoby się zastanowić, czy przy budowaniu scenariusza danego przestępstwa bardziej użytecznym schematem nie byłaby tradycyjna, dobrze zdefiniowana siatka pojęciowa wykorzystywana w dogmatyce prawa karnego. W takim wypadku można by operować pojęciami:

- *przygotowania* (zachodzi tylko wtedy, gdy sprawca w celu popełnienia czynu zabronionego podejmuje czynności mające stworzyć warunki do przedsięwzięcia czynu zmierzającego bezpośrednio do jego dokonania, w szczególności w tymże celu wchodzi w porozumienie z inną osobą, uzyskuje lub przysposabia środki, zbiera informacje lub sporządza plan działania);
- *usiłowania* (odpowiada za usiłowanie, kto w zamiarze popełnienia czynu zabronionego swoim zachowaniem bezpośrednio zmierza do jego dokonania, które jednak nie następuje);
- *dokonania* (które następuje wtedy, gdy sprawca realizuje wszystkie znamiona danego przestępstwa).

Gdyby owe pojęcia były niewystarczające – tak ujmowany pochod przestępstwa jest bowiem ślepy na warunki konieczne czy niezbędne środki – można by się zastanowić nad zbudowaniem schematu hybrydalnego, łączącego tradycyjne pojęcia karnistyczne i siatkę pojęć teorii skryptów.

III. Tworzenie scenariuszy na przykładzie cyberprzestępstw

3.1. Omówione wyżej problemy najłatwiej przedstawić poprzez próbę zaplikowania pojęć *metody skryptowej* do konkretnych przestępstw. Za przykłady mogą posłużyć klasyczne już współcześnie oszustwa internetowe, kwalifikowane tradycyjnie z art. 286 § 1 k.k. Pierwszy ze scenariuszy zakłada daleko posuniętą nieostrożność sprawcy. Tego rodzaju oszustwa były charakterystyczne dla początkowego etapu handlu internetowego, chociaż w praktyce sporadycznie występują nadal. Drugi scenariusz pokazuje ewolucję metod przestępczych i możliwości maskowania tożsamości w internecie. Jednocześnie porównanie tych dwóch skryptów pozwala łatwiej uchwycić istotę metody scenariuszowej, której naczelnym celem jest odnalezienie punktów interwencji organów ścigania i okazji do zapobieżenia przestępstwu.

Tabela 1. Scenariusz oszustwa #1 na portalu aukcyjnym

Scena / Czynność	Scenariusz	Punkty interwencji
Przygotowanie	<ul style="list-style-type: none"> • Załóż rachunek w banku • Zarejestruj się na portalu aukcyjnym za pośrednictwem internetu, używając swojego telefonu 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Znana tożsamość właściciela rachunku 2. Znany nr IP, adres mailowy i nr telefonu użyty do rejestracji
Wejście	<ul style="list-style-type: none"> • Wystaw aukcję z popularnym przedmiotem, np. telefonem, po niskiej cenie 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Moment wystawienia aukcji zostaje powiązany z nr. IP użytkownika 4. Każdy użytkownik posiada publicznie dostępne informacje o liczbie aukcji i oceny innych użytkowników
Instrumentalny warunek wstępny	<ul style="list-style-type: none"> • Dokonaj opłaty za wypromowanie swojej oferty • Zaznacz, że nie wysyłasz towaru za pobraniem 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Opłata może zostać dokonana tylko z rachunku powiązanego z kontem
Instrumentalna realizacja	<ul style="list-style-type: none"> • Po dokonaniu zakupu poproś o wpłatę kwoty transakcji na rachunek 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Opłata może zostać dokonana tylko na rachunek powiązany z kontem
Dokonanie	<ul style="list-style-type: none"> • Po uzyskaniu pieniędzy od kupującego nie wysyłaj przedmiotu i wybierz pieniądze z bankomatu 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Historia rachunku zawiera nr IP kanału internetowego oraz nr bankomatów, w których dokonywano wypłaty 8. Bankomaty posiadają wewnętrzny monitoring
Warunek końcowy	<ul style="list-style-type: none"> • W razie prób kontaktu ze strony kupującego utrzymuj, że przedmiot został wysłany 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Kanały komunikacji kupującego i sprzedawcy odnotowują nr IP

Źródło: opracowanie własne

Powyższy scenariusz oszustwa, jak wcześniej wspomniano, bywa obecnie rzadko przez przestępców realizowany. Sprawca nie podejmuje żadnych działań maskujących, bywa skrajnie nieostrożny. Zakłada rachunek bankowy na własne dane. Rejestruje się na portalu aukcyjnym, nie maskując w żaden sposób swojego nr. IP. Kiedy wystawia aukcję, na której sprzedaje rzekomo posiadane telefony, nadal korzysta z połączenia internetowego zapewnianego przez jego operatora sieci komórkowej. Koresponduje z oszukanymi kontrahentami, korzystając z własnego adresu e-mailowego. Wreszcie wyciąga pieniądze z rachunku w bankomacie nieopodal swojego miejsca zamieszkania. Tęgo rodzaju sprawca to marzenie dla organów ścigania. Popęłił niemal wszystkie możliwe błędy, stąd liczba punktów interwencji jest znaczna. Ustalenie rachunku bankowego – po uzyskaniu zwolnienia z tajemnicy bankowej – pozwoli jednoznacznie określić beneficjenta środków pochodzących z przestępstwa. Każde logowanie na taki rachunek bankowy za pośrednictwem internetu pozostawia ślad w postaci określonego nr. IP i portu. Pozwala to – po zwolnieniu właściwego operatora telekomunikacyjnego z tajemnicy – przypisać te dane określonemu abonentowi, a nawet wskazać, do jakiej stacji BTS logował się w danej chwili. Wszystkie podstawowe operacje dokonywane w serwisie aukcyjnym (wystawienie aukcji, korespondencja itd.) są rejestrowane i wiązane z numerem IP. W ten sposób, nie dysponując nawet danymi chronionymi tajemnicą bankową, organy ścigania mogą powiązać działania z określoną osobą (abonentem sieci telekomunikacyjnej).

Analogiczna sytuacja zachodzi w przypadku usług poczty elektronicznej. Wszelka korespondencja wiąże się z pozostawianiem śladów w postaci numeru IP przypisywanych określonemu podmiotowi. Analiza tego skryptu wskazuje również, że zapobieżenie przestępstwu występuje w zasadzie tylko po stronie kontrahenta sprawcy, który powinien ograniczyć zaufanie w przypadku braku ocen wcześniejszych transakcji. Obecnie sprawcy sięgają jednak po metody maskowania ich tożsamości w sieci. Warto zatem prześledzić inny scenariusz oszustwa na portalu aukcyjnym (scenariusz #2), w którym sprawca wykazał się większym wyrafinowaniem. Analiza tych działań pozwoli przybliżyć punkty interwencji, którymi dysponują organy ścigania.

3.2. Drugi scenariusz oszustwa internetowego pokazuje słabość organów ścigania w konfrontacji ze sprawcą, który posiada choćby minimalną wiedzę o możliwościach maskowania swojej tożsamości. Z drugiej strony, przygotowania, jakie sprawca musi przeprowadzić, wymagają większej skali zaangażowania. Najbardziej wymagający dla sprawcy moment to znalezienie tzw. słupa, który założy rachunek bankowy. Organy ścigania – po przeprowadzeniu analizy transakcji – ustalą osobę, która zawarła umowę rachunku bankowego. Przesłuchanie takiej osoby, pozyskanie informacji o rzeczywistym sprawcy będzie jednak wysoce utrudnione. Punkt interwencji w postaci znanej tożsamości właściciela rachunku jest niewystarczający. Wylegitymowanie osoby zakładającej rachunek bankowy przed podpisaniem z nią umowy nie zapobiegnie przestępstwu. Założenie poczty elektronicznej w egzotycznym kraju znacząco utrudni pozyskanie danych przez organy ścigania (ze względu chociażby na konieczność wniosków o międzynarodową pomoc prawną, których czas realizacji może przekroczyć czas retencji danych). Z tego też powodu zapobieżenie przestępstwu spoczywa w zasadzie w tym punkcie na administratorze portalu aukcyjnego.

Tabela 2. Scenariusz oszustwa #2 na portalu aukcyjnym

Scena / Czynność	Scenariusz	Punkty interwencji
Przygotowanie	<ul style="list-style-type: none"> Zapłać osobie bezdomnej za założenie rachunku w banku Odbierz tej osobie karty do bankomatów oraz kody dostępu do kanału internetowego 	1. Znana tożsamość właściciela rachunku
Przygotowanie	<ul style="list-style-type: none"> Zarejestruj się na portalu aukcyjnym za pośrednictwem internetu, używając telefonu zarejestrowanego na inną osobę bezdomną Załącz skrzynkę mailową na serwerach innego kraju, np. w Tajlandii lub Szwajcarii 	2. Znany nr IP, adres mailowy i nr telefonu użyty do rejestracji 3. Nietypowy adres mailowy powinien wywołać flagę u administratora portalu
Wejście	<ul style="list-style-type: none"> Wystaw aukcję z popularnym przedmiotem, np. telefonem, po niskiej cenie Użyj usługi <i>proxy</i> albo przeglądarki TOR 	4. Moment wystawienia aukcji zostaje powiązany z nietypowym nr. IP użytkownika 5. Każdy użytkownik posiada publicznie dostępne informacje o liczbie aukcji i oceny innych użytkowników
Instrumentalny warunek wstępny	<ul style="list-style-type: none"> Dokonaj opłaty za wypromowanie swojej oferty z rachunku założonego na osobę bezdomną Kiedy będziesz logował się do serwisu transakcyjnego, użyj telefonu zarejestrowanego na osobę bezdomną lub serwera <i>proxy</i> 	6. Znany nr IP logowania
Instrumentalna realizacja	<ul style="list-style-type: none"> Po dokonaniu zakupu poproś o wpłatę kwoty transakcji na rachunek 	7. Opłata może zostać dokonana tylko na rachunek powiązany z kontem
Dokonanie	<ul style="list-style-type: none"> Po uzyskaniu pieniędzy od kupującego nie wysyłaj przedmiotu i wybierz pieniądze z bankomatu, zasłaniając twarz 	8. Historia rachunku zawiera nr IP kanału internetowego oraz nr. bankomatów, w których dokonywano wypłaty 9. Bankomaty posiadają wewnętrzny monitoring
Warunek końcowy	<ul style="list-style-type: none"> W razie prób kontaktu ze strony kupującego utrzymuj, że przedmiot został wysłany Korzystaj z poczty elektronicznej innego kraju 	10. Kanały komunikacji kupującego i sprzedawcy odnotowują nr IP

Źródło: opracowanie własne

Tylko ten podmiot, poprzez np. wykluczenie użycia poczty elektronicznej innego kraju, może uniemożliwić rejestrację sprawcy.

Analogicznie sytuacja przedstawia się w przypadku sceny *wejścia*: jeśli sprawca użyje serwera *proxy* lub sieci TOR (a zatem jego nr IP będzie maskowany), tylko administrator portalu może zrealizować punkt interwencji. Zamaskowanie w ten sposób tożsamości w zasadzie uniemożliwia działanie organom ścigania (w przypadku TOR) lub wydłuża czas poznania tożsamości sprawcy ponad czas retencji danych (w przypadku serwera *proxy*).

IV. Podsumowanie

4.1. Metoda scenariuszowa, wbrew twierdzeniom Dereka Cornisha, jest na tyle ogólna, że nie zmusza do przyjęcia z dobrodziejstwem inwentarza teorii racjonalnego wyboru. Sporządzenie mapy poszczególnych decyzji, uporządkowanie ich w sposób chronologiczny nie wymaga przyjęcia szczególnych założeń. Zalety metody scenariuszowej wynikają z faktu, że szczegółowe rozpisanie etapów przestępstwa, nadanie im klarownej, tabelarycznej formy jest poznawczo użyteczne. Nie ma jednak sensu dopatrywać się tutaj jakichś głębszych teoretycznych powodów takiego stanu rzeczy. Analitycy kryminalni od kilkudziesięciu lat posługują się w swojej pracy najróżniejszymi technikami porządkowania informacji (Grzesiak, 2012). Część z nich (jak np. schematy blokowe) ludzko przypomina metodę scenariuszową.

4.2. Metoda ta, w formie zaprezentowanej przez Cornisha, posiada niewątpliwie elementy sztuczne, związane z faktem, że została przeniesiona wprost z innej dziedziny bez jakiegokolwiek formy adaptacji. Jak wcześniej wspomniano, podział na sceny pozostaje wysoce umowny. Oddzielenie niektórych kategorii etapów w odniesieniu do pewnej grupy przestępstw staje się problematyczne. Nie ma zatem szczególnie sensu przywiązywać się do kategorii scen (instrumentalnej realizacji, instrumentalnej inicjacji itd.). Efektywne wykorzystanie metody scenariuszowej będzie wymagało przemyślenia założeń co do *pochodu przestępstwa*, a być może zaadaptowania klasycznych pojęć dogmatyki prawa karnego.

4.3. Także teza Cornisha, jakoby metoda skryptowa była „narzędziem profilaktyki kryminalnej”, wydaje się nieco przerysowana. Niewątpliwie dokładna analiza sposobu dokonania danego przestępstwa może być przydatna w określeniu punktów interwencji czy też okazji do sytuacyjnego zapobiegania przestępczości. Nie jest to także teza zupełnie nowa. Badania technicznego sposobu dokonywania przestępstw dla celów prewencyjnych były bowiem postulowane (co prawda przez teoretyków kryminalistyki, a nie kryminologów) jako realizacja tzw. funkcji profilaktycznej (Hanausek, 2005).

4.4. Powyższe, krytyczne uwagi nie przekreślają jednak praktycznych walorów metody skryptowej. Jak wcześniej wspomniano, metoda ta może zostać z powodzeniem włączona do zestawu narzędzi analityków kryminalnych czy szerzej pracowników organów ścigania. Skonstruowanie tabeli zawierającej opisy poszczególnych etapów przestępstwa, warunków i środków niezbędnych do ich przeprowadzenia może sprawdzić się w szczególności w analizie skomplikowanych, wielowątkowych

cyberprzestępstw. Specyfiką tego rodzaju przestępstw jest to, że są one drobiazgowo zaplanowane przez osoby posiadające wysokie kwalifikacje informatyczne. Dokładne zrozumienie metod i technik wykorzystywanych przez tego rodzaju przestępców pozwoliłoby zatem na opracowanie lepszych planów czynności dochodzeniowo-śledczych czy wreszcie możliwości sytuacyjnego zapobiegania przestępczości.

Bartosz Gorzula

Autor jest doktorem nauk prawnych i magistrem filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także czynnym zawodowo prokuratorem, zatrudnionym na stanowisku wykładowcy w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu.

Jego zainteresowania naukowo-badawcze ogniskują się wokół teorii prawa, logiki prawniczej, filozoficznych podstaw prawa karnego i cyberbezpieczeństwa.

Streszczenie

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie zaproponowanej przez Dereka Cornisha tzw. metody scenariuszowej w analizie przestępstw. Metoda ta związana jest z nurtem teorii racjonalnego wyboru. Odrzucenie niektórych założeń tej teorii nie przekreśla jednak możliwości jej praktycznego wykorzystania. Metoda skryptowa została mimo to przeniesiona na grunt kryminologii bez jakichkolwiek prób adaptacji. Praca wskazuje podstawowe problemy, jakie rodzi wykorzystanie siatki pojęciowej teorii skryptów poprzez aplikację metody scenariuszowej do analizy klasycznych cyberprzestępstw.

Słowa kluczowe: scenariusze przestępstw, skrypty, oszustwa internetowe, cyberprzestępstwa.

Scripts of Crimes as a Crime-Preventing Measures on the Basis of Selected Cybercrimes

Abstract

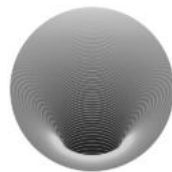
The goal of this paper is to demonstrate application of the so called script-theoretic approach proposed by Derek Cornish in the script analysis of crimes. This method is related to the rational choice theory movement. Rejection of certain premises of this theory does not result in the inability to apply this theory in practice. However, the script approach has been translated into the criminology field without any attempts at adjusting it. The work indicates the basic problems emerging as a result of applying the conceptual framework of the script theory to analyze classic cybercrimes.

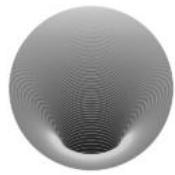
Keywords: crime scripts, scripts, internet frauds, cybercrimes.

Bibliografia

- Cornish, D. (1994). *The procedural analysis of offending and its relevance for situational prevention*. „Crime Prevention Studies”, nr 3, s. 151–196.
- Cornish, D., Clarke, H. (red.). (2006). *The Rational Choice Perspective*, [w:] H. Clarke, *The Essential Criminology Reader* (s. 18–29). New York: Routledge.
- Grzesiak, P. (2012). *Podstawy praktyczne analizy kryminalnej*, [w:] J. Koniczny (red.), *Analiza informacji w służbach policyjnych i specjalnych*. Warszawa: C.H. Beck.

- Hanausek, T. (2005). *Kryminalistyka*. Kraków: Zakamycze.
- Sartor, G. (2005). *Legal Reasoning. A Cognitive Approach to the Law*. Springer.
- Schank, R.C., Abelson R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An inquiry into human knowledge structures*. New York: Imprint Psychology Press.
- Schank, R.C. (1982). *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. New York: Cambridge University Press.
- Tyszka, D. (2000). *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.





Rozwój prawnych instrumentów wsparcia postpenitencjarnego a praktyka udzielania świadczeń

I. Wstęp

Wsparcie byłych więźniów stanowi w polskim systemie prawnym i społecznym odrębną kategorię oddziaływań specjalistycznych z obszaru pracy socjalnej i readaptacyjnej, która nie pozostała pominięta w literaturze przedmiotu. Zdaniem T. Szymanowskiego pomaganie byłym więźniom ma na przestrzeni stuleci długą tradycję, zakorzenioną przede wszystkim w nurcie chrześcijańskim (Szymanowski, 1989). Wiemy jednak, że tradycje te niekoniecznie znajdowały odzwierciedlenia w przepisach prawa, zwłaszcza w ubiegłych stuleciach, kiedy to z różnych względów takich aktów prawnych Polska nie posiadała. Pięć dekad od wprowadzenia w życie pierwszych przepisów szczegółowych, regulujących nie tylko tę kwestię, ale i praktykę udzielania świadczeń, warto poddać instrumenty prawne pewnej refleksji.

Istota pomagania byłym więźniom zdaje się wynikać także z humanitarnego pojmowania prawa karnego. Pod pojęciem tym, zdaniem A. Szymanowskiej i T. Szymanowskiego (1989), kryje się poszanowanie dobra człowieka, jego godności i potrzeb oraz przede wszystkim uwzględnienie sytuacji, w jakiej były więźniowie się znajdują. Ich zdaniem jednak nie tylko judeochrześcijańska koncepcja dotycząca człowieka może stanowić wyjaśnienie tego problemu. Zwracają oni uwagę m.in. na rolę *Powszechnej deklaracji praw człowieka* (przyjętej w 1948 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ), jaką odegrała ona w promowaniu bardziej humanitarnego i praworządnego karania ludzi. Nie była to jedyna międzynarodowa regulacja prawna, która by miała zastosowanie w problematyce osób zwalnianych i pozbawionych wolności. Według autorów (Szymanowska, Szymanowski, 2020) ratyfikowany w 1966 r. przez władze PRL *Międzynarodowy akt praw obywatelskich* przyjmował, że celem oddziaływań penitencjarnych jest poprawa sprawców, ale też ich późniejsza społeczna rehabilitacja. Wolna Polska w 1993 r. ratyfikowała zaś *Konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, która obowiązuje do dzisiaj. Obok niej do problematyki stricte penitencjarnej szczegółowo odnoszą się również inne akty międzynarodowe, jak np. *Europejskie reguły więziennicze* (Szymanowska, Szymanowski, 2020).

Jak zauważa M. Szewczyk (1996), europejska *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* nie pozostała bez wpływu na rodzime prawo karne. Nowelizacja *Kodeksu karnego* z 1995 r. odchodziła bowiem od krótkoterminowych kar pozbawienia wolności na rzecz kar alternatywnych, poszerzając przy okazji ich stosowanie w praktyce. Zliberalizowano również przepisy regulujące stosowanie kar

wobec recydywistów. Wreszcie w 1995 r. dokonano w k.k.w. zmian zmierzających do wyraźnej indywidualizacji wykonania kary pozbawienia wolności, poprzez dokonanie jasnego podziału zakładów karnych, uwzględniając przy tym reedukacyjny cel samej kary (Szewczyk, 1996). Kierunek zapoczątkowanych wówczas zmian – choć nie poruszały one jeszcze tak szczegółowych zagadnień, jak udzielanie pomocy postpenitencjarnej – wskazywał na refleksję ówczesnych władz, zmierzającą w kierunku bardziej humanitarnego i indywidualnego traktowania więźniów w naszym kraju.

Celem niniejszego tekstu jest zatem ocena wpływu stosowanych rozwiązań prawnych w zakresie pomocy postpenitencjarnej na praktykę udzielania świadczeń. Przytoczone dalej instrumenty prawne poddane zostaną analizie poprzedzonej pytaniem badawczym: *jakie trudności mogą stwarzać osobom udzielającym wsparcia (i samym byłym więźniom) zawarte w nich zapisy?*

II. Ewolucja krajowych instrumentów prawnych w ciągu lat

Choć początków instytucji pomocy postpenitencjarnej można się doszukiwać w rozwoju refleksji nad sensem i istotą kary, to jednak niektórzy autorzy podejmują próby wyraźnego zarysowania rodzimych regulacji prawnych na osi czasu (Musiałowski, 1998). J. Malec (1994) wśród aktów prawnych regulujących obszar wsparcia postpenitencjarnego w naszym kraju wymienia z kolei: a) *Kodeks karny wykonawczy*; b) *Regulamin wykonywania kary pozbawienia wolności*; c) *Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 29.05.1974 r. w sprawie pomocy postpenitencjarnej*; d) *Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 5.11.1975 r. w sprawie pomocy postpenitencjarnej i zapobiegania przestępczości* (poz. 63); e) *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 24.11.1986 r. w sprawie kuratorów sądowych*; *Zarządzenie nr 49/75/CZZK Ministra Sprawiedliwości z 13.08.1975 w sprawie zakresu i organizacji pracy penitencjarnej* czy f) *Zarządzenie nr 12 Dyrektora Centralnego Zarządu Zakładów Karnych z 25.05.1977 r. w sprawie organizacji pracy oświatowo-wychowawczej i szczegółowych zasad prowadzenia pracy penitencjarnej oraz zakresu obowiązków pracowników działów penitencjarnych* (Malec, 1994).

Przepisy szczegółowe mające na ogół bezpośredni wpływ na praktykę udzielania świadczeń, takie jak np. rozporządzenia w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym i Pomocy Postpenitencjarnej, były wielokrotnie nowelizowane. Warto jednak na wstępie zauważyć, że dopiero w 2015 r. (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2015) wprowadzono elastyczną relację pomiędzy pomocą postpenitencjarną a pomocą społeczną. Do września 2015 r. przepis stanowił bowiem, że „Osobom zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych, a także ich rodzinom, pomocy udziela się do czasu otrzymania pomocy na podstawie *Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, nie dłużej jednak niż przez trzy miesiące od dnia zwolnienia, chyba że konieczność przedłużenia tego okresu do sześciu miesięcy wynikała ze szczególnych okoliczności, takich jak choroba lub czasowa niezdolność do pracy” (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2012). Przepis nowelizujący owo brzmienie wprowadził więc zmianę jakościową dwa lata później niż w przypadku

osób pokrzywdzonych i świadków, gdyż dopiero w 2017 r. (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017), przy okazji zmiany nazwy „Fundusz Pomocy Postpenitencjarnej i Pomocy Pokrzywdzonym” na „Fundusz Sprawiedliwości”. Katalog osób uprawnionych do uzyskiwania wsparcia postpenitencjarnego został wówczas rozszerzony do kręgu osób najbliższych. Była to z punktu widzenia praktyka zmiana istotna, ponieważ osadzeni to często osoby o nieuregulowanej sytuacji cywilnej, osobistej. Z pomocy postpenitencjarnej mogą więc od tamtej pory korzystać również osoby bliskie, np. partnerki, z którymi skazani pozostają w związkach nieformalnych. Praktyka zawodowa autora dowodzi, że jest to zjawisko częste. W myśl art. 115 § 11 Kodeksu karnego (Kodeks karny, 1997) „Osobą najbliższą jest małżonek, wstępny, zstępny, rodzeństwo, powinowaty w tej samej linii lub stopniu, osoba pozostająca w stosunku przysposobienia oraz jej małżonek, a także osoba pozostająca we wspólnym pożyciu”. Zdaniem ekspertów (Nowak, 2016) „na gruncie prawa rodzinnego przez pojęcie «wspólne pożycie» rozumie się istnienie trzech więzi: emocjonalnej (duchowej), gospodarczej (ekonomicznej) i fizycznej (seksualnej), które w oczywisty sposób nawiązują do istoty małżeństwa. Dlatego też we wspólne pożycie wpisuje się konkubinaty czy każdy naśladowany go związek mężczyzny i kobiety, pomiędzy którymi wykształciły się wspomniane wyżej trzy więzi, nawet jeśli osoby te nie pozostają ze sobą w tzw. legalnym związku”. Taka interpretacja, podparta konkretnym przepisem szczegółowym, stawia wreszcie na równi rodziny i osoby bliskie skazanemu, dając specjalistom ds. readaptacji społecznej narzędzia do współpracy również z nimi.

Nadanie pomocy postpenitencjarnej formalnego kształtu, mającego umocowanie w ustawie, a następnie w przepisach szczegółowych, nie jest w Polsce jednak praktyką zupełnie nową, choć trudno się doszukiwać głęboko zakorzenionych w historii tradycji. Co prawda, w II RP wydawano pisma okólne czy regulaminy odbywania kary, które poruszały owe kwestie, ale fundusz pomocy byłym więźniom jako taki pojawia się dopiero w Kodeksie karnym z 1997 r. (Kodeks karny, 1997). O ile poprzednia ustawa karna z 1969 r. (Kodeks karny, 1969) nie wspominała jeszcze o tym funduszu, jak również nic nie mówiła o samym udzielaniu pomocy osobom zwalnianym, o tyle Kodeks karny wykonawczy z 1969 r. już tak (Kodeks karny wykonawczy, 1969). Problem ten został w nim jednak tylko zasygnalizowany w rozdziale VII Art. 34. § 1. 12: „Właściwe organy prezydów rad narodowych oraz organizacje społeczne powinny udzielać pomocy osobom zwolnionym z zakładu karnego w celu utrwalenia wyników resocjalizacji i tym samym przeciwdziałania powrotowi do przestępcstwa”. Dalej podjęto jednak próbę zdefiniowania *istoty pomocy postpenitencjarnej* (Kodeks karny wykonawczy, 1969, § 2, 13): „Pomoc ta polega w szczególności na ułatwieniu znalezienia pracy i na zapewnieniu w razie potrzeby czasowego zakwaterowania”. Zapowiedziano jednak przepisy szczegółowe: „Prezes Rady Ministrów w drodze rozporządzenia ustali zasady i zakres udzielania pomocy oraz określi organ koordynujący tę działalność i zasady gospodarowania funduszami na ten cel przeznaczonymi” (Kodeks karny wykonawczy, 1969 art. 35).

Prawdopodobnie pokłosiem wspomnianych deklaracji stało się wydane w 1974 r. *Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów w sprawie pomocy postpenitencjarnej* (Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, 1974). Ono już wyraźnie mówi o tym, co stanie

się źródłem finansowania takich działań, i że będą to kwoty uzyskiwane z (wówczas) pięcioprocentowych potrąceń z należności za pracę skazanych, choć niewykluczone, że precyzyjnie definiowano to już we wcześniejszych zarządzeniach, których trudno jednak szukać w internetowym systemie aktów prawnych, podobnie jak trudno tam o orzeczenia w omawianym zakresie. Pomoc postpenitencjarna udzielana jest bowiem w trybie pozaorzecznym. Dzisiaj źródłem zasilającym Fundusz Sprawiedliwości są 7-procentowe potrącenia z wynagrodzeń za pracę skazanych – art. 43 § 7 k.k.w. (Kodeks karny wykonawczy, 1997). W czasie intensywnego rozwoju gospodarczego kraju i niskiego bezrobocia pozwalało to dysponować pewnymi środkami. Pozostaje jednak niewiadomą, jakie zmiany w tej kwestii przyniosą skutki gospodarcze wywołane pandemią i czy (jeśli w ogóle) konieczna będzie jakaś reakcja prawodawcy na tę sytuację. Na marginesie warto wspomnieć, że przed półwieczem ową pulę zasiłały również 5-procentowe potrącenia z należności za pracę wychowanków zakładów dla nieletnich, co dzisiaj prawdopodobnie spotkałoby się z powszechną krytyką (Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, 1974).

W rozporządzeniu z 1974 r. (Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, 1974) ciekawostką jest natomiast § 2 ust. 2 mówiący o tym, że pomocy postpenitencjarnej nie udziela się osobom nieprzestrzegającym porządku prawnego lub uchylającym się od pracy czy obowiązków, które byśmy dzisiaj nazwali obowiązkami probacyjnymi. Abstrahując od kwestii słuszności takiego rozwiązania, może zastanawiać, w jaki sposób ówczesni „pomagacze” weryfikowali owe kwestie, a jeśli w praktyce w ogóle to czynili, to czy rozstrzygali o tym arbitralnie. Dzisiaj praktycy mają większe możliwości administracyjne i techniczne, aby dokonać chociażby powierzchownej, ale szybkiej weryfikacji zachowania jednostki przed udzieleniem jej pomocy. Autor jest jednak w stanie wyobrazić sobie i taką sytuację, w której z odmową udzielenia wsparcia mogłoby się spotkać wielu klientów (np. większość recydywistów penitencjarnych). Im realizacja powinności w okresie próby (np. w trakcie warunkowego przedterminowego zwolnienia) sprawia często większą trudność. Z drugiej zaś strony, wymagają oni ponadprzeciętnego zaangażowania w pomoc w ich społecznej readaptacji. Czy taki przepis sprzyjałby dzisiaj przerwaniu błędnego koła recydywy i reintegracji ze środowiskiem wolnościowym? Zdaniem autora – przynajmniej formalnie – wsparcie postpenitencjarne nie powinno być uzależnione od części podniesionych tutaj kwestii. Po pierwsze, idea pomocy postpenitencjarnej (ugruntowana i sformalizowana nie tylko w literaturze, ale np. w umowach, jakie podpisują organizacje pozarządowe z dysponentem Funduszu Sprawiedliwości) akcentuje jej doraźny i krótkotrwały charakter. Co do zasady, pomocy postpenitencjarnej obecnie udziela się przez trzy miesiące od zwolnienia (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017).

Czy zatem w ciągu pierwszych dni po zwolnieniu można było w sposób odpowiedzialny orzec, że skazany uchyla się od wykonania pracy lub realizacji obowiązków? Czy dało się to oszacować w tak krótkim okresie w czasach gospodarki centralnie sterowanej i nieporównanie słabszego zaplecza teleinformatycznego? Nasuwa się refleksja, że oceniając pewne regulacje, warto mieć na uwadze czasy, w których je stosowano. Nie należy jednak bezkrytycznie przyjmować wszystkiego, co było, jak również tego, co mamy obecnie. Być może za 30–40 lat dzisiejsze standardy udzielania

pomocy postpenitencjarnej będą powszechnie krytykowane. Motorem napędowym nauki pozostaje jednak zmiana – postęp. Gdybyśmy zatem uznali, że osiągnięto już wszystko, co nauki humanistyczne i idee pozytywistyczne przez lata wypracowały, to jak wytłumaczyć następnym pokoleniom, że wciąż około 40% osadzonych w więzieniach to recydywiści? (MS CZSW, XII 2020).

Z praktyki zawodowej autora wynika, że najbardziej newralgiczny okres dla skazanego to pierwsze dni po zwolnieniu. To wtedy potrzebuje on wsparcia najbardziej. Jak piszą Humienna, Humienny i Szwaja (2015), specjaliści o znacznym dorobku zawodowym w tym właśnie obszarze, „Opuszczenie jednostki penitencjarnej niejednokrotnie wiąże się z szokiem, z jakim można porównać wyjście z nurkowania na dużej głębokości. By doszło do wyrównania ciśnień, konieczne jest spędzenie określonego czasu w komorze dekompresyjnej”. Metaforą tejże komory w ich rozumieniu jest dom socjalny – miejsce, w którym zwolniony z więzienia człowiek może spędzić określony i ograniczony czas, poświęcając go na stopniową adaptację do warunków wolnościowych. O ile w tym przypadku adaptacja do życia na wolności ma się odbywać w warunkach wolności „kontrolowanej”, o tyle w świetle problemów poruszonych w tym tekście rolę takiego narzędzia przyjmują raczej instrumenty prawne regulujące zasady i zakres udzielanej w warunkach „ambulatoryjnych” pomocy postpenitencjarnej.

Wracając do zagadnień historycznych, należy zauważyć, że zakres udzielanego w latach 70. wsparcia był zbliżony do obecnego, choć nie tak wyczerpująco jak współcześnie doprecyzowany w przepisach (Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, 1974). W katalogu tym mieściła się, rzecz jasna, pomoc w znalezieniu zatrudnienia, jednak uwagę zwraca fakt, że praca stanowiła warunek jej udzielania określony w § 2 ust. 2 wspomnianego rozporządzenia (Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, 1974). Dodatkowo przewidywano zapewnienie czasowego zakwaterowania, leczenie dla osób chorych czy udzielanie świadczeń materialnych w okresie do sześciu miesięcy od zwolnienia. Dzisiaj, co do zasady, są to trzy miesiące od zwolnienia, jednak katalog usług wspierających reintegrację byłego więźnia ze społeczeństwem jest nieporównanie szerszy i obejmuje dodatkowo np. pomoc prawną, szkolenia z kompetencji społecznych, wyposażenie niezbędne do udziału w takich kursach, transport specjalny, refundację kosztów badań specjalistycznych niezbędnych do niektórych kursów i do pracy, ubezpieczenie NNW podczas wcześniej wymienionych zajęć czy dopłatę do zobowiązań mieszkaniowych, rachunków oraz inne określone w § 39 rozporządzenia w sprawie Funduszu Sprawiedliwości działania (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017). Nawiązując do praktyki, warto powiedzieć, że w żadnej znanej autorowi organizacji pozarządowej zajmującej się udzielaniem pomocy postpenitencjarnej w kraju nie jest dostępny pełny (wynikający z katalogu określonego w obowiązującym rozporządzeniu) zakres ww. świadczeń. Zostało to prawdopodobnie uwarunkowane względami finansowymi, ale też podyktowane parametrami ogłaszanych przez ministerstwo konkursów oraz umowami, jakie dysponent Funduszu Sprawiedliwości podpisuje z tymi organizacjami pozarządowymi mającymi wystarczająco dużo determinacji, aby działać w tym trudnym obszarze.

Proceduralnie w latach 70. wiele kwestii wyglądało jednak podobnie. Zakład karny, zwalniając skazanego, zobowiązany był poinformować na trzy miesiące przed zwolnieniem lokalne władze o potrzebie objęcia wsparciem mieszkaniowym w ramach zaplecza pomocy społecznej, potrzebie aktywizacji zawodowej czy wszczęcia procedury dotyczącej orzeczenia niepełnosprawności (Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, 1974). Podobną praktykę stosuje się do dzisiaj, choć prawdopodobnie zaplecze pomocowe na wolności jest nieporównanie lepiej rozbudowane, a wychowawcy ds. pomocy postpenitencjarnej nie muszą już bazować wyłącznie na jednostkach pomocy społecznej.

Pomoc materialną udzielaną w dniu zwolnienia przez zakład karny również przewidziano w przepisach pół wieku temu. Minister Sprawiedliwości odpowiadał wówczas za koordynację działań postpenitencjarnych, a zbliżony do obecnego zakresu działań miał odpowiednik dzisiejszej Rady ds. Readaptacji Społecznej i Pomocy Skazanym – Rada Pomocy Postpenitencjarnej (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017). Z przyczyn zapewne ustrojowych ówczesne przepisy nie wspominały jednak o możliwości udzielania pomocy postpenitencjarnej przez organizacje pozarządowe. Połączone ściśle z pomocą postpenitencjarną były też kwestie pomocy dla osób pokrzywdzonych przestępstwem i ich rodzin – mogła zostać ona – na podstawie § 15 – udzielana w uzasadnionych przypadkach z puli tych samych środków. Ciekawostką wydaje się natomiast fakt, że oprócz rodzin (nie było jeszcze mowy o osobach bliskich) pomocy udzielano osobom zwalnianym z negatywnie ocenianych dzisiaj ośrodków przystosowania społecznego czy osobom, wobec których stosowano środki zabezpieczające – § 16 (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017).

Niewątpliwym momentem przełomowym dla obszaru pomocy postpenitencjarnej był okres transformacji i głębokich przemian gospodarczych czy społecznych na początku lat 90. Jak pisze J. Malec (1994), w latach 1990–1993 liczba osób zwalnianych z zakładów karnych w tym czasie niemal się podwoiła – z ponad 23 000 do blisko 44 000 osób. Tak duża zmiana w ciągu zaledwie trzech lat musiała mieć wpływ na wydolność i kształt systemu pomocy postpenitencjarnej (Malec, 1994).

Wkrótce, bo na mocy *Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 18 września 1998 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu udzielania pomocy osobom pozbawionym wolności, zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych oraz ich rodzinom, a także pokrzywdzonym przestępstwem i ich rodzinom, jak również szczegółowych zasad i trybu tworzenia funduszu pomocy postpenitencjarnej oraz przeznaczania środków z tego funduszu* – mało precyzyjnie uregulowano problematykę świadczenia pomocy postpenitencjarnej (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 1998). Zauważyć jednak trzeba, że wyraźnie określono metody i cel regulowanych tym aktem zabiegów, gdyż § 3 tegoż rozporządzenia (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 1998) stanowił: „Udzielanie pomocy powinno mieć na celu ułatwienie społecznej readaptacji osobom pozbawionym wolności, zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych, poprzez dążenie do zapewnienia im i ich rodzinom, w miarę możliwości, odpowiednich warunków życia, zakwaterowania, pracy, nauki lub leczenia, a także umożliwienie pokrzywdzonym i ich rodzinom przezwyciężenia skutków przestępstwa”. Oprócz osób zwalnianych, ich bliskich oraz bliskich osób

osadzonych rozporządzenie przewidywało już możliwość udzielania pomocy samym osadzonym, zwłaszcza przy uwzględnieniu ich stanu zdrowia, wieku, kalectwa czy niemożności zatrudnienia, przy spełnieniu warunku, że wobec powyższych deficytów nie są te osoby w stanie zaspokoić potrzeb uwzględnionych w zakresie pomocy postpenitencjarnej. Ówczesne tendencje wciąż jednak sceptycznie odnosiły się do udzielania pomocy osobom pokrzywdzonym przestępstwem, gdyż przewidziano to w tylko „wyjątkowych przypadkach”, mimo że w tym samym czasie dostrzegano potrzeby samych osadzonych (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 1998, § 3 ust. 2). Wyjątkowość ta miała polegać na szczególnie trudnej sytuacji materialnej lub życiowej i niemożności bądź utrudnieniu uzyskania odszkodowania od sprawcy przestępstwa. Zwrócono jednak uwagę na to, że pomocy się nie udziela, jeśli osoba pokrzywdzona korzysta z podobnych świadczeń z innych źródeł. O ile autorowi wiadomo, w latach wczesnej transformacji, ale i później nie istniał w kraju jednak żaden państwowy, celowy fundusz mający wspierać osoby pokrzywdzone czy zwalniane z zakładów karnych. Nie działała też profesjonalna sieć wsparcia pokrzywdzonych, tak jak ma to miejsce dzisiaj. Zdaje się, że pokłosiem tego był (zmieniony dopiero w 2015 r.) § 30 *Rozporządzenia w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym i Pomocy Postpenitencjarnej* (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 1998), który dopuszczał możliwość udzielania pomocy postpenitencjarnej wyłącznie do czasu uzyskania jakiegokolwiek (nawet jednorazowego i niewielkiego) wsparcia z pomocy społecznej. To zresztą w praktyce zawodowej autora wielokrotnie utrudniało pracę i wycofanie się z tego zapisu w 2015 r. ocenić należy pozytywnie.

W drugiej połowie lat 90. katalog dostępnych form wsparcia nie wnosił istotnych nowości. Lektura § 6 tegoż rozporządzenia (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 1998) pozwalała dostrzec, że podmioty upoważnione do udzielania pomocy postpenitencjarnej to: kierownictwo jednostek penitencjarnych, prezesi sądów rejonowych i sędziowie, a dopiero w dalszej kolejności kuratorzy zawodowi. Być może był to wyraz niepełnego wówczas zaufania do kuratorów będących w strukturach sądów powszechnych pracownikami bezpośrednio podległymi prezesom sądów, a może wynikało to np. z braku umocowania kuratorów sądowych w przepisach wykonawczych. Pierwsza ustawa o kuratorach sądowych weszła bowiem w życie dopiero trzy lata później (Ustawa o kuratorach sądowych, 2001). Na akty wykonawcze kuratorzy musieli jeszcze chwilę poczekać. Wreszcie pojawiła się też tendencja do uwzględniania w tym kontekście trzeciego sektora, co najpewniej wynikało z treści art. 38 (nowego wówczas) kodeksu karnego (Kodeks karny wykonawczy, 1997) dotycząca współdziałania społeczeństwa i organizacji w resocjalizacji. Już wtedy wnioskować o pomoc (oprócz samego zainteresowanego) mogli: prokurator, kurator sądowy czy obrońca lub pełnomocnik. Z doświadczeń zawodowych autora wynika jednak, że sytuacje takie w praktyce należą do rzadkości. Proceduralnie sprawa wyglądała podobnie jak obecnie, z tą różnicą, że wnioski o pomoc (w przypadku osób zwolnionych) rozpatrywał nie kurator sądowy, ale prezes właściwego miejscowo sądu. Złagodzone zaś strategię udzielania pomocy postpenitencjarnej, rezygnując z obowiązującego do tamtej pory zapisu, że pomocy nie udziela się osobom nieprzestrzegającym porządku prawnego lub niewykonującym obowiązków. Był to czas intensywnego rozwoju

probacji w naszym kraju. Wkrótce profesjonalizowano służbę kuratorską (Ustawa o kuratorach sądowych, 2001), a dalsze proeuropejskie ambicje naszego kraju zdawały się pchać myśl penalną w kierunku urzeczywistnienia idei pozytywistycznego humanizmu w naukach i w praktyce resocjalizacyjnej.

Warunek nieuchylania się od pracy w przepisach szczegółowych wciąż jednak obowiązywał. Radę Pomocy Postpenitencjarnej zwano odtąd Radą ds. Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym o dwuinstancyjnym charakterze, tj. Rada Główna i Rady Terenowe (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 1998). Prawne aspekty udzielania pomocy byłym więźniom uległy dalszym zmianom dopiero wtedy, gdy z ofertą pomocową weszły organizacje pozarządowe, dotowane z Funduszu Pomocy Postpenitencjarnej (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2012). Niestety, na jakość świadczenia pomocy w praktyce większego wpływu nie miało i nadal zdaniem autora nie ma żadne ciało kolegialne. Okiem praktyka, usankcjonowanie roli organizacji pozarządowych w przepisach szczegółowych dotyczących świadczenia pomocy postpenitencjarnej postrzegać można jako moment przełomowy. Od tamtej pory rozporządzenia dotyczące Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym i Pomocy Postpenitencjarnej nowelizowano wielokrotnie, przy czym warto zauważyć, że aktem obowiązującym do dzisiaj i zarazem precyzyjnie regulującym procedurę, jaka obowiązuje organizacje pozarządowe, jest *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13 września 2017 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej – Funduszu Sprawiedliwości* (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017). Akt ten jednocześnie wyczerpująco omawia kwestie przedmiotowe, podmiotowe i proceduralne świadczenia pomocy pokrzywdzonym, świadkom oraz zwalnianym, osadzonym i ich rodzinom. Dodatkowo szczegółowo reguluje problematykę przystępowania do konkursów przez organizacje pozarządowe, ocenienia ich ofert czy wreszcie rozliczania otrzymanych z Funduszu środków, a nawet warunki finansowania jednostek należących do sektora finansów publicznych czy postępowania komisji konkursowych. Z perspektywy praktyka odebrać to można jako posunięcie zwiastujące lepszą koordynację zadań z tego obszaru, zwłaszcza kiedy zważy się, że powinny być one świadczone w sposób wzajemnie się uzupełniający. Żadna jednostka budżetowa czy pozarządowa nie była i zapewne nie będzie w stanie świadczyć pomocy postpenitencjarnej w sposób tak szeroki i wyczerpujący, aby klient będący w potrzebie mógł uzyskać odpowiednie wsparcie w jednym tylko miejscu. Jeśli na przeszkodzie nie stały ograniczenia finansowe, to proceduralne, jeśli zaś nie te, to czynniki osobowe, ludzkie zarówno po stronie trudnego klienta, jak i po stronie urzędnika czy jakiegokolwiek osoby odpowiedzialnej za udzielanie wsparcia.

W obowiązującym do dzisiaj rozporządzeniu (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017) jeszcze bardziej doprecyzowano zakres udzielanych świadczeń, zrezygnowano z zapisu uniemożliwiającego udzielanie wsparcia osobom, którym udzielono już jakiegokolwiek pomocy w jednostkach pomocy społecznej, a zapisu mówiącego w sposób kategoryczny o tym, że pomocy nie udziela się osobom niewykonującym obowiązków probacyjnych, naruszającym porządek prawny czy unikającym pracy, próżno już szukać w obowiązujących przepisach.

Warto na marginesie zwrócić uwagę na to, że jeśli kurator zawodowy pozostaje jednym z organów odpowiedzialnych za udzielanie pomocy, a jednocześnie odpowiedzialnym za egzekwowanie obowiązków probacyjnych, to o zbudowaniu konstruktywnej relacji ze zwolnionym (zwłaszcza recydywistą) nie byłoby mowy, gdyby kurator odmówił udzielenia pomocy, mając na pierwszym planie obowiązki probacyjne, do których realizacji zwolniony dopiero przystępuje. Byłoby to prawdopodobnie szkodliwe na dłuższą metę również z perspektywy społecznej. Rola organizacji pozarządowych w świadczeniu pomocy wydaje się dzisiaj postawiona na równi z instytucjami, co jest standardem na Zachodzie. Obowiązujący instrument prawny (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, 2017) umożliwia organizowanie akcji i przedsięwzięć o charakterze informacyjnym, naukowo-badawczym czy szkoleniowym. Wsparcie i możliwość finansowania ze środków Funduszu Sprawiedliwości różnych form doskonalenia zawodowego pozwala doskonalić również warsztat pracy praktyków odpowiedzialnych za pracę readaptacyjną. Dzięki rozszerzeniu katalogu pomocy możliwe jest ponadto kolportowanie wśród osadzonych i klientów ulotek Ośrodków Pomocy Postpenitencjarnej czy np. wizyty ich przedstawicieli w zakładach karnych i prowadzenie tam spotkań informacyjnych dla osób zwalnianych bądź np. realizacja Treningów Zastępowania Agresji dla osadzonych.

III. Praktyka udzielania świadczeń w kontekście lokalnym

Ważnym aspektem poruszonej w tym tekście problematyki pozostaje świadczenie wsparcia postpenitencjarnego przez podmioty takie, jak np. Ośrodek Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu. To istotne zwłaszcza dlatego, że organizacje pozarządowe stwarzają szansę na uzyskanie pomocy dla klientów spoza metropolii i wielkich miast, ponieważ po uzyskaniu akceptacji dysponenta Funduszu mogą udzielać tego rodzaju świadczeń także w mniejszych miejscowościach. Organizacje pozarządowe, jako byty w mniejszym stopniu sformalizowane, wydają się przyjazne klientom, łatwiej im się otworzyć przed wolontariuszami i pracownikami fundacji czy stowarzyszeń niż przed urzędnikiem bądź funkcjonariuszem. System wsparcia readaptacyjnego jest tym skuteczniejszy, im oferta pomocowa szersza i bardziej dostępna, ale wzajemne uzupełnienie się trzech do tego powołanych podmiotów (SW, Kuratorska Służba Sądowa i trzeci sektor) może się przysłużyć idei powszechności wsparcia readaptacyjnego. Trzeba jednak zaznaczyć, że organizacje pozarządowe – takie jak np. prowadzące wspomniany wcześniej ośrodek w Nowym Sączu – Stowarzyszenie „Sursum Corda” – niebędące jednostkami sektora finansów publicznych – absorbują, wydają i rozliczają środki przeznaczone na pomoc postpenitencjarną w sposób odmienny niż pozostałe wymienione instytucje. Po pierwsze, podstawą do przyznania organizacji pozarządowej dotacji na świadczenie pomocy byłym więźniom i ich bliskim jest umowa z dysponentem Funduszu – Ministerstwem Sprawiedliwości. Po drugie, aby dysponent taką umowę podpisał z danym stowarzyszeniem czy fundacją, jej oferta konkursowa musi zostać wysoko oceniona. W ofercie takiej znajdują się zatem nie tylko miękkie wskaźniki, jak np. dane podmiotu, opis zadania, założenia

projektowe, analiza sytuacji społecznej w danym miejscu, przewidywane zapotrzebowanie czy doświadczenie podmiotu w podobnej lub takiej samej działalności. Projekt organizacji pozarządowej musi również zawierać twarde wskaźniki, które przystępująca do konkursu jednostka pozarządowa zobowiązuje się zrealizować, a więc np. szczegółowy opis i kosztorys każdego zadania, wskaźniki liczbowe (np. liczba przyjętych w ciągu roku klientów i wydatkowanych na każde z zadań projektowych środków), harmonogram, a także kosztorys kosztów administracyjnych itd.

Oferta projektowa złożona przez Stowarzyszenie „Sursum Corda” w Nowym Sączu na prowadzenie tutejszego Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej składa się z 56 stron. Organizacja, która otrzymuje dofinansowanie, musi się rozliczać z postępów w realizacji zaplanowanych wskaźników i wydatkowanych środków co kwartał. Pozytywna ocena rozliczenia kwartalnego stanowi zaś podstawę do wypłaty środków na realizację zadań w następnym kwartale. Niepewne lub niewłaściwe rozliczenie poprzedniego grantu uniemożliwia organizacji otrzymanie dotacji na kolejny rok. Co do zasady więc, organizacje pozarządowe podlegają bardzo ścisłej dyscyplinie finansowej i kontroli merytorycznej. Sytuacja losowa (np. epidemia i wprowadzane czasowo ograniczenia) automatycznie powodują, że trudniej jest wypracować wskaźniki liczbowe, a to z kolei rzutuje na rozliczenie i pozyskanie nowego projektu w następnych latach. Każda zaś zmiana (jak chociażby niewielkie przesunięcie środków pomiędzy jednym a drugim zadaniem projektowym) wymaga niełatwego pozyskania zgody dysponenta funduszu. Pozornie więc odinstytucjonalizowane organizacje pozarządowe obarczone są bardzo wysokim stopniem dyscypliny finansowej i formalnej. Niemniej jednak cieszą się zaufaniem klientów, zwłaszcza o tak specyficznym profilu osobowościowym, jak byli więźniowie.

Kontynuując wątek udziału organizacji pozarządowych w społecznej readaptacji skazanych, warto też prześledzić, jakim zainteresowaniem cieszył się ów specyficzny obszar działalności przez ostatnich kilka lat pośród blisko 140 000 zarejestrowanych w naszym kraju NGO-sów. Jak wynika z upublicznionych przez Ministerstwo Sprawiedliwości danych na temat rozstrzygnięć ogłaszanych w latach 2015–2019 konkursów, spośród ubiegających się o finansowanie na 2016 r. organizacji grant otrzymało 30 z nich, co przy ówczesnej puli dostępnych środków (1 900 000 zł) daje średnie dofinansowanie w kwocie 63 333 zł dla organizacji na rok. W 2017 r. finansowanie otrzymało już tylko 27 organizacji pozarządowych z całego kraju, ale z uwagi na nieco wyższą pulę środków (2 000 000 zł) średnia kwota dotacji wyniosła 74 000 zł. W 2018 r. z uznaniem dysponenta Funduszu spotkały się oferty 30 spośród 38 wszystkich złożonych przez organizacje pozarządowe projektów, ze średnią wysokością dotacji na poziomie około 81 000 zł. W 2019 r. pula środków na ten cel znacznie się zwiększyła do ponad 4 000 000 zł, a spośród 41 złożonych ofert na ich realizację mogło liczyć 28 organizacji (Ministerstwo Sprawiedliwości, FPP 2016–2019).

Przełom w obszarze wnioskowania grantowego przyniósł rok 2020, ponieważ konkurs ogłoszono na trzy lata (2020–2022), co zaoszczędziło organizacjom pozarządowym żmudnej, corocznie powtarzanej pracy. Dodatkowo rozdzielono oferty (a więc i konkursy) na województwa, w których co do zasady miało powstać przy-

Tabela 1. Struktura udzielanych przez Ośrodek Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu świadczeń

Rok	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015
liczba osób, która otrzymała pomoc	138	136	103	101	96	89	104
bony towarowo-żywnościowe	500 szt.	500 szt.	500 szt.	492 szt.	385 żywn. 198 towarowe	325 żywn. 163 towarowe	280 szt.
komplety odzieży	15 szt.	10 szt.	9 szt.	11 szt.	18 zestawów	23 zestawy	11 zestawów
bilety komunikacyjne	36 os.	31 os.	21 os.	38 os.			
pakiety leków	4 szt.	3 szt.	3 szt.	3 szt.			
noclegi	24 doby / 1 os.	28 dób / 3 os.	30 dób	30 dób / 2 os.	-	-	-
Trening Zastępowania Agresji	3 kursy / 24 os.	3 kursy / 24 os.	1 kurs / 12 os.	2 kursy / 20 os.	2 kursy / 18 os.	-	-
doradztwo zawodowe/ konsultacje prawne	25 h	20 h	43 h	69 h	57 h / 2h	108 h / 24h	77 h / 25h
spotkania informacyjne w ZK	19 spotkań / 186 os.	10 spotkań / 102 os.	17 spotkań / 152 os.	22 spotkania / 238 os.	58 os.		

Źródło: dane własne autora

najmniej po jednym punkcie wsparcia, oraz ogłoszono odrębny konkurs na realizację zadań postpenitencjarnych skierowanych do kobiet – którego to podjęły się skutecznie cztery organizacje w kraju. Co ciekawe, w kilku przypadkach (najczęściej z uwagi na brak ofert) konkursy trzeba było ponawiać – lub wydłużać termin składania ofert, a w pojedynczych przypadkach z powodu zupełnego braku ofert konkurs unieważniono (np. Wrocław, Opole, Rzeszów, Łódź). W niektórych województwach konkursy kilkakrotnie powtarzano. W ogłoszeniach dla poszczególnych regionów trudno też szukać kwot, jakimi organizacje z danego regionu zostaną zasilone. Są one informowane indywidualnie przez dysponenta (Ministerstwo Sprawiedliwości, Fundusz Sprawiedliwości, 2020). Jest to zdaniem autora szereg kroków w kierunku upowszechniania pomocy postpenitencjarnej, choć biorąc pod uwagę same liczby, wciąż pozostaje jeszcze wiele do zrobienia.

Tworzenie sieci wsparcia postpenitencjarnego w różnych regionach kraju ma niejednorodną dynamikę. Więcej organizacji pozarządowych prowadzi ośrodki w dużych aglomeracjach, w mniejszych zaś miastach próżno ich szukać. Z punktu widzenia organizacji pozarządowej podpisanie umowy na trzy lata pozostaje jednak rozwiązaniem korzystnym, pozwalającym zaoszczędzić czas i pracę. Warto też zaznaczyć, że we wszystkich ww. konkursach, poczynwszy od 2015 r., sądeckie Stowarzyszenie otrzymywało finansowanie na prowadzenie ośrodka pomocy postpenitencjarnej. Dzięki temu w ciągu sześciu lat udało się objąć w Nowym Sączu pomocą blisko 800 osób (dane własne Jasiński, 2021). Szczegółowo strukturę udzielanego wsparcia obrazuje poniższa tabela. Jak łatwo zauważyć, dominuje w niej pomoc materialna, której towarzyszy wsparcie specjalistyczne (doradztwo czy treningi zastępowania agresji). Zauważalny jest również stopniowy wzrost obsługiwanych corocznie w ośrodku klientów, a w strukturze potrzeb klientów znajduje się też wsparcie przy poszukiwaniu pracy czy pomoc w zakwaterowaniu.

IV. Podsumowanie

System pomocy postpenitencjarnej jest obszarem intensywnie w naszym kraju ewoluującym, ale wciąż wymagającym pewnych zmian. Trudno się bowiem oprzeć wrażeniu, że funkcjonuje on w oderwaniu od ukształtowanego od dawna systemu pomocy społecznej. Zwróciła na to uwagę Najwyższa Izba Kontroli (NIK, 2019 r.), która krytycznie oceniła realizację tego obowiązkowego zadania gmin. Byli osadzeni w systemie pomocy społecznej, zdaniem NIK, mogą liczyć jedynie na pomoc doraźną. Brakuje pomocy długofalowej i kompleksowej, która by pozwoliła tym osobom na ponowną adaptację w społeczeństwie (NIK, 2019 r.). Obok oczywistych problemów osób zwalnianych z jednostek penitencjarnych Izba zwróciła uwagę na jeszcze kilka innych. Po pierwsze współpracę ośrodków pomocy z innymi podmiotami wyspecjalizowanymi w pomocy postpenitencjarnej oceniono jako niewystarczającą. Zdaniem kontrolujących (NIK, 2019 r.) „każdy z tych podmiotów działa niezależnie i w granicach swoich kompetencji, a udzielana przez nie pomoc często się pokrywa. Ustawa o pomocy społecznej nie przewiduje jednak specjalnych, odmiennych form pomocy dla osóbopuszczających zakład karny, wszelka pomoc odbywa się zatem

na zasadach ogólnych”. Z raportu (NIK, 2019 r.) wynika, że z pomocy społecznej skorzystało w badanym okresie (lata 2015–2017) jedynie 17% osób zwolnionych, którym na pomoc w skali całego roku i całego kraju przeznaczano nieco ponad 28 000 zł. Dodatkowo najczęściej było to wsparcie jednorazowe i osoby te nie powracały już do kontaktu z pracownikami socjalnymi, co uniemożliwiało długotrwałą, przemyślaną i zaplanowaną pomoc, a wskaźnik ten z roku na rok malał. Raport Izby (NIK, 2019) zwraca również uwagę na to, że problematyka przestępczości wtórnej jest zbyt ważkim problemem społecznym i ekonomicznym państwa, aby nie dążyć do zmian. Zdaniem jego autorów szacunkowe koszty społeczne przestępczości pochłaniają 4–12% PKB, a najczęściej stosowane formy pomocy rzeczowej (zasiłki okresowe i celowe) nie rozwiązują problemu recydywy. Formy pomocy specjalistycznej stosuje się bardzo rzadko. Izba dostrzegła również, że pomoc w podjęciu zatrudnienia bywa praktyką stosowaną w OPS-ach nazbyt rzadko, a jednocześnie wyjątkowo istotną dla procesu readaptacji społecznej skazanego (NIK, 2019 r.). Intryguje jednak fakt, że pośród skazanych, z którymi podpisano kontrakty socjalne, blisko połowa nie złamała ich zapisów, co wydaje się budzić nadzieję. Niestety, z wniosków pokontrolnych wynika też, że gminy nie diagnozują sytuacji osób zwalnianych, a OPS-y prawie nie współpracują z zakładami karnymi. Podobnie śladowo NIK (2019) ocenił współpracę z kuratorami. Zdaniem autorów raportu problem dostrzegają również sami zainteresowani, spośród których tylko 15% oceniło pozytywnie przydatność więziennych programów resocjalizacyjnych. Współpraca OPS-ów z organizacjami pozarządowymi – według NIK (2019) – ograniczała się przede wszystkim do wydawania skierowań po uzyskaniu posiłków lub do schronisk dla bezdomnych. Pomoc byłym więźniom oceniono więc jako rozproszoną i niespójną.

Choć proces readaptacji społecznej osób zwalnianych z zakładów karnych powinien być rozpatrywany w szerszym niż tylko prawny kontekst, to jednak tekstowi temu przyświecała potrzeba refleksji nad ewolucją pewnych rozwiązań prawnych, które to w znacznym stopniu determinują praktykę wsparcia readaptacyjnego. A. Fidelus (2020) pisze co prawda, że w procesie readaptacji społecznej należy mieć na uwadze kontekst wewnętrzny (refleksja, wgląd samego skazanego), jak też kontekst zewnętrzny, rozumiany szerzej jako potencjał do pełnienia ról społecznych. Dostrzega ona również potrzebę udoskonalenia działań i procedur zmierzających do podnoszenia jakości i skuteczności realizowanych w praktyce oddziaływań. Temu zaś, zdaniem autora, sprzyjać może w pierwszej kolejności racjonalna polityka penitencjarna i prawodawcza realizowana w obszarze pomocy postpenitencjarnej (Fidelus, 2020).

Ciekawą refleksją na ten temat dzieli się również Petrovec (1996), który uważa, że piętnując wady systemu, popełniamy błąd piętnowania tylko fragmentu przestrzeni społeczno-penitencjarnej, poszukując przyczyn niepowodzeń w nieskutecznym oddziaływaniu resocjalizacyjnym jednostek penitencjarnych jako bytów oderwanych od rzeczywistości społecznej. Zapominamy jednak przy tym, że miejsce, do którego wraca były więzień, bywa czasem nieprzychylnie i wrogo, przez co samo w sobie może w pewnych okolicznościach sprzyjać zachowaniom kryminogennym, zwłaszcza gdy nałoży się na złe doświadczenia wyniesione z więzienia (Petrovec, 1996).

V. Wnioski

Dyskusja na temat skuteczności wsparcia postpenitencjarnego nie byłaby pełna bez przedstawionej wyżej refleksji nad wciąż niedoskonałymi instrumentami prawnymi. Również autor dostrzega ich pewne mankamenty, choć nie sposób odmówić prawodawcy kilku racjonalnych, uzasadnionych względami praktycznymi posunięć. Do takich należy np. uniezależnienie pomocy postpenitencjarnej od świadczeń z pomocy społecznej (dokonano tego w 2015 r.). Innym przykładem dobrego kierunku zmian jest zaangażowanie w świadczenie pomocy postpenitencjarnej trzeciego sektora. Z doświadczeń autora (w kuratorskiej służbie sądowej, a także w organizacjach pozarządowych) wynika jednak, że na ogół działania te nie są skoordynowane, a roli takiego koordynatora w praktyce nie przyjmują na siebie Rady ds. Readaptacji Społecznej i Pomocy Skazanym. Działania te – jak wskazuje NIK (2019) – nie są również koherentne z systemem pomocy społecznej, a zatem warto by było rozważyć, jak wykorzystać duże zaplecze i potencjał ludzki z obszaru pracy socjalnej do udoskonalenia oferty pomocowej. Zdaniem autora doskonałym narzędziem, wokół którego należałoby dalej rozwijać konstelację wsparcia, jest kontrakt socjalny. Powinno się to robić, ponieważ klienci ośrodków pomocy postpenitencjarnej to często osoby bierne i zmuszone do poszukiwania wsparcia w wielu różnych miejscach, tymczasem kontrakt oprócz funkcji motywującej mógłby pełnić rolę swego rodzaju algorytmu dla klienta. Niestety, jakiegokolwiek zaplanowane czy długofalowe działania zmierzające do czegoś więcej niż tylko przezwyciężenie niedostatku tu i teraz zależne bywają od tego, czy skazany trafi na specjalistę, któremu chce się podjąć trud realnego działania, wykraczającego poza wymagane przepisami minimum. Łatwo bowiem wykonać niezbędne czynności o charakterze administracyjnym, markujące udzielanie realnej pomocy. Słowo pisane i odpowiednia ilość papieru na to pozwolą, jednak realne wsparcie w tej grupie odbiorców zaczyna się poza strefą komfortu urzędnika. Wymaga ono bowiem wyjścia poza rutynę czy schematy. Niedoskonałe przepisy szczegółowe nie powinny być zatem usprawiedliwieniem dla wątpliwej jakości pracy, zwłaszcza jeśli należy ona do obowiązków dobrze wykształconej, wyspecjalizowanej kadry fachowców, takich jak np. kuratorzy czy pracownicy socjalni.

Krzysztof Jasiński

Autor jest wykładowcą Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, doktorantem Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, koordynatorem Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu, autorem kilkunastu publikacji na temat pomocy postpenitencjarnej i readaptacji społecznej, członkiem Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego, trenerem ART (ang. Aggression Replacement Training = trening zastępowania agresji). W pracy naukowej zajmuje się problematyką reintegracji społecznej recydywistów. Resocjalizacją zawodowo zajmuje się od 18 lat.

Streszczenie

Realizacja zadań pomocowych wobec osób zagrożonych wykluczeniem społecznym znajduje umocowanie prawne w przepisach kodeksu karnego oraz w aktach szczegółowych. Przepisy takie istnieją od dawna i pozwalają praktykom rozstrzygać ich wątpliwości co do procedury i zasad wspierania podopiecznych. Akty szczegółowe były przez ostatnich pięć dekad wielokrotnie nowelizowane, a ich obecny kształt pozwala zauważyć ewolucję w kierunku humanizmu i pragmatyzmu. Realia funkcjonowania niekompletnego i niespójnego wciąż systemu wsparcia wskazują jednak potrzebę dalszych zmian, polegających na budowaniu sieci wsparcia readaptacyjnego i rozwoju współpracy pomiędzy podmiotami za nie odpowiedzialnymi.

Słowa kluczowe: pomoc postpenitencjarna, readaptacja społeczna, Fundusz Pomocy Postpenitencjarnej.

Instruments and Practice of Granting Benefits

Abstract

Granting aid to persons threatened with social exclusion is legally founded on the provisions of criminal code and specific legal acts. Such provisions have existed for some time and enable practitioners to resolve their doubts regarding the procedures and regulations regarding supporting their wards. The specific legal acts were over the last five decades amended on numerous occasions and their current form enables us to notice their evolution towards humanism and pragmatism. The reality of functioning of still incomplete and incoherent system of support demonstrates the need for further changes consisting in developing a network of re-adaptation support and developing cooperation between the responsible entities.

Keywords: post-penitentiary aid, social re-adaptation, Post-penitentiary Aid Fund.

Bibliografia

- Fidelus, A. (2020). *Uwarunkowania readaptacji społecznej skazanych – podstawy teoretyczne i aspekty praktyczne*, [w:] „Przegląd Więziennictwa Polskiego” (z. 107, s. 109–110). Warszawa: Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie.
- Jasiński, K. (2021). *Dane statystyczne Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu*, dane własne.
- Humienna, E., Humienny, E. i Szwaja, S. (2015). *Wychodzenie uciąża 2*. Wrocław: Stowarzyszenie Pomocy „Ludzie Ludziom”.
- Malec, J. (red.). (1994). *Stan i problemy pomocy postpenitencjarnej dla dorosłych w Polsce*, [w:] J. Lipka Biuletyn RPO, z. 24, s. 50–54. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Musidłowski, R. (1998). *Pomoc postpenitencjarna*, [w:] *Biuletyn RPO Stan i węzłowe i problemy polskiego więziennictwa cz. III*, z. 34 s. 293–297. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2016–2019). *Archiwum ogłoszeń o konkursach Funduszu Pomocy Postpenitencjarnej*. Pozyskano z: <https://arch-bip.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/fundusz-sprawiedliwosci/pomoc-postpenitencjarna/>.
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2020). Departament Funduszu Sprawiedliwości. *Ogłoszenie o konkursach z Funduszu Sprawiedliwości*. Pozyskano z: <https://www.funduszsprawiedliwosci.gov.pl/pl/konkursy/pomoc-postpenitencjarna/>.

- Ministerstwo Sprawiedliwości. Centralny Zarząd Służby Więziennej. (2020). *Roczna informacja statystyczna za rok 2020*. Pozyskano z: <https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>.
- Naczelną Izbę Kontroli. (2019). *Pomoc społeczna świadczona osobom opuszczającym zakłady karne. Informacja o wynikach kontroli*. Departament Pracy, Spraw Społecznych i Rodziny. Pozyskano z: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/18/041/LZG/>
- Nowak, J. (2016). *Karne prawo – zakres pojęcia „osoba pozostająca we wspólnym pożyciu” zawartego w art. 115 § 11 kodeksu karnego*. Głosa do uchwały SN z dnia 25 lutego 2016 r., I KZP 20/15.
- Petrovec, D. (1996). *Więzenie: między wartościami a efektywnością*, [w:] „Przegląd Więziennictwa Polskiego” (z. 12–13, s. 113–114). Warszawa: Centralny Zarząd Zakładów Karnych Ministerstwa Sprawiedliwości.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 września 2017 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej – Funduszu Sprawiedliwości. (2017). Dz.U. 2019 poz. 683.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 września 1998 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu udzielania pomocy osobom pozbawionym wolności, zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych oraz ich rodzinom, a także pokrzywdzonym przestępstwem i ich rodzinom, jak również szczegółowych zasad i trybu tworzenia funduszu pomocy postpenitencjarnej oraz przeznaczania środków z tego funduszu na taką pomoc. (1998). Dz.U. 1998 nr 124 poz. 823.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 29 września 2015 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej. (2015). Dz.U. 2015 poz. 1544.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 stycznia 2012 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej. (2012). Dz.U. 2012 poz. 49.
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 29 maja 1974 r. w sprawie pomocy postpenitencjarnej. (1974). Dz.U. 1974 nr 21 poz. 126.
- Szewczyk, T. (1996). *Wpływ Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności na polskie prawo karne*, [w:] „Przegląd Więziennictwa Polskiego” (z. 12–13, s. 12–14). Warszawa: Centralny Zarząd Zakładów Karnych Ministerstwa Sprawiedliwości.
- Szymanowski, T. (1989). *Powrót skazanych do społeczeństwa*, PWN, Warszawa, s. 29.
- Szymanowska, A., Szymanowski, T. (2020). *Humanitaryzm w wykonaniu kary pozbawienia wolności w Polsce*, [w:] „Przegląd Więziennictwa Polskiego” (z. 107, s. 58–61). Warszawa: Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie.
- Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. – *Kodeks karny*. (1969). Dz.U. 1969 nr 13 poz. 94.
- Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. – *Kodeks karny wykonawczy*. (1969). Dz.U. 1969 nr 13 poz. 98.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. *o kuratorach sądowych*. (2001). Dz.U.2020.167.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny wykonawczy*. (1997). Dz.U. 2020 poz. 523.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny*. (1997). Dz.U. 2019 poz. 1950.