

Umysł otwarty

– nowe przestrzenie
nauki i *sztuki*

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Umysł otwarty – nowe przestrzenie nauki i *sztuki*

pod redakcją
Macieja Malinowskiego
i Zdzisławy Załony

***Monografia wydana z okazji jubileuszu
25-lecia Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu***

Nowy Sącz 2023

Redaktor wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

Redakcja językowa

dr hab. Maciej Malinowski, prof. ANS

Recenzenci naukowci

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UwS
(Uniwersytet w Siedlcach)

oraz

dr hab. Alina Budniak, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

dr hab. Aleksandra Budrewicz, prof. UKEN

(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

prof. dr hab. Janusz A. Majcherek (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej)

dr hab. Marcei Olma, prof. UKEN (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

dr hab. Jolanta Panasiuk, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

dr hab. Lech Polcyn, prof. ASP (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie)

dr hab. Beata Szluz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2023

ISBN: 978-83-67661-25-6

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl,
tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Łamanie, przygotowanie do druku

Studio F Sławomir Juliusz Fritz
ul. Torfowa 27/12, 30-384 Kraków
e-mail: slawekfritz@op.pl

Projekt okładki

Stefan Florek

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
--------------------	---

Część pierwsza

PRZESTRZENIE WSPÓŁCZESNEJ NAUKI – ASPEKTY TEORETYCZNO-SPOŁECZNE

<i>Zdzisława Załona, Maciej Malinowski</i> Umysł otwarty na wyzwania XXI stulecia	15
<i>Maciej Malinowski</i> Skarb narodowy czy nie? O zagrożeniach współczesnej polszczyzny	25
<i>Wojciech Kudyba</i> Doświadczenie epidemiczne w najnowszej polskiej literaturze	41
<i>Mirosław Michalik</i> Logopedia, która się waha. Przyczynek metalogopedyczny	51
<i>Maciej Ignatowski</i> Człowiek czy obiekt? Dylematy i problemy teorii dehumanizacji	63
<i>Michał Pulit</i> Potrzeba jako najsilniejsza intencja transakcyjna w procesie komunikowania	79

Część druga

SZTUKA – OTWARTY KANON INSPIRACJI

<i>Marxiano Melotti</i> Cancel culture, czyli zagrożone dziedzictwo kulturowe	91
<i>Krzysztof Tomalski</i> Wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy	109
<i>Stefan Florek</i> Piękno wyzwalające. O otwartości na sztukę w więzieniu w kontekście wolności negatywnej i pozytywnej	115
<i>Stefan Florek</i> Umysł otwarty na sztukę kulinarną	127

Część trzecia

RÓŻNE KONTEKSTY WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

<i>Barbara Skalbania, Zbigniew Ostrach</i> Diagnoza funkcjonalna w edukacji włączającej	139
<i>Joanna Jachimowicz</i> Pedagogiczny wymiar reguł i technik wywierania wpływu na ludzi w aspekcie komunikacyjnym	149
<i>Mariia Ławrenowa, Natalia Lalak, Tetiana Molnar, Lubov Fenchak</i> Interakcja międzykulturowa w przestrzeni edukacyjnej Zakarpacia	165
<i>Magdalena Palacz</i> Wystrój pomieszczeń lekcyjnych w szkołach i jego wpływ na uczenie się	175
<i>Agata Rolka</i> W świecie dziecięcej wyobraźni	185
Notki biograficzne o autorach	201

WPROWADZENIE

Monografia *Umysł otwarty – nowe przestrzenie nauki i sztuki* składa się z trzech części, w których pogrupowane zostały teksty dotyczące zagadnień z odmiennych przestrzeni nauki i sztuki. Przedstawione opracowania wzajemnie się dopełniają, tworząc całość.

Przestrzenie współczesnej nauki – aspekty teoretyczno-społeczne to tytuł CZĘŚCI PIERWSZEJ niniejszej publikacji. Zamieszczone w nim teksty obejmują różne obszary zagadnieniowe nawiązujące do zauważalnych tendencji we współczesnej nauce. Poczynione rozważania dotyczą ważnych teoretycznych koncepcji i wymiarów społecznych, prowadzone są wokół aktualnych problemów typowych dla współczesnej rzeczywistości.

Tekst o zagrożeniach współczesnej polszczyzny autorstwa Macieja Malinowskiego opisuje stanu polszczyzny w trzeciej dekadzie XXI stulecia rozpatrywany w kontekstach światowej globalizacji, migracji ludzi, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości kulturowej, społecznej i ekonomicznej. Autor podaje dowody na jego postępujące zubożenie pod względem poprawności wysławiania się i pisania. Zagrożeń dla współczesnej polszczyzny upatruje w braku lub ograniczeniu motywacji osób, które mienią się wykształconymi i kulturalnymi, do poprawnego wyrażania się. Zubożenie języka, spadek kompetencji językowych Polaków, indolencja interpunkcyjna, nieznamość znaczeń wyrazów, potoczność języka, prymitywizacja i brutalizacja polszczyzny, używanie wulgaryzmów – to ważne przestrzenie, którymi zajął się Autor, pokazując, że stanowią one realne zagrożenie dla współczesnego języka polskiego.

Chociaż czas pandemii koronawirusa Covid-19 mamy za sobą, to jednak analiza bogatych doświadczeń ludzi z tego okresu opisywana w prowadzonych dziennikach jest fascynującym poznawczo fenomenem. Problematykę tę podejmuje Wojciech Kudyba, który udowadnia na podstawie historii literatury europejskiej, że epidemie były na przestrzeni dziejów opisywane w wielu dziełach literackich. Autor odnosi się do rozstrzygniętego konkursu na dziennik z okresu pandemii i omawia ciekawy materiał, potwierdzający terapeutyczną funkcję pisania dzienników. Wojciech Kudyba zwraca też uwagę na dzienniki pisane przez literatów, które cechuje porządkowanie myśli, odczuć, odniesienia do różnych przestrzeni ludzkiego życia, tj. edukacja, praca zawodowa, kultura, technologia, ekonomia oraz do obszarów życia indywidualnego zmieniając relacje międzypersonalne, styl życia, myślenia i system wartości. Obraz zatrzymania i społecznej izolacji oraz pogłębionej refleksji nad przeszłością i przyszłością zawarty w dziennikach to lektura zajmująca i interesująca.

Zagadnienia współczesnej logopedii ujął w metanaukowym szkicu Mirosław Michalik. Opis polskiej logopedii jako nauki, jej zasobów, osiągnięć i kierunków rozwoju jest poznawczo wartościowy. Autor dowodzi, że dobra jakość usług logo-

pedycznych i ich efektywność powinna być poparta teorią i wynikami badań empirycznych, które wyznaczają strategie postępowania logopedycznego opracowane indywidualnie do pacjenta. Naukowa refleksja nad logopedią, którą podejmuje Autor, w ujęciu szerokiego oddziaływania i przenikania się idei metodologicznych interdyscyplinarności i transdyscyplinarności oraz myślenia naukowego i potocznego daje wgląd w różne przestrzenie nowoczesnego postrzegania logopedii, która jako nauka młoda dąży do jasnego określenia swojego przedmiotu badań, metod i specyficznej naukowej terminologii.

Refleksję merytoryczną i metodologiczną nad problematyką dehumanizacji przedstawia Maciej Ignatowski. Teoretyczne koncepcje w pierwszych pracach naukowych powstałe na gruncie psychologii społecznej akcentowały przede wszystkim jej destrukcyjną rolę, która usprawiedliwiała przemoc między ludźmi. Autor odwołuje się do wyników badań potwierdzających występowanie różnych form niedostrzegania lub obierania człowieczeństwa innym. Odnosząc się do opracowań teoretycznych, wskazuje też na problematyczność stosowanej w badaniach nad dehumanizacją metodologii i podaje w wątpliwość powszechność jej stosowania, formułując jednocześnie propozycje potencjalnie prowadzące do rozstrzygnięć przedstawionych dylematów.

Michał Pulit podejmuje tematykę potrzeb człowieka jako najsilniejszej intencji transakcyjnej w procesie komunikowania. Potrzeby te Autor rozumie jako motywy transakcyjne i rozpatruje je w perspektywie instrumentów socjotechnicznych, dających szansę na podniesienie jakości komunikacji i weryfikacji strategii perswazyjnych stosowanych przez jednostki, grupy i organizacje. Zagadnienie czynników generujących wpływ społeczny niewątpliwie obejmuje też świadome budowanie komunikatów w interakcji perswazyjnej właśnie w oparciu o potrzeby.

CZEŚĆ DRUGA poświęcona jest sztuce (*Sztuka – otwarty kanon inspiracji*). Rozpoczyna ją tekst z obszaru dziedzictwa kulturowego. Marxiano Melotti, odwołując się do najśłynniejszej rzeźby włoskiego renesansu „Dawid” Michała Anioła, snuje wielopłaszczyznowe rozważania o znaczącym jej wpływie nie tylko na dziedzictwo kulturowe Europy. Podjęty temat przedstawiony został w kontekście narracji politycznych, a także elementów seksualności w dziedzictwie kulturowym. W szerokim tle i w odniesieniu do współcześnie obserwowanych zjawisk społeczno- kulturowych Autor przywołuje konstruowanie konotacji turystycznych i politycznych, które jak w przypadku Expo Dubai zmierzają do „anulowania” niektórych aspektów dziedzictwa kulturowego.

Przeniknie się nauki i sztuki oraz wiedzy i wyobraźni to punkt wyjścia do intelektualnych analiz Krzysztofa Tomalskiego. Autor uważa, że jest to nowy obszar inspiracji, przekraczania hermetycznych, ograniczonych umysłów, a tym samym prowokowanie wyobraźni i wychodzenie poza granice naukowej racjonalności w sztuce współczesnej. Dzięki temu otwierają się nowe przestrzenie zarówno dla aktywności naukowych, jak i nowatorskich podejść w sztuce i dyskursach nad sztuką. Zmiana i ewaluowanie formy i treści nowoczesnej sztuki prowadzi do nowych doznań intelektualnych i przeżyć osobistych, duchowych oraz metafizycznych. Takie eksperymentowanie w sztuce, uwalniające wyobraźnię jest możliwe

dzięki zastosowaniu nowoczesnych narzędzi technologicznych, które dają wiele możliwości realizacji sztuki i doświadczeń oraz refleksji nad wieloaspektową i złożoną współczesnością w kontekście piękna i filozoficznego namysłu nad sensem istnienia człowieka. Autor wysuwa tezę, że wyobraźnia pozostaje zawsze ważniejsza od wiedzy, chociaż wiedza stanowi dla niej istotny punkt wyjścia.

Równie ważne i aktualne podejście do zagadnień społecznych zawiera się w rozdziale autorstwa Stefana Florka, traktującym o otwartości na sztukę w specyficznym środowisku więzienia. Wyzwalające piękno szeroko pojętej sztuki rozpatrywane jest w kontekście wolności pozytywnej i negatywnej. Autor dowodzi, że ludzie uwięzieni, choć odizolowani od sztuki, często zaczynają sami ją tworzyć. W koncepcji twórczej resocjalizacji zwraca się uwagę na korzyści, które sztuka daje zarówno osadzonym, jak i społeczeństwu. Dlatego w praktyce penitencjarnej można z powodzeniem wykorzystywać potencjał sztuki w rozumieniu wolności pozytywnej osób osadzonych. W rozważaniach Autora podkreślane jest także niekorzystne oddziaływanie sztuki na te osoby. Przytaczane argumenty na rzecz szerokiego otwarcia się na sztukę w więzieniu dowodzą, że może się ona stać także skrajnym przejawem wolności negatywnej.

W innym rozdziale Stefan Florek zajął się zagadnieniem sztuki kulinarnej, analizując ją w kategoriach estetycznych i stwierdzając, że nie różni się ona w sposób zasadniczy od innych rodzajów sztuki, w tym sztuk pięknych. Przywołując ustalenia współczesnej psychologii, Autor przedstawił w tekście argumenty przemawiające za tezą, że sztuka kulinarna naprawdę istnieje, a dbałość nie tylko o smak potraw, ale również o ich formę powinna być powinnością nas wszystkich, gdyż przynosi to w konsekwencji wiele korzyści. W konkluzji Autor zaznaczył, że badania dotyczące doświadczeń estetycznych w kontekstach kulinarnych stanowią wyzwanie dla współczesnej psychologii.

W CZĘŚCI TRZECIEJ zatytułowanej *Różne konteksty wyzwiań współczesnej edukacji – wybrane problemy* znajduje się sześć rozdziałów. Spaja je aktualna i ważna tematyka dotycząca edukacji.

Tekst Barbary Skałbani i Zbigniewa Ostracha dotyczy diagnozy w edukacji włączającej. Paradygmat edukacji włączającej stał się we współczesnym piśmiennictwie z zakresu edukacji aktualny i ważny. Podstawą wspierania uczniów i ich rodziców jest prowadzenie rzetelnej diagnozy identyfikującej potrzeby opartej na przesłankach naukowych. Założenia modelu edukacji inkluzyjnej, której celem pozostaje dobro ucznia, trzeba koniecznie rozpatrywać w aspekcie uwarunkowań zmian społeczno-kulturowych cechujących współczesny świat. Autorzy uważają, że choć ocena funkcjonalna, jak każda zmiana, budzi wiele emocji, różne opinie i napięcia, jest nowatorskim rozwiązaniem w praktyce oddziaływań pedagogicznych, pozwalających postrzegać ucznia nie tylko przez pryzmat jego braków i niedoskonałości, ale również jego potencjalności.

Zainteresowania naukowe Joanny Jachimowicz koncentrują się wokół problematyki pedagogicznego wymiaru reguł i technik wywierania wpływu na ludzi w aspekcie komunikacyjnym, zawężonym do relacji werbalnych zachodzących pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Punktem wyjścia dla Autorki są teo-

retyczne rozważania na temat wpływu społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem reguł i technik, które można odnieść do procesu wychowania. Deskrypcja eksperymentów prowadzonych przez różnych autorów daje przegląd wybranych technik, które z powodzeniem można wykorzystywać w oddziaływaniach wychowawczych. Odniesienia do konkretnych sytuacji, poparte badaniami eksperymentalnymi, mogą być implementowane do werbalnej komunikacji wychowawców.

Autorzy Mariia Lavrenova, Natalia Lalak, Tetiana Molnar, Lubov Fenchak zajmują się obszarem edukacji międzykulturowej, charakterystycznej dla wielu regionów Ukrainy. Szczególna rola i zadania spoczywają na nauczycielu szkoły podstawowej, ponieważ jest on podmiotem interakcji międzykulturowej w procesie edukacyjnym na obszarze Zakarpacia (do tego terenu odnoszą się rozważania Autorów). Podjęta problematyka dotyczy analiz teoretycznych w kontekście przestrzeni międzykulturowej, przede wszystkim zaś zagadnienia pluralizmu wartości, współpracy w dialogu kultur różnych narodowości, religii i odmiennych sposobów komunikacji międzyosobowej. Prowadzone przez Autorów badania empiryczne, opis i analiza ich wyników dają podstawy do wnioskowania o rozumieniu i stanie funkcjonowania nauczycieli i uczniów oraz możliwościach pokojowego współistnienia kultur w przestrzeni środowiska wychowawczego, jakim niezaprzeczalnie jest szkoła podstawowa.

Nowoczesna przestrzeń edukacyjna stanowi znaczący kontekst aktywnego uczenia się. Powinna uwzględniać potrzeby i zainteresowania ucznia, pobudzać do działania, inspirować do rozwoju oraz samodzielnego konstruowania wiedzy. W ostatnim dziesięcioleciu badacze praktyki edukacyjnej podejmują problematykę zoptymalizowania aktywności uczniów w klasie szkolnej. Zagadnienie to przedstawia w odniesieniu do teorii pedagogicznej i zapisów ujętych w aktualnej Podstawie programowej dla edukacji wczesnoszkolnej Magdalena Palacz. Autorka prezentuje interesujące wyniki badań własnych nad aranżacją przestrzeni edukacyjnej w klasach I-III szkoły podstawowej. Na ich podstawie formułuje konkretne wnioski i rekomendacje dla praktyki pedagogicznej.

Agata Rolka przedstawia tematykę dziecięcej wyobraźni plastycznej. Autorka przekonuje, że warto ją rozwijać i doskonalić, ponieważ dzieci poprzez wyobraźnię wyrażają siebie, swoje uczucia i emocje, poznają otaczający świat, podejmują działania kreatywne wychodzące poza schematy i granice rzeczywistości. Stymulowanie i wspieranie dziecięcej wyobraźni jest możliwe m.in. poprzez wykorzystywanie różnorodnych technik plastycznych. Ponadto realizacja zajęć plastycznych w oparciu o wiele rozmaitych działań nie tylko jest dla uczniów ciekawa, ale także inspirująca do kreowania świata, eksperymentowania w zakresie treści, formy wyrazu i kolorystyki oraz pobudzania wyobraźni.

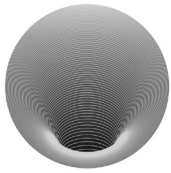
W publikacji monograficznej *Umysł otwarty a wybrane przestrzenie nauki i sztuki* poruszone zostały wybrane, aktualne i istotne zagadnienia przedstawiane w wielowymiarowej przestrzeni życia człowieka będące źródłem jego szans rozwojowych. Jest ona adresowana do nauczycieli akademickich, studentów kierunków studiów humanistycznych, społecznych i artystycznych. Przedstawione tek-

Wprowadzenie

sty mogą służyć pogłębianiu wiedzy oraz refleksji nad problemami współczesnego społeczeństwa, oscylującymi wokół zagadnień określonych w tytule publikacji.

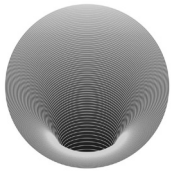
Recenzentom naukowym poszczególnych rozdziałów składamy najserdeczniejsze podziękowania za zainteresowanie się tematyką i pozytywną ocenę. Specjalne słowa podziękujemy do dr hab. Anny Klim-Klimaszewskiej, prof. Uniwersytetu w Siedlcach, która podjęła się wnikliwej analizy całości. Cenne wskazówki i sugestie wszystkich Państwa pozwoliły autorom raz jeszcze spojrzeć krytycznym okiem na teksty, które przygotowali, i dokonać niezbędnych poprawek i uzupełnień. Wszystko to niewątpliwie korzystnie wpłynęło na jakość merytoryczną ostatecznej wersji publikacji *Umysł otwarty – nowe przestrzenie nauki i sztuki*, którą teraz poddajemy łaskawej ocenie Czytelników.

Od Redaktorów



Część pierwsza

**PRZESTRZENIE WSPÓŁCZESNEJ
NAUKI – ASPEKTY TEORETYCZNO-
-SPOŁECZNE**



Zdzisława Załona
Maciej Malinowski

UMYSŁ OTWARTY NA WYZWANIA XXI STULECIA

WSTĘP

Termin „umysł otwarty” przeciwstawia się często określeniu „umysł zamknięty”. Zamknięty, czyli zdogmatyzowany, niewychodzący poza utarte schematy myślenia, w których objawiają się przekonania, opinie i sądy. M. Rokeach (2019) to badacz, który dziewięć lat studiów nad naturą przekonań i istotą dogmatyzmu zawarł w pracy o umyśle otwartym i zamkniętym. Zamknięty, ograniczony sposób myślenia funkcjonuje w trybach autorytarnego pojmowania świata i bardzo często braku tolerancji na wieloznaczność i wobec osób mających inne przemyślenia oraz argumenty na dany temat. Takie podejście dostrzega się też nierzadko w świecie naukowym, kiedy osoby prezentują skrajnie zamknięty system przekonań. Zamknięte na argumenty i dogmatyczne umysły spotyka się w życiu publicznym, w niektórych rodzinach, w korporacjach, wśród liderów i podwładnych. Cechy te mogą mieć różne natężenie, charakteryzują się sztywnością myślenia i nietolerancją na wieloznaczność (Kossowska, 2005).

Dla odmiany przyjmowanie wielu rozwiązań, otwarcie na poszukiwanie, tolerancja na wieloznaczność zjawisk ocenianych w perspektywie różnych podmiotów, akceptowanie odmiennych poglądów, uznawanie różnych autorytetów, elastyczność myślenia i ostrożne wnioskowanie oraz formułowanie wartościujących opinii – to cechy charakterystyczne dla umysłów otwartych. Świadomość weryfikowania osobistych doświadczeń, poszukiwanie informacji w ramach samokształcenia i samodoskonalenia określa człowieka o umyśle otwartym, dążącego do rozwoju i wzbogacania samego siebie. Otwarcie się na różne przestrzenie i funkcjonujące w nich mechanizmy pozwala zauważać nowe perspektywy współczesnego świata.

Szukanie, wnikliwe i rzetelne poznawanie daje podstawę do zmiany sposobu postrzegania świata oraz weryfikowania poglądów. Taką otwartość umysłów prezentują Autorzy tekstów zamieszczonych w niniejszej publikacji *Umysł otwarty – nowe przestrzenie nauki i sztuki*. Zapoznanie się z ich treścią pozwoli poznać zjawiska z perspektywy różnych naukowców i badaczy, pochodzących z kilku krajów. Z pewnością otwartość umysłu czytelnika na przedstawioną problematykę zaowocuje namysłem nad poruszonymi problemami społecznymi ukazwanymi w różnych przestrzeniach życia człowieka.

Obecnie w przestrzeni europejskiej wdrażany jest projekt Horyzont Europa (obejmuje lata 2021-2027). Polega on na dzieleniu się wiedzą, wynikami badań, ideą innowacyjności oraz dobrej współpracy i kooperacji pomiędzy wieloma podmiotami, takimi jak środowiska akademickie, społeczeństwo i przemysł. Tworzenie takiego potencjału daje przesłanki do lepszej jakości i wydajności oraz implementowania teorii naukowych do praktyki. Nadrzędnym celem tego projektu pozostaje wzrost zaufania społeczeństwa do systemu nauki, co wiąże się z ideą społeczeństwa wiedzy i opartego na wiedzy.

Obserwowalny szybki postęp w wielu dziedzinach życia jest wynikiem dynamiki zjawisk zachodzących we współczesnej rzeczywistości, a w efekcie dezaktualizacji wiedzy, konieczności doskonalenia umiejętności i kompetencji potrzebnych w relacji ze światem. Zgłębianie i poszerzanie różnych obszarów nauk, korzystanie z wielu źródeł wiedzy wymaga sprawnego dokonywania syntezy, analizy, porównywania, uogólniania i abstrahowania. Ciekawość i elastyczność myślenia, przetwarzanie informacji i holistyczne podejście do problemów to niewątpliwie cechy związane z funkcjonowaniem człowieka w świecie współczesnym.

1. DYSKURS WIELOWĄTKOWY I WIELOPŁASZCZYNOWY

Wymiary współczesnej nauki i sztuki można ujmować w opracowaniach teoretycznych i w rozważaniach mających odniesienia do praktyki w rozmaitych obszarach życia człowieka. Problematyka ta jest niezwykle złożona i bogata, dlatego daje się rozpatrywać w różnych kontekstach w zależności od zainteresowań hermeneutyczno-fenomenologicznych badaczy. Szerokie ujęcie zagadnień społecznych staje się tłem do rozważań i refleksji, a jednocześnie ukazuje, co jest cenne w aspekcie poszerzania i pogłębiania wiedzy oraz doświadczeń empirycznych o współczesnych zjawiskach zachodzących w otoczeniu oraz w małych i dużych grupach społecznych. Wybrane konteksty prezentowanych w tej publikacji dyskursów dają wycinkowy wgląd w aktualną i ważną problematykę dotyczącą przestrzeni nauki i sztuki, będącą potwierdzeniem otwartości umysłów nauczycieli akademickich na nowe tendencje i paradygmaty.

Podjęty w tej monografii naukowy dyskurs jest wielowątkowy i wielopłaszczyznowy, gdyż dotyczy humanistyki, nauk społecznych i sztuki i przedstawiony został w odmiennych przestrzeniach rozważań naukowych. Warto podkreślić, że

Przestrzeń należy do tych kategorii epistemicznych, które występują w różnych naukach. (...) Koncepcje przestrzeni były rozwijane w ramach europejskiej tradycji filozoficznej zarówno w oparciu o doświadczenie przednaukowe, jak i doświadczenie naukowe. Współczesne koncepcje przestrzeni konstruowane są głównie na kanwie idei wysuwanych na gruncie nauk przyrodniczych i matematyki. Jednakże rozwój nauki i technologii, w tym technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, jest na tyle

ważny poznawczo, że przekłada się na modyfikację koncepcji przestrzeni, które tworzyły się tradycyjnie w kontekście potocznego i naukowego doświadczenia (Roskal, 2008, s. 292).

Trudno w jednej publikacji wyczerpać wszystkie możliwe płaszczyzny i przestrzenie rozważań teoretycznych i praktycznych, które dotyczą współczesnej nauki i sztuki, dlatego treść publikacji *Umysł otwarty – nowe przestrzenie nauki i sztuki* osadzona została w wybranych obszarach debaty naukowej, wyznaczających zainteresowania badawcze i artystyczne ich Autorów.

Warto przypomnieć, że podczas Kongresu Języka Polskiego w Katowicach naukowcy debatowali nad współczesnymi zagrożeniami dla języka ojczystego. Specjaliści z zakresu językoznawstwa sygnalizowali, że język jest zjawiskiem złożonym, na które można patrzeć jako na wieloaspektowy ewenement społeczny. Zwracali uwagę, że obecnie zanika dbałość o poprawność języka, obserwuje się błędy składniowe, usterki w odmianie i w wymowie wyrazów. Lakoniczność wypowiedzi i skrótowość zapisów przy korzystaniu z telefonu komórkowego czy komputera oraz wulgaryzmy i brutalizacja to największe zagrożenia dla języka polskiego. Obecnie wulgaryzmami przesycona jest też polszczyzna publiczna, a próg wrażliwości społecznej na wulgaryzmy został znacząco obniżony. Jerzy Bralczyk uważa, że język polski jest też zagrożony w sferze graficznej, ponieważ mogą zniknąć znaki diakrytyczne, co skutkuje znacznym zubożeniem języka. Ponadto staranna polszczyzna odchodzi powoli w zapomnienie z przestrzeni nauki w wielu obszarach, zastępowana przez język angielski. Zwracano również uwagę na to, że język bywa współcześnie wykorzystywany głównie w polityce do manipulacji i wtedy staje się on brutalnym nadużyciem¹.

2. CZAS POPANDEMICZNY

Człowiek boi się tego, czego nie zna, ale strach i brak poczucia bezpieczeństwa towarzyszyły ludziom od wieków także w sytuacjach epidemii, które pustoszyły Europę i świat. Nie inaczej było w czasie epidemii koronawirusa Covid-19 ogłoszonej 11 marca 2020 roku przez Światową Organizację Zdrowia i uznana za pandemię. W skali międzynarodowej zostały podjęte przeciwdziałania rozprzestrzenianiu się wirusa ostrego zakażenia dróg oddechowych. Pandemia spowodowała globalne zakłócenia społeczne i gospodarcze, w tym jedną z największych światowych recesji. Doprowadziła do odwołania, opóźnienia lub znacznego ograniczenia wydarzeń sportowych, religijnych czy kulturalnych, zamknięcia szkół i zakładów pracy, ograniczenia kontaktów społecznych i długotrwałą izolację. 5 maja 2023 roku WHO ogłosiła zakończenie stanu zagrożenia zdrowia publicznego o zasięgu międzynarodowym, a 1 lipca 2023 roku zniesiono w Polsce stan zagrożenia epidemicznego spowodowany wirusem SARS-CoV2. Skutki tej pandemii zapewne

¹ <https://rjrp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1117-polszczyzna-w-nauce> (dostęp: 30.12.2023).

odczuwalne będą jeszcze przez następne lata. Oprócz problemów zdrowotnych odnotowano wzrost widocznego poziomu stresu, co w znacznej mierze zaburzyło psychiczne funkcjonowanie jednostek. Syndromy pandemicznego doświadczenia i przeżywanej traumy powstały w wyniku poczucia osamotnienia, pustki i długotrwałego zmęczenia. Zjawisko to jest obecnie opisywane w wielu nowych publikacjach książkowych i artykułach z perspektywy socjologicznej, psychologicznej, ekonomicznej czy politologicznej, co dowodzi, że problematyka ta pozostaje nadal aktualna i ważna dla rozwoju społeczeństw.

3. NOWE PRZESTRZENIE W LOGOPEDII I PEDAGOGICE

Współcześnie coraz bardziej docenianą przestrzenią nauki jest logopedia, obszerna i wielowątkowa dziedzina wiedzy. Dostrzeganie nowych problemów badawczych, doskonalenie metodologii i podejmowanie badań empirycznych oraz wdrażanie ich wyników do praktyki staje się faktem. Logopedzi specjalizują się w diagnozie i terapii w zakresie onkologopedii, gerontologopedii, zajmują się logopedią medialną, dziećmi bilingwalnymi, wczesną interwencją logopedyczną i innymi obszarami, dlatego mówi się o wieloaspektowości zawodu logopedy. Należy także zwrócić uwagę na coraz częściej występujące zaburzenia sprzężone występujące u dzieci, co wskazuje na konieczność bezpośredniej współpracy z wieloma innymi specjalistami, a także zapoznawanie się z najnowszymi wynikami badań.

Nie sposób myśleć o współczesnej pedagogice jako nauce bez jej podstaw i inspiracji filozoficznych oraz uwarunkowań społecznych. Związek pedagogiki z ontologią, epistemologią i aksjologią jest niezaprzeczalny. Ukazanie różnych przestrzeni i odniesień do nurtów personalistycznych, pedagogiki dialogu i wychowania zgodnego z aksjologicznym kanonem ponadczasowych wartości w dobie chaosu i relatywizmu moralnego jest wartościową refleksją. Społeczny wymiar wizji oddziaływań na człowieka dotyka jego godności, szacunku i podmiotowości. Trzeba jednak zauważyć, że obecnie dochodzi do wielu zjawisk i aktów dehumanizacji opartej na przemocy wobec człowieka. Może ona mieć wymiar subtelny pozbawiania człowieka przynależnych mu cech ludzkich lub przypisywaniu mu zachowań i zdolności typowych dla zwierząt. Nasilenie się pewnych niekorzystnych cech psychologicznych i wyjaśnianie ideologii autorytarnych oraz zwiększenie podatności na akty infracywilizacji cieszy się w psychologii społecznej i politycznej dużym zainteresowaniem (Citlak, 2019, s. 107). Stąd też istnieje pilna potrzeba przeciwdziałania procesom destrukcji i wzajemnej dehumanizacji. A. Citlak sądzi, że „prędzej czy później nasilające się zjawiska publicznie akceptowanej agresji i uczestnictwa w odczłowieczaniu stosunków międzyludzkich zmuszą rządzących do podjęcia pewnych działań” (2019, s. 125).

4. INNE OBLICZE SZTUKI

W XXI stuleciu – wskutek olbrzymich zmian cywilizacyjnych związanych z ekspansją internetu i nieznanymi wcześniej technologiami – nowe oblicze zyskuje sztuka współczesna, dla której otworzyły się nieznane wcześniej przestrzenie i możliwości. Coraz powszechniejszy dostęp do profesjonalnych narzędzi i sprzętu spowodował u wielu osób odkrycie w sobie zainteresowania, a niekiedy nawet pasji związanych z tworzeniem w różnych gałęziach sztuki. Zauważa się wyraźny wzrost obcowania z kulturą wysoką i ze sztuką, o czym świadczy większe niż kiedykolwiek odwiedzanie muzeów i galerii w kraju i za granicą (zwykle przy okazji letniego czy zimowego wypoczynku), uważne śledzenie rozmaitych wydarzeń mających związek ze sztuką, uczestniczenie w wystawach i targach, a niekiedy nabywanie dzieł sztuki bądź inwestowanie w nie i uczestniczenie w aukcjach (kilka lat temu obraz współczesnego malarza Tomasza Sętowskiego, urodzonego w 1961 roku w Częstochowie, zaliczanego do przedstawicieli nurtu zwanego *realizmem magicznym*, pt. „Natchnienie” osiągnął cenę 34 200 zł²).

Według znawców tematu rozwiązaniem przynoszącym najlepsze efekty bywa łączenie inwestycji w dzieła sztuki z przyjemnością obcowania z nimi. Znamy to po części z autopsji. Dwa obrazy do złudzenia przypominające dzieła M. Rothko (właśc. Marcusa Rothkowitza), amerykańskiego malarza, przedstawiciela *color field paintingu* (zmarł w 1970 roku) wiszące u jednego z autorów niniejszego opracowania w mieszkaniu nie tylko są wartością estetyczną i artystyczną samą w sobie i ważnym elementem wystroju wnętrza, ale także doskonale spełniają funkcję terapeutyczną w chwilach spadku nastroju i nie najlepszego samopoczucia domowników. Jak pokazują badania SW Research, 74,5 proc. Polaków kupuje obrazy ręcznie malowane, grafikę czy rzeźbę świadomie, po to, by nadać wnętrzu domu czy mieszkania wyjątkowy klimat i nastrój, by czerpać z tego radość codziennego obcowania i mieć przyjemność estetyczną. Można więc powiedzieć, że w naszych czasach – wraz z rozwojem nowych technologii – sztuka stała się mniej elitarna, bardziej zaś egalitarna.

Współcześnie zmieniła się również rola przypisywana malarzom i twórcom innych gałęzi sztuki. Już nie wymaga się od nich wyłącznie rzemiosła, pięknego łączenia barw i niekonwencjonalnego pociągnięcia pędzla, ale przede wszystkim artystycznego interpretowania świata i czasów, w których przyszło nam żyć. Artysta malarz musi wchodzić w interakcję z odbiorcami swych dzieł, prowadzić zarówno ze zwolennikami, jak i krytykami dialog, prowokować i przez sztukę odpowiadać na nurtujące kwestie. Cały jednak czas powinien nas czarować artystycznym talentem.

Niezwykle ważne stało się eksponowanie sztuki. Bezpowrotnie minęły czasy, kiedy jedynym miejscem ekspozycji były pracownie i galerie odwiedzane przez nielicznych miłośników sztuki. Artyści coraz śmielej wychodzą ze swoją twór-

² <https://www.mebiarstwo.eu/polacy-coraz-chetniej-kupuja-dziela-sztuki-w-internecie/> (dostęp: 30.12.2023).

czością na ulice wielkich miast. Przykładem może być ekspozycja dzieł przy Bramie Floriańskiej w Krakowie w okresie wiosenno-letnim czy pierwszy w Polsce pomnik upamiętniający medyków pracujących w czasie pandemii i ofiary COVID-19 w Krakowie-Prokocimiu na terenie Szpitala Uniwersyteckiego, rzeźba „Drzewo życia” wykonana ze stali z zakładów metalurgicznych Azowstal w Mariupolu autorstwa Karola Gąsienicy-Szostaka, prof. ANS w Nowym Sączu. Artystów zaprasza się z ich dziełami na konferencje i kongresy, by uświetniły one miejsca odbywania się tych wydarzeń. Duża część twórców obecna jest w internecie. Właśnie internet, media społecznościowe (głównie Instagram) stały się nową przestrzenią sztuki:

Wielu współczesnych artystów używa Instagramu bądź jako portfolio online, bądź jako wirtualną galerię sztuki. Pozwala to artyście stać się jednocześnie twórcą, marszandem i kuratorem. Ponadto daje prostą drogę do autopromocji i reklamy, gdzie można wpuszczać w obieg na konkurencyjnym rynku swoje prace bez udziału pośredników. Podczas gdy większość uznanych artystów korzysta z mediów społecznościowych do prezentacji swoich bieżących prac, będących w procesie tworzenia lub inspiracji, tam wytwarza się namacalny wzorzec łączenia pokoleń. Jako jedna z najbardziej popularnych platform społecznościowych, Instagram, sprawia, że znacznie łatwiej artyści zyskują ekspozycję dla swojej twórczości. Funkcja wyszukiwania na Instagramie pozwala użytkownikom na poznanie prac artystów uprzednio nieznanych. Prezentowanie ich dzieł taką metodą ma zasadnicze znaczenie dla wzrostu i sukcesu mało znanych artystów, ponieważ zainteresowanie rośnie, a subskrybentami stają się sami krytycy i kolekcjonerzy, poza tym można obserwować tworzenie prac w czasie rzeczywistym. Tutaj kultura wizualna dostępna jest bez przerwy, cały dzień i każdego dnia³.

Niewątpliwie więc należy się zgodzić z konstatacją, że we współczesnej sztuce zachodzą dynamiczne zmiany, artyści nagminnie eksperymentują, nieustannie poszukując nieznanych dotychczas form wyrazu i techniki. Nowe technologie pozwalają im na przykład na tworzenie interaktywnych instalacji czy projektów holograficznych, co przed nastaniem cywilizacji internetowej było niemożliwe. Bezsprzecznie zatem w XXI stuleciu otwierają się dla szeroko pojętej sztuki nowe perspektywy. Na przykład abstrakcjonizm, wciąż niezwykle ważny we współczesnej sztuce kierunek, pozwala początkującym artystom na niczym nieograniczoną kreatywność i swobodę ekspresji oraz eksperymentowanie z różnymi technikami malarskimi czy rzeźbiarskimi, a także barwami. Taka swoboda artystyczna przynosi niekiedy wiele korzyści zarówno samym artystom, jak i odbiorcom ich dzieł, powstają naprawdę dzieła innowacyjne, wartościowe pod względem artystycznym, pobudzające wyobraźnię wrażliwych na piękno i sztukę ludzi, którzy pragną je dla siebie nabyć. Jeśli zatem mówimy o nowych, ważnych trendach we

³ <https://onebid.pl/pl/aktualnosci/Wplyw-mediow-spoecznościowych-na-rynek-sztuki> (dostęp: 30.12.2023).

współczesnej sztuce, to jednym z ich przejawów jest na pewno łączenie tradycyjnych form artystycznych z innowacyjnymi narzędziami, pozwalającymi twórcom na wyrażenie się w sposób nieskrępowany. Należy też do nich – o czym wspomnieliśmy – interakcja artystów z odbiorcami, i na odwrót, co kiedyś było dość znacznie utrudnione.

5. EDUKACJA: INKLUZYJNA, MIĘDZYKULTUROWA, INNOWACYJNA

Inną przestrzenią, ale priorytetową dla współczesnego społeczeństwa, jest edukacja. Systematycznie trwający proces przez wszystkie etapy rozwojowe w życiu człowieka dobrze wpisuje się w podstawowe filary edukacji, w których sformułowane zostało przesłanie mówiące o tym, że uczymy się po to, aby wiedzieć, żyć i działać wspólnie oraz aby być. Szczególną grupą dzieci i młodzieży korzystających z edukacji są te, które mają w tym względzie specjalne potrzeby. Kanon nowoczesnej edukacji opiera się na paradygmacie edukacji inkluzyjnej, zalecającej włączenie grupy dzieci z trudnościami do procesu edukacji szkolnej. Głównym jej założeniem jest stwarzanie optymalnych warunków i obszarów do rozwijania indywidualnych potencjalności, dostosowanie organizacji kształcenia do potrzeb tych osób poprzez ograniczanie i znoszenie różnorodnych barier. Przewiduje się, że zagadnienie to z czasem będzie zyskiwać na znaczeniu, dlatego należy w naukowym dyskursie podejmować rozważania teoretyczne i praktyczne nad problematyką wspierania i doceniania dzieci ze specjalnymi potrzebami, by nie miały poczucia odmienności i uczestniczyły w edukacji jednakowej dla wszystkich uczniów. Sukces takiego podejścia i dobre efekty tej edukacji będą możliwe do osiągnięcia tylko wtedy, gdy nauczyciele zostaną przygotowani do realizacji edukacji włączającej, aby umożliwić tym osobom stabilną przyszłość.

Świat współczesny stawia przed ludźmi konieczność komunikowania się z osobami różnych kultur w wielu obszarach życia. Poznawanie innych kultur nie jest łatwe, lecz konieczne, aby ograniczać lub niwelować niepewności wynikające z dialogu pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Jest to szczególnie ważne w sytuacjach, kiedy zależy nam na dobrych wzajemnych relacjach i pozytywnej współpracy (...). Duża złożoność procesów komunikacji międzykulturowej i wielorakość oraz dynamika ich uwarunkowań wymagają, aby w globalnym społeczeństwie nabywać zarówno wiedzę, praktyczne umiejętności, jak i odpowiednie postawy społeczne przydatne w procesach komunikacyjnych między osobami różnych kultur (Jachimowicz, Załona, 2022, s. 136).

Przygotowanie dzieci i młodzieży oraz wyrabianie umiejętności komunikowania się w grupach wielokulturowych to również zadanie współczesnej edukacji na każdym jej poziomie. Poczucie nadążania za tempem zmian zachodzących

w świecie, chęć uczestniczenia w tych zmianach, a także wewnętrzna potrzeba ich kreowania wymaga znaczących przeobrażeń w sferze edukacji. Zatem przestrzeń klasy, szkoły czy otaczającego środowiska społecznego to kolejny istotny wymiar edukacji, gdyż to najbliższe otoczenie ucznia pobudza i motywuje go do aktywności intelektualnej i społecznej. Odpowiednia, sprzyjająca uczeniu się, aranżacja przestrzeni edukacyjnej jest dla uczniów inspiracją do poszukiwań, stawiania pytań oraz znajdowania na nie odpowiedzi.

W nowoczesnej edukacji zwraca się uwagę na kształtowanie postaw twórczych, rozwijanie kreatywności dzieci i uczniów już od pierwszych lat pobytu w przedszkolu. Świat oczekuje osób przygotowanych do działań nowatorskich we wszystkich przestrzeniach funkcjonowania człowieka po to, aby tworzyć nowe produkty, myśleć nieschematycznie, podejmować nietypowe wyzwania, modernizować i zmieniać zastaną rzeczywistość. Rozwijanie wyobraźni dzieci młodszych staje się niezwykle ważnym zadaniem współczesnej edukacji. Bogata wyobraźnia wspiera i rozwija wiele umiejętności, tj. przyswajanie wiadomości z różnych dziedzin, kreatywności myślenia, społecznego funkcjonowania, empatii i konstruktywnego rozwiązywania problemów. Dlatego warto w placówkach edukacyjnych podejmować świadome działania zmierzające do celowego rozbudzenia i rozwijania wyobraźni.

Szkoła właściwa nowym czasom powinna zatem uwzględniać najnowsze osiągnięcia z różnych dziedzin nauki – w tym nauk kognitywnych – korzystać z technologii informacyjno-komunikacyjnych i stwarzać przyjazne warunki dla rozwoju kompetencji transwersalnych, być nakierowana na przyszłość, umieć czerpać z tego, co najlepsze w tradycyjnym uczeniu się, tworzącym dorobek przeszłości i dawać możliwość samorealizacji w kontekście teraźniejszości, z wykorzystaniem nowoczesnych metod i narzędzi edukacyjnych. „Mózgu bowiem nie da się zmusić do nauki, ale można i należy go do niej zachęcać, tworząc stymulujące środowisko edukacyjne” (Nowak, 2014, s. 11-12).

ZAKOŃCZENIE

Podjmując się próby analizy szeroko pojętej problematyki umysłu otwartego i odnosząc ją do wyzwań XXI wieku, należy zdać sobie sprawę z tego, że nie sposób omówić wszystkie, nawet te podstawowe jej konteksty. Niezaprzeczalnie jednak celem tego rodzaju rozważań musi być uświadomienie sobie zmian i dalekosiężnych skutków zachodzących w życiu społecznym, kulturowym i gospodarczym w ostatnich latach. Skutków bliskich doświadczamy już w życiu codziennym, gdy odczuwamy kres anonimowości, wzrost mobilności społeczeństwa, konsumpcjonizm, zachwiane poczucie bezpieczeństwa, relatywizm moralny, rozwój cyberprzestrzeni i udoskonalanie sztucznej inteligencji wkraczającej w coraz szersze przestrzenie. Technologie informacyjne i media społecznościowe diametralnie zmieniły nośniki komunikacji, dlatego współcześnie człowiek musi się mie-

rzyć z wyzwaniami świata transformacji, prowadzącymi do zasadniczych zmian w sposobach funkcjonowania społecznego.

Elastyczność myślenia i działania, odejście od rutyny i schematu na rzecz działania konwergencyjnego oraz dbałość o kulturę organizacji pozostają tymi elementami, które mają duży wpływ na skuteczność współczesnej komunikacji ludzi.

Konieczność współpracy w zespołach wymusza o wiele większą niż dawniej dbałość o dobre relacje międzyludzkie. Wyłącznie komunikacja oparta na dialogu promuje budowanie zaufania i inspirowanie do innowacyjności oraz nowatorskich rozwiązań. To właśnie wyznacza priorytetowe zadania dla edukacji dnia dzisiejszego, tak by sukcesem edukacji jutra stało się przygotowanie młodego pokolenia do zadowalającego funkcjonowania w świecie konkurencyjności. Trzeba się nauczyć dzielenia wiedzą oraz jej tworzenia, konieczne jest opanowanie narzędzi jej dystrybucji do szerokich kręgów, a także dbanie o kształtowanie i doskonalenie kompetencji kluczowych, niezbędnych do aktywnego i przemyślanego funkcjonowania w życiu społecznym.

Współczesna sztuka też się zmienia. Z jednej strony wzbudza w odbiorcach różne emocje i zmusza do przemyśleń oraz refleksji nad otaczającym światem lub własnym życiem w aspekcie „tu i teraz”, ale również w wymiarze eschatologicznym; z drugiej zaś strony sztuką jest również to, co sprawia nam przyjemność odczuwania piękna, daje poczucie odpoczynku i relaksu. Obecnie dostrzega się zmianę roli artysty w sztuce. Stał się on komentatorem rzeczywistości, dlatego podejmuje tematy i sprawy, które prowokują intelektualnie, a dla obiorców sztuki są źródłem pytań, szukania na nie odpowiedzi oraz głębokiego namysłu. Warto jednak pamiętać o tym, że dzieło artystyczne jest zawsze nacechowane indywidualnością twórcy, jego własnym postrzeganiem rzeczywistości zabarwionym specyficznymi doświadczeniami i przeżyciami, dlatego od nas zależy, czy i jak jesteśmy przygotowani do jego odbioru, co nas wzrusza, co denerwuje, a co nastraja do zadumy.

Ukazanie wybranych przestrzeni zachodzących zmian w dziedzinach i dyscyplinach naukowych oraz w obszarach współczesnej sztuki w aspekcie wielowątkowych refleksji z pewnością stanie się impulsem do namysłu nad sensem i kierunkiem nieuchronnych zmian.

BIBLIOGRAFIA

- Jachimowicz, J., Załona, Z. (2022). *Pedagogiczno-społeczny wymiar wyzwań współczesności. Wybrane konteksty*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.
- Kossowska, M. (2005). *Umysł nieznan... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowak J. (2014). Szkoła – nowe przestrzenie edukacyjne. W: M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych* (s. 76-87), t. 1. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Roskał, Z.E. (2008). Koncepcje przestrzeni w nauce i filozofii przyrody. *Roczniki Filozoficzne, LVI*, 1, 279-294.

Rokeach, M. (2019). *Umysł otwarty i zamknięty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

NETOGRAFIA

<https://onebid.pl/pl/aktualnosci/Wplyw-mediow-spolecznosciowych-na-rynek-sztuki>

<https://rjp.pan.pl/konferencje-i-dyskusje-naukowe/1117-polszczyzna-w-nauce>

<https://www.meblarstwo.eu/polacy-coraz-chetniej-kupuja-dziela-sztuki-w-internecie>

Maciej Malinowski

SKARB NARODOWY CZY NIE? O ZAGROŻENIACH WSPÓŁCZESNEJ POLSZCZYZNY

WSTĘP

Słowo *zagrożenie* definiuje się w słownikach języka polskiego jako ‘sytuacja będąca sygnałem czegoś, co może nastąpić, zwykle złego, niepożądanego lub niebezpiecznego (WSPP PWN, 2004, s. 1419). Zawarte więc w tytule sformułowanie „zagrożenia współczesnej polszczyzny” można interpretować różnie, na przykład w ten sposób, że chodzi o to, iż polszczyzna zniknie za jakiś czas z mapy językowej Europy, to znaczy że językiem polskim ludzie po prostu przestaną się posługiwać. Tego rodzaju obaw w trzecim dziesięcioleciu XXI stulecia na pewno nie ma, językowi polskiemu nie grozi wyginięcie.

Owszem, polszczyzna cały czas się rozwija, przekształca, modyfikuje, zmienia, wchodzą do niej nowe słowa (głównie anglicyzmy), ale jest wykluczone, by zniknęła z powierzchni języków świata i została zastąpiona czymś innym. Język polski pozostaje dziś na świecie drugim językiem słowiańskim pod względem liczby użytkowników, pierwszym językiem słowiańskim w Unii Europejskiej i piątym językiem etnicznym¹, włada nim według szacunków ponad 45 mln ludzi na świecie. Poza Polską² – polszczyznę słyszy się w krajach ościennych, w których mieszka polska ludność autochtoniczna stanowiąca mniejszość (Białoruś, Kazachstan, Litwa, Ukraina), oraz wśród dużej części rodaków żyjących na emigracji w USA, Kanadzie, Australii, Niemczech, Wielkiej Brytanii, we Francji, w Irlandii czy Islandii. Nie zagraża nam zatem żaden katastrofizm, polszczyzna nie odejdzie w niepamięć, lecz wręcz przeciwnie – wszystko wskazuje na to, że umocni swą pozycję wśród języków europejskich. Świadczą o niej chociażby poniższe opinie wyekscerpowane z tekstów medialnych, w których wypowiedzieli się znani językoznawcy:

„Nie sądzę [...], by Polacy w dającej się przewidzieć przyszłości chcieli się wyzybyć własnego języka. W opinii społecznej jest on bowiem ciągle do-

¹ Ex aequo z językiem hiszpańskim kastylijskim, po językach: niemieckim, angielskim, francuskim i włoskim; <https://instytutpolski.pl/madrid/pl/jezyk-polski/> (dostęp: 29.11.2023).

² W końcu czerwca 2023 roku liczba ludności Polski wynosiła 37 698 tys. osób (22 447 tys. osób, czyli 60 proc. populacji, mieszkało w miastach). Jak podał Główny Urząd Statystyczny, w pierwszym półroczu tego roku liczebność Polaków zmniejszyła się o 68 tys. osób, co jest wynikiem niekorzystnego przyrostu naturalnego; <https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/9322974-polska-sie-kurczy-o-ile-spadla-liczba-ludnosci-w-pierwszym-polroczu.html> (dostęp: 22.11.2023).

brem najwyższym; 90 proc. dorosłych mieszkańców Polski wskazało go jako podstawowy czynnik tożsamości narodowej (obok wspólnej historii i religii) (Nawrocka, 2021)³.

Język polski ma ugruntowaną pozycję i jest mało prawdopodobne, że społeczeństwo, w którym większość posługuje się wyłącznie językiem ojczystym, przejdzie na inny język. Inwazja angielszczyzny nam nie grozi, a obecne w polszczyźnie zapożyczenia z języka angielskiego na pewno ją wzbogacają (Nawrocka, 2011)⁴.

1. SPADEK KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ POLAKÓW

Zagrożenie współczesnego języka polskiego – o czym będzie w dużej mierze mowa w niniejszym tekście – dotyczy czegoś innego, a mianowicie tego, że od wielu lat obserwuje się sukcesywne obniżanie się poziomu polszczyzny, spadek kompetencji językowej dużej części społeczeństwa, zwłaszcza młodych Polaków (uczniów, studentów), ale także osób dorosłych, wykształconych, od których by należało wymagać czegoś o wiele więcej. Mam tutaj na myśli na przykład osoby biorące udział w debatach publicznych w mass mediach czy dziennikarzy profesjonalnie zajmujących się słowem mówionym i pisanym (jest to na pewno sporym zaskoczeniem in minus). Znaczna część społeczeństwa lekceważy wszelkie reguły poprawnego pisania i wysławiania się albo w ogóle ich nie zna, mając do kwestii normatywnych języka polskiego stosunek leseferystyczny bądź indyferentny⁵. Zdaniem Andrzeja Markowskiego:

Narastający indyferentyzm językowy obejmuje coraz większe grupy użytkowników polszczyzny. Należą do nich na przykład młodzi Polacy o wykształceniu ścisłym i technicznym, a także ekonomicznym i administracyjnym, zatrudnieni w instytucjach i firmach informatycznych, marketingowych i reklamowych. Niemały wpływ na ich leseferystyczny,

³ <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2011/Przewodnik-Katolicki-20-2021/Kultura/Czy-polszczyzna-jest-zagrozona> (dostęp: 23.11.2023).

⁴ <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2011/Przewodnik-Katolicki-20-2011/Kultura/Czy-polszczyzna-jest-zagrozona> (dostęp: 29.11.2023).

⁵ *Leseferyzm* (od fr. *laisser faire* [wym. lese fer] ‘nie sprzeciwiać się, zostawiać, zezwalać’) to ‘postawa w kwestii mówienia i pisania charakteryzująca się przekonaniem, że język reguluje się sam, więc nie należy się sztywno trzymać reguł i trwać przy niezyciowych zakazach i nakazach’. *Indyferentyzm językowy* (fr. *indifférentisme* ‘obojętność’, od łac. *indifferens*, *-entis* ‘ani dobry, ani zły; obojętny’), czyli ‘obojętność danej osoby wobec różnych kwestii językowych, bierności wobec języka i zjawisk w nim zachodzących’. Zwolennicy leseferyzmu traktują jako równoważne zarówno formy tradycyjne uchodzące za poprawne, jak i wszelkie innowacje, formy ogólne, potoczne i środowiskowe, neosemantyzmy itp., są jak badacze botanicy opisujący rośliny, lecz nieplewający chwastów. Z kolei indyferentyzm językowy wynika z braku zainteresowania kwestiami językowymi, które indyferentystom wydają się mało istotne. Pobrane a: <https://obcyjezykpolski.pl/?s=leseferyzm> (dostęp: 22.11.2023).

czy wręcz indyferentny stosunek do polszczyzny ma to, że w działalności zawodowej posługują się przede wszystkim językami obcymi (angielskim, niemieckim) – i to właśnie sprawne posługiwanie się tymi językami jest jednym z czynników umożliwiających im osiągnięcie sukcesu, podczas gdy sprawne i poprawne posługiwanie się polszczyzną nie przynosi wymiernych korzyści zawodowych. Grupy te nie są wprawdzie liczne, ale mają charakter opiniotwórczy w środowiskach młodzieżowych. Tradycyjnie brak zainteresowania kwestiami poprawności językowej przejawia większość uczniów, niedostatecznie uwrażliwianych na te kwestie w trakcie nauki szkolnej (Markowski, 2005, s. 135).

Taka postawa może zaskakiwać zwłaszcza wtedy, gdy weźmie się pod uwagę ważny argument, że użytkownicy polszczyzny urodzili się w kraju nad Wisłą, tutaj żyją, uczą się, rozwijają intelektualnie. Z tego względu każdemu bez wyjątku powinno zależeć na pięknym i poprawnym mówieniu i pisaniu, a już człowiekowi ambitnemu, wykształconemu w szczególności. Myślę tutaj na przykład o ludziach kończących studia na kierunkach niehumanistycznych (np. technicznych, medycznych, ekonomicznych, prawniczych) i widzących siebie w krótkim czasie na wysokim stanowisku w dziedzinie, którą wybrali, mających jednak szerokie horyzonty również w innych obszarach, aspirujących do znalezienia się w gronie inteligentów. Niestety

Obserwuje się dość powszechne nieprzywiązywanie odpowiedniej wagi do językowej formy wypowiedzi, do mówienia czy pisania byle jakiego, żeby się „jedynie dogadać”. Tymczasem owo «dogadanie się» bywa niekiedy utrudnione, a nawet wręcz niemożliwe, gdy wypowiedź pozostaje językowo lub ortograficznie niepoprawna. Kultura wypowiedzi nie jest zbędnym ozdobnikiem także dlatego, że świadczy o naszej kulturze osobistej i o tym, jaką wartość stanowi dla nas język ojczysty: wyłącznie użytkową czy też wyższą, immanentną? (Bordzoł, 2006)⁶.

Znam osoby w przeszłości niekończące polonistyki czy kierunków pokrewnych, a mimo to niezwykle dbające o polszczyznę, szczególnie wtedy, gdy posługują się nią w oficjalnych sytuacjach komunikacyjnych. Niejednokrotnie w zdobyciu tego rodzaju kompetencji językowych pomagały im, po pierwsze, zwyczajnie wyniesione z domu rodzinnego, w którym poważnie traktowało się sprawy języka, po drugie, funkcjonowanie w określonym środowisku szkolnym, studenckim, towarzyskim. Niektórzy pytani o to, skąd się u nich bierze taka troska o język ojczysty, zwracają uwagę na wielką pracę na niwie językowej wykonaną przez nauczycieli języka polskiego w szkole średniej. Najważniejsza była jednak ze strony wszystkich motywacja, upór oraz chęć podnoszenia, doskonalenia wiedzy na temat spraw polszczyzny.

⁶ <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/articles/jezyk-zyje-w-nas-rozmowa-z-profesorem-andrzejem-markowskim,36/details> (dostęp: 21.10.2023).

Niestety, przyszło nam żyć w nieciekawych czasach, kiedy wszelkie reguły i wzorce zachowania (nie tylko językowe) znane i obowiązujące w przeszłości przestały się liczyć, autorytety nie są już autorytetami, wszystko stało się względne i dopuszczalne. Zaskakująco duża liczba ludzi (nie tylko młodych) nie widzi obecnie potrzeby pięknego i poprawnego mówienia oraz pisania, często w ogóle nie przejawia zainteresowania żadnymi kwestiami językowymi, nie uważa tego za coś ważnego, coś, co bywa wyznacznikiem ogólnej wiedzy, inteligencji i kultury osobistej człowieka i przydaje się w życiu. Nie wrócą już raczej czasy, gdy młodzi ludzie z ambicjami czynili wszystko, by poprawić ogólną sprawność językową, zwiększyć swe kompetencje w zakresie poprawnej polszczyzny, na własną rękę studiując słowniki i poradniki bądź prowadząc ożywione dyskusje na ten temat we własnym gronie. Można rzec, że panowała wtedy (w latach 60. 70., 80.) moda na piękne mówienie i pisanie, czerpano z tego przyjemność, a zarazem satysfakcję. Niektórzy znawcy przedmiotu określali to niekiedy sformułowaniem *snobizm językowy*. Snobizm sam w sobie nie jest – jak wiadomo – czymś pozytywnym, co by należało aprobować i popierać. Jednak w wypadku snobowania się na poprawną polszczyznę, czyli pokazania, że ktoś stara się pięknie i poprawnie wysławiać i pisać w ojczywym języku, żeby stać się za jakiś czas osobą w pełni zasługującą na szacunek i uznanie otoczenia, żeby wejść do prawdziwej gildii inteligenckiej, intelektualnej, można było być bardziej tolerancyjnym i wyrozumiałym, traktować owo działanie człowieka jako coś pożytecznego, wartościowego, godnego naśladowania.

2. GRZECHY I GRZESZKI

Jak już wspomniałem, współcześnie zagrożenie języka wiąże się z sukcesywnym obniżeniem się poziomu jego poprawności w mowie i piśmie znacznej części społeczeństwa, to znaczy niewątpliwie ze spadkiem ogólnej kultury języka człowieka (również tego wykształconego). Omawiając tę kwestię, zwraca się uwagę na obserwowany od lat brak dostatecznej pracy nad językiem w zakresie jego poprawności w szkole podstawowej i średniej (dominuje literatura) i zbyt liberalne podejście części kadry naukowo-dydaktycznej do wymagań dotyczących poprawnego posługiwania się polszczyzną w akademiach i na uniwersytetach, co skutkuje potem nikłymi kompetencjami językowymi absolwentów szukających pracy w mass mediach, a nawet w wydawnictwach książkowych czy naukowych. Szczególnie źle to wygląda, jeśli chodzi o znajomość interpunkcji⁷.

2.1. INDOLENCJA INTERPUNKCYJNA

Z przestankowaniem normatywnym na poziomie, którego by należało oczekiwać od specjalistów w tej dziedzinie, są na bakier nie tylko studenci opuszczający

⁷ Szerzej na ten temat: *Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego. O błędach z zakresu przestankowania*, M. Malinowski, *Eruditio et Ars*, 5, 73-107. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

mury renomowanych szkół wyższych, ale nierzadko autorzy tekstów literackich i naukowych, publicyści, urzędnicy, prawnicy itd. Od wielu lat zwracają na to uwagę inni językoznawcy:

W polskich tekstach urzędowych, naukowych i dziennikarskich wielość błędów i uchybień interpunkcyjnych jest spowodowana ograniczoną znajomością reguł przestankowania zarówno u osób piszących (autorów tekstów), jak i u osób kwalifikujących teksty do druku (redaktorów) (Pawelec, 2016, z. 4)

Nie znajduję żadnego usprawiedliwienia dla kompletnego chaosu interpunkcyjnego panującego w większości tekstów polszczyzny – od wypracowań uczniowskich poczynając, na tekstach prasowych i naukowych (tak!!) skończywszy (Miodek, 1983, s. 223).

Polska interpunkcja to (...) gąszcz przepisów. Żeby się w nim nie pogubić, należy bardzo dobrze znać składnię wypowiedzi pojedynczych i złożonych. Nie można przy tym polegać wyłącznie na intuicji czy umiejętnościach praktycznych, np. na doświadczeniu korektora czy redaktora językowego, nie mówiąc już o zgubnych nawykach wyniesionych ze szkoły, takich jak bezrefleksyjne stawianie przecinka przed każdym spójnikiem *że* lub przed każdym zaimkiem *który* (Karpowicz, 2008, s. 189).

Redagując od wielu lat teksty naukowe (a wcześniej teksty dziennikarskie), z przykrością konstatuje, że większość autorów, a również redaktorów językowych i korektorów opanowało reguły przestankowania na poziomie niewystarczającym do prowadzenia tego typu działalności zawodowej, zna ją jedynie powierzchownie i nie zawsze słyszało o logiczno-składniowym charakterze interpunkcji polskiej. Skutek jest taki, że w rozmaitych tekstach piszący stawiają znaki przestankowe intuicyjnie, na wyczucie, sugerując się względami rytmicznymi wypowiedzi (np. zawieszenie głosu, wzięcie oddechu). Niekiedy wprowadza się do obiegu „własną” interpunkcję, ignorując wszelkie nakazy i zakazy normatywne. Nie wie się na przykład o tym, że po okolicznikach rozpoczynających zdanie, będących niekiedy długimi ciągami wyrazowymi, nie może się pojawić przecinek⁸ (tłumaczy się to zwykle koniecznością, że chodzi o jasność i zrozumiałość tekstu), gdyż pozostają one integralną częścią grupy orzeczenia. Przecinek jest wykluczony, ale żeby zapobiec ewentualnej dwuznaczności zdania, wolno posta-

⁸ Oto wykładnia normatywna na ten temat: „Podstawową zasadą interpunkcji polskiej przy okoliczniku jest brak jakichkolwiek znaków przestankowych. (...) Wynika to stąd, okoliczniki pojedyncze mają charakter integralny (całościowy). Okolicznik pozostaje integralny wtedy, gdy jest konieczny dla zrozumiałości struktury oraz tworzy z wyrazem określanym ścisły związek wyrazowy. (...) Mimo że w połowie wypowiedzenia zawierającego okolicznik występuje przestank oddechowy, przecinka w tym miejscu wstawić nie wolno”, za: S. *Zasady pisowni...* Warszawa 2002, s. 112. Również: „Na początku i na końcu zdania okolicznik należy do zdania głównego i nie jest oddzielony przecinkiem”: tak. E. Polański, M. Szopa (2004), s. 90).

wić w takiej sytuacji po okoliczniku myślNIK, który ma tę właściwość i zaletę, że nie rozdziela części zdania, lecz je sobie przeciwstawia⁹.

2.2. NIEZNAJOMOŚĆ ZNACZENIA WYRAZÓW (*OPORTUNIZM, RESENTYMENT, SPOLEGLIWY, BUTONIERKA, BRUSTASZA, POSZETKA*)

Innym zagrożeniem polszczyzny pozostaje nieznanomość przez sporą część Polaków znaczenia słów będących powszechnie w użyciu bądź mylenie ich sensu. Dotyczy to przede wszystkim zapożyczeń mniej lub bardziej zdomowionych w polszczyźnie. Ignorancja językowa w tym zakresie przytrafia się niekiedy osobom publicznym. Na przykład kilka lat temu sędzia Trybunału Konstytucyjnego w stanie spoczynku (pomińmy jego imię i nazwisko) z nadania prezydenta posłużył się publicznie (w mass mediach) określeniem *oportunizm* w błędnym znaczeniu, mówiąc:

Ja nie rozumiem tego oporu, tego oportunistu, który się pojawił w środowisku prawniczym. Co by nie zostało zaproponowane, jest natychmiast kontestowane. (...) Z czego wynika ów oportunist, nie wiem¹⁰.

Takie rozumienie *oportunistu*, łączenie go semantycznie z *oporem* – wskutek podobieństwa brzmieniowego obydwu wyrazów (nagłosowe *opor-/opór*) – nie przystoi doświadczonemu prawnikowi, osobie w podeszłym wieku, starannie wykształconej w swojej dziedzinie. Jak wiadomo, *oportunist* nie jest ‘stawianiem oporu przeciwko komuś lub czemuś czy walką z kimś lub czymś’. To zapożyczenie z języka francuskiego (*opportunisme*, od łac. *opportunus* dosł. ‘wiatr wiejący w kierunku portu; przychylny, korzystny, wygodny’) – mało chwalebna ‘postawa moralna człowieka, objawiająca się rezygnacją z ogólnie przyjętych i zaakceptowanych przez większość ludzi wykształconych zasad lub przekonań dla osiągnięcia doraźnych korzyści, wybieranie przez niego zawsze tego, co wydaje się w danej sytuacji bezpieczne i korzystne’.

Pamiętamy sprzed kilku lat, że przeważająca część środowiska prawniczego nie ustawała w wysiłkach (i nadal w nich nie ustaje), by uzyskać (odzyskać) niezależność, i domagała się (domaga) nieingerowania władzy ustawodawczej i wykonawczej w sprawy sądownictwa w myśl zasady Monteskiuszowskiego trójpodziału władzy w Polsce. Z tego względu przywołanych przedstawicieli Temidy absolutnie nie wolno stawiać w jednym rządzie z *oportunistami*, to znaczy ugodowcami, konformistami, karierowiczami. Osoby te do dzisiaj nie zgadzają się na łamanie

⁹ Wystarczy porównać zdanie: *Dzięki pracy, wysiłkowi, pomysłowości i kreatywności uczniów i nauczycieli – w ostatnim czasie szkoła odniosła wielki sukces w rywalizacji z innymi placówkami oświatowymi*. Brak myślNIKA po *nauczycieli* spowodowałby dwuznaczność wypowiedzi. Nie wiadomo by było, czy autor/-ka miał/-ła na myśli to, że *owa praca, wysiłek, pomysłowość i kreatywność* wystąpiły w *ostatnim czasie*, czy chodziło mu/ jej o to, że *szkoła w ostatnim czasie odniosła wielki sukces w rywalizacji z innymi placówkami oświatowymi*.

¹⁰ <https://obcyjezykpolski.pl/to-nie-opor/> (dostęp: 27.11.2023).

konstytucji, są więc w dużej mierze *kontestatorami*, *buntownikami*, ale na pewno nie *oportunistami*.

Spróbujmy wspólnie prześledzić i przeanalizować jeszcze inne przykłady świadczące o nieporadności językowej przedstawicieli różnych zawodów występujących publicznie w mass mediach. Pewien polityk, tym razem z obozu Platformy Obywatelskiej, wypowiadając się jakiś czas temu w studiu telewizyjnym TVN 24, użył bez świadomości, że popełnia błąd, takiego oto zwrotu:

Jest pewien pomysł rosyjski – od lat się utrzymujący – konsolidacji imperialnej, będący niczym innym jak resentymentem, tęsknotą za utraconą potęgą. Ofiarą tego resentymentu pada w tej chwili Ukraina, a tak naprawdę może tą ofiarą paść Krym¹¹.

Resentymment (dodajmy: *imperialny*) miał w tym wypadku oznaczać ‘powrót do czasów, gdy do Rosji jako imperium należał także Półwysep Krymski’. Nie ulega wątpliwości, że rozmówcy zaproszonemu do studia określił, którym się posłużył, jednoznacznie skojarzyło się z *sentymmentem*, rzeczownikowym tworem złożonym (*re-* + *sentymment*), w którym częśćka *re-* pochodząca z łaciny znaczy ‘znów, powtórnie, ponownie, na nowo’ (tak jak w wyrazach, *reelekcja*, *reedycja*, *readaptacja*, *reaktywacja*, *reemigracja*, *rekonstrukcja* itp.). Tylko że *resentymment* nie jest ‘odradzaniem się sympatii do kogoś, ponownym obdarzaniem kogoś zaufaniem, a może nawet uczuciem czy tęsknotą za czymś’, lecz (z fr. *ressentiment*, od *ressentir* ‘odczuć zniewagę’) ‘urazą, niezadowoleniem, niechęcią żywioną do kogoś lub czegoś, długo przechowywanymi w pamięci po doznaniu krzywd czy przykrości’. Przekształcenie przytoczonej wyżej wypowiedzi na bardziej zrozumiałą: *Można dążyć do pojednania ukraińsko-rosyjskiego, łagodząc wzajemne resentymenty*, z pewnością by zapobiegło nieporozumieniu, przykrej wpadce językowej znanego polityka. Dodajmy, że słowo *resentymment* weszło do zasobu leksykalnego polszczyzny mniej więcej w połowie XIX stulecia, dlatego zamieścił je dopiero *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski) z 1912 roku: *resentymment*, -u, lm. -y ‘uraza, zachowywanie urazy w pamięci, niechęć, dąsy’ (SJPwarsz, 1912, t. V, s. 518). Współcześnie występuje przede wszystkim w tekstach pisanych, w publikacjach historycznych czy esejach, i przeważnie w postaci pluralnej *resentymenty*. Ciekawe, że jego znaczenie mylono właściwie od samego początku, od kiedy wyraz ten pojawił się w obiegu komunikacyjnym¹².

Jeszcze większym problemem dla sporej części użytkowników języka jest, okazuje się, poprawne używanie przymiotnika *spolegliwy*. Chodzi o to, że uważają oni to słowo za synonim przymiotnika *uległy*. Tak sądzi duża część polityków,

¹¹ <https://obcyjezykpolski.pl/o-resentymencie-raz-jeszcze/> (dostęp: 27.11.2023).

¹² *Poradnik językowy. Podręcznik dla pracowników prasy, radia i telewizji* przytacza błędne użycie przez jakiegoś publicystę prasowego słowa *resentymment* zauważono już w latach 60. W jednym z tekstów napisano: *Autor przeciwstawia się polityce odwetu, potępiając resentymenty nazistowskie*. Rzecz jasna, należało napisać: *Autor przeciwstawia się polityce odwetu, potępiając odradzanie się sympatii nazistowskich*; tak: *Poradnik językowy. Podręcznik dla pracowników prasy, radia i telewizji* (s. 331), M. Kniaginina, W. Pisarek, 1969, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych.

dziennikarzy, politologów itd. Tymczasem *spolegliwy* znaczy coś zupełnie inne – ‘pewny, godny zaufania’ (od *spolegać* ‘polegać na kim, liczyć na kogoś z zaufaniem’)¹³. Wzięło się to stąd, że funkcjonował w przeszłości w polszczyźnie czasownik *spolegać* mający to samo znaczenie, co *polegać* (*na kimś, na czymś*). Od niego to utworzony został właśnie przymiotnik *spolegliwy*, początkowo spotykany jedynie w gwarze cieszyńskiej i całego południowego Śląska. Rozpowszechnienie leksemu *spolegliwy*, wprowadzenie go języka literackiego, a później do polszczyzny ogólnej zawdzięczamy socjologowi i filozofowi Tadeuszowi Kotarbińskiemu. W tekstach na temat teorii skutecznego działania sporo miejsca poświęcał autor na nakreślenie ideału etycznego *opiekuna spolegliwego*:

Cóż to za dziwne słowo »spolegliwy«? Nie słyszy się go w polszczyźnie literackiej. Ale ponoć rozbrzmiewa na Śląsku. Czy to kalka z niemieckiego »zuverlässig«, czy raczej termin domorośłego chowu, mniejsza o to; dość że jest potrzebny, a przynajmniej przydatny dla oznaczenia kogoś, na kim można polegać. Opiekun wtedy jest spolegliwy, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach.

(...) W pełni dbać o sprawę cudze może tylko ten, kto jest usposobiony życzliwie względem podopiecznych, nadaje się więc na opiekuna bodaj najbardziej człowiek dobry, o dobrym sercu, wrażliwy na cudze potrzeby i skłonny do pomagania. (...) Sprawowanie dzielnego opiekuństwa wymaga odwagi. (...) Piastunka pilnująca maluchów w ogródku jordanowskim mało miewa okazji do okazywania męstwa z racji tej swojej funkcji. Ale Janusz Korczak znalazł się w innej sytuacji: jako dzielny, spolegliwy opiekun poszedł na śmierć, by do końca wypełnić zadanie dobrego piastuna dzieciarni¹⁴.

Wprawdzie T. Kotarbiński miał wątpliwości, czy wyraz *spolegliwy* nie jest przypadkiem pożyczką z języka niemieckiego (przymiotnik *zuverlässig* znaczy ‘niezawodny’), ale jego znaczenie rozumiał jednoznacznie: że *spolegliwy* to ‘ktoś niezawodny, pewny, oddany drugiemu człowiekowi’. Dlaczego zatem duża część współczesnych Polaków *spolegliwość* łączy, kojarzy z *uleganiem*? Powodem wydaje się to, że w formie *spolegliwy* występuje cząstka *-legł-*, przypominająca do złudzenia cząstkę *-legł-* obecną w wyrazie *uległy*. Owo podobieństwo wystarczyło do tego, by przymiotnik *spolegliwy* potraktować jako ten, który musi mieć związek z *uległością* i znaczyć ‘uległy’. Jest jednak, zdaje się, także drugi powód owej swoistej neosemantyzacji słowa *spolegliwy*. W polszczyźnie znajdziemy kil-

¹³ Tak: *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, t. VI, s. 313, 1915, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

¹⁴ *Traktat o dobrej robocie*, T. Kotarbiński, 1955, Łódź – Wrocław: Zakład im. Ossolińskich we Wrocławiu. Pobrane z: <https://obcyjezykpolski.pl/spolegliwy-po-co-tyle-zamieszania/> (dostęp: 28.11.2023).

ka przymiotników zakończonych na *-liwy*, które odnosimy do osób mających skłonność do czegoś, łatwo ulegających czemuś (np. *kłótniwy* to ‘mający skłonność do kłótni’, *płochliwy* – ‘łatwo się płoszący’, *łamliwy* – ‘łatwo się łamiący’). Dlatego również przymiotnik *spolegliwy* włączony został do tej właśnie kategorii adiectivów i nadano mu sens ‘taki, który łatwo komuś lub czemuś ulega’. Ze zdziwieniem należy skonstatować, że niektórzy autorzy współczesnych słowników akceptują ów nowy sens omawianego przymiotnika, uznając, iż w normie potocznej *spolegliwy* to także ‘taki, który łatwo ustępuje, uległy, potulny, skory do kompromisu’¹⁵. Trudno zrozumieć powód, dla którego lingwiści dopuszczają obecnie dwie definicje jednego słowa, zamiast propagować tę właściwą, jedynie uzasadnioną etymologicznie (czyżby uzus miał tutaj decydujące znaczenie?). Na szczęście autorzy *Wielkiego słownika poprawnej polszczyzny* PWN ciągle przestrzegają nas przed używaniem przymiotnika *spolegliwy* w znaczeniu ‘uległy, pokorny’¹⁶.

Neosemantyzację, czyli nieuzasadnione nadawanie słowom nowego sensu, wtórnej definicji, z pewnością należy uznać za jedno, dość istotne, zagrożenie współczesnej polszczyzny. Nie mam bowiem wątpliwości, że jeśli się na to pozwoli, może dochodzić do zakłóceń komunikacyjnych wśród ludzi. Na przykład kiedy jakiś młodzieniec zwróci się do nowo poznanej niewiasty słowami: *Jesteś osobą spolegliwą*, mając na uwadze kanoniczny sens tego przymiotnika (‘taki, na którym można polegać’), a ona potraktuje całą rzecz inaczej (pomyśli, że ‘jest uległa’), a więc że nie usłyszała raczej komplementu, niewykluczone, że cała znajomość już na starcie okaże się fiaskiem.

O tym, jak ważna jest znajomość znaczenia słów, świadczy jeszcze jeden przykład. W TVN-owskim teleturnieju „Milionerzy” jedno z pytań brzmiało kiedyś tak: *Co mężczyzna wkłada do butonierki?* Ponieważ uczestnik nie miał o tym pojęcia, zwrócił się o pomoc do publiczności, a ta gremialnie odpowiedziała, że... *buty*¹⁷. Owa nonsensowna odpowiedź wzięła się z tego, że większość osób zasiadających na widowni stanowili ludzie młodzi, którzy być może zapamiętali ze szkoły tytuł wiersza przedstawiciela futuryzmu Brunona Jasińskiego *But w butonierce*, ale nie poznali przesłania całego utworu (że jest to prowokacja ze strony poety, który lubił się bawić językiem). Odebrali więc dosłownie słowa poety: „Idę młody, genialny, niosę but w butonierce,/ Tym, co za mną nie zdążą,/ echopowiem (to jeden z licznych neologizmów poety): Adieu!”, nie wiedząc, co znaczy *butonierka*, uwierzyli autorowi, że ów rzeczownik musi mieć związek z butem, i tak właśnie, błędnie, „podpowiedzieli” osobie grającej w „Milionerach”.

¹⁵ Np. *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN, S. Dubisz (red.), t. III, 1334, 2003, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów* PWN, J. Bralczyk (red.), s. 780, 2006, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

¹⁶ *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN, A. Markowski (red.), s. 1085, 2004, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

¹⁷ Szerzej na ten temat: *Butonierka, brustasza, poszetka*, M. Malinowski, W: *Język niegłębki. Szkice o poprawnej polszczyźnie (refleksje po dwóch dekadach XXI stulecia)*, t. II, s. 105-108, 2019, Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.

Tymczasem zgodnie z etymologią słowo *butonierka* ma wiele wspólnego z guzikiem. Wywodzi się z galicyzmu *boutonnière* ('dziurka od guzika, pętelka'; od *button* 'guzik') i nazywa 'dziurkę, zamarkowaną lub przeciętą, umieszczoną w lewej klapie marynarki męskiej (w jednorzędówce na jednej klapie, w dwurzędówce na jednej klapie lub dwóch), w którą to dziurkę wkłada się kwiat, miniaturkę orderu itp., a można – przenośnie – również inne rzeczy, np. książyc¹⁸. „U nas chodzi się z książycem w butonierce/ U nas wiosną wiersze rodzą się najlepsze” – śpiewają Andrzej Sikorowski i Grzegorz Turnau w utworze „Nie przenoście nam stolicy do Krakowa”. Tak wyjaśniałem to szczegółowo w poradniku *Język niegiętki. Szkice o polszczyźnie (refleksje po dwóch dekadach XXI stulecia)*:

Początkowo (jeszcze w XVIII w.) nasi przodkowie nie mówili *butonierka*, tylko *butoniera*. Włączając do zasobu leksykalnego polszczyzny żeńskie słowo *boutonnière* w postaci fonetycznej [wym. butonier], leksykografowie dodali mu zakończenie *-a*, jednak miniaturowość marynarkowego szczegółu sprawiła, że jako jego nazwa upowszechniło się ostatecznie zdrobnienie *butonierka* (*butonier-* + *ka*).

O tym, że *butonierka* nie może być, jak sądzi wiele osób, 'małą kieszenią', przekonuje pewien fakt z dawnego projektowania męskich garniturów. Marynarki miały wówczas inny fason niż dzisiaj – zapinano je wysoko pod szyją. Wraz z upływem czasu i zmieniającą się modą zaczęto odpinać najwyższy guzik i odchyłać górną część marynarki. W końcu zniknął i sam guzik, jednak dziurka po lewej stronie pozostała. Początkowo jej nie rozcinano, aż w końcu rozcięto, żeby znalazła jakieś sensowne zastosowanie. Koniecznie należy jednak w tym miejscu dodać, że wyraz *butonierka* miał jeszcze drugie znaczenie. Mówiono tak na 'malańki flakonik na kwiaty, przypinany przez kobiety do sukni balowej w XVIII i XIX w.'. Może dlatego także obecnie nazywa się potocznie *butonierką* ozdobę w klapie marynarki pana młodego, czyli kwiatek ze wstążeczką i z długą szpilką służącą jako przypinka (Malinowski, 2019, s. 16).

A co z tą górną kieszonką marynarki, mylnie nazywaną *butonierką*? Okazuje się, że jest to tzw. *brustasza* (niem. *die Brusttasche* 'kieszonka na piersi', od *Brust* 'piers' i *Tasche* 'mała zewnętrzna kieszonka w górnej części marynarki, wykorzystywana do noszenia poszetki')¹⁹. Ze względu na małe rozmiary owej kieszonki mówi się niekiedy *brustaszka*. Do *brustaszy* wkłada się *poszetkę* (fr. *pochette*,

¹⁸ *Słownik języka polskiego* PWN, M. Szymczak (red.), t. I, s. 223, 1978, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

¹⁹ *Wielki słownik języka polskiego on-line* IFP PAN. Pobrane z: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/109440/brustasza> (dostęp: 27.11.2023). W innych słownikach współcześnie wydanych – z wyjątkiem *Wielkiego słownika ortograficznego* PWN, E. Polański (red.), s. 265, 2017, Warszawa – pomija się hasło *brustasza* (nie wiadomo, dlaczego). Hasło *brustasz* (nie: *brustasza*) odnotowały w przeszłości *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), t. I, s. 213 1900, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy oraz *Słownik wyrazów obcych* M. Arcta, s. 34. 1916, Warszawa: nakład M. Arcta.

wym. [pošet], od *poche* ‘kieszon’ + przyrostek zdrabniający *-ka*), czyli ‘chustkę’ (złożoną na różne sposoby)²⁰. Zwykle *poszetka* ozdabia smoking czy frak (musi być jedwabna), ale można ją także nosić do marynarki na co dzień. Terminy te bywają w użyciu. Salony ślubne oferują na przykład kolorystycznie dopasowane do sukien partnerek zestawy męskie typu *kamizelka*, *musznik* (przypomina krótki, podwójny krawat) i *wkładkę do brustaszy*.

2.3. NIEPOPRAWNE WYMAWIANIE WYRAZÓW

Do wykroczeń przeciwko polszczyźnie zalicza się współcześnie – poza już wymienionymi w tym tekście – błędne akcentowanie wyrazów. Dotyczy to zwłaszcza dziennikarzy telewizyjnych pracujących w stacjach komercyjnych, głównie w TVN 24 i Polsacie, ale również osób zapraszanych do studia w charakterze ekspertów. Wymawiają oni wiele słów, stawiając nacisk na pierwszą sylabę wyrazu. Tymczasem, jak wiadomo, w języku polskim obowiązuje akcent na przedostatniej sylabie (to tzw. akcent paroksyttoniczny), jedynie w nielicznych wypadkach wyrazów o proveniencji grecko-łacińskiej (np. *logika*, *fizyka*, *matematyka*, *mechanika* itp.) na trzeciej od końca (to akcent proparoksyttoniczny), nigdy zaś nie może to być akcent inicjalny (zachowują go do dzisiaj w swoim idiolektie jedynie górale). Lingwiści od dawna grzmą na ten temat, że to psucie polszczyzny, w rozmaitych publikacjach podają konkretne przykłady błędnego artykułowania wyrazów w języku polskim, przypominając, że w mediach elektronicznych (w radiu i telewizji) obowiązywała kiedyś tzw. karta mikrofonowa. Żeby ją otrzymać, trzeba było zdać trudny egzamin językowy, wykazać się wiedzą na temat rozmaitych nakazów i zakazów związanych z dykcją czy artykulacją słów. Wtedy dopiero można było zasiąść przed mikrofonem radiowym czy kamerą telewizyjną. Dzisiaj zdarzają się sytuacje, że osoba pracująca w TVN 24 z wrodzoną wadą wymowy polegającą na przesadnym artykułowaniu głosek szumiących [š], [ž], [č] (*sz*, *cz*, *rz*, *ż*) występuje na wizji i nikt z przełożonych nie traktuje tego jako przeciwwskazania do tego rodzaju pracy. Ktoś inny z kolei nauczył się mówić *zy wyrozumiałością*, *zy opóźnieniem*, *zy czułością*, czyli akcentować wyraźnie przyimek *z*, co jest sporym uchybieniem fonetycznym. Nagminnie jednak w przywołanej stacji wymawia się rodzime słowa z przyciskiem na pierwszej sylabie, np. *CElem* było *ZAwarcie Umowy*; *miało to OGromne ZNAczenie*; *chodzi o BEZpieczeństwo NA drodze*; *SPOTkali się wreszcie*. Tymczasem żeby w jakiejś wypowiedzi wyróżnić dany człon, należy, rzecz jasna, położyć na niego akcent, ale zrobić to zgodnie z regułami normatywnymi obowiązującymi w fonetyce (paroksytoneza). Wyłącznie więc poprawna jest wymowa: *Celem* było *zaWARcie uMOWy*; *miało to oGROMne znaCZENie*; *chodzi o bezpieCZENstwo na DROdze*; *spotKALI się wreszcie*. Kiedyś pierwszą sylabę wielu wyrazów akcentowali wyłącznie towarzysze jedynie słusznej partii, ignoranci w sprawach polszczyzny (bano im się zwrócić uwagę, że kiepsko mówią). Smutne, że ich śladem idą teraz dziennikarze, zupełnie sobie tego nie uświadamiając.

²⁰ *Wielki słownik języka polskiego on-line* IFP PAN. Pobrane z: <https://wsjp.pl/haslo/podglad/77830/poszetka> (dostęp: 27.11.2023).

Zwracał na to uwagę chociażby Adam Miauczyński w filmie „Dzień świra” Marka Koterskiego, polonista z zawodu, ubolewając nad językową nowomodą lektorów radiowych i telewizyjnych i manierą polegającą na niepoprawnie kładzionym akcencie w wyrazach polskich i zapożyczonych²¹.

3. SZKOLNICTWO I MASS MEDIA NA CENZUROWANYM

Grażyna Majkowska zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt związany z zagrożeniami współczesnej polszczyzny:

Współcześnie wśród sporej części społeczeństwa widać aż zanadto tendencję do traktowania języka wyłącznie jako narzędzia porozumiewania się. Wypowiedź publiczna ma być przede wszystkim skuteczna, jej poprawność, wartości etyczne i estetyczne przestają się liczyć. Coraz mniejsza znajomość frazeologii i leksyki biblijnej wśród młodych wykształconych Polaków utrudnia, a nawet uniemożliwia im zrozumienie wielu tekstów kultury, nie tylko religijnych. Niepokojące wydaje się przecenianie walorów języka młodzieżowego, jego swoista nobilitacja w mediach, nieuzasadnione utożsamienie młodzieżowości z nowatorstwem i odświeżaniem skostniałej rzekomo polszczyzny rodziców i dziadków. Miejsce języka staromodnych intelektualistów zajął język celebrytów jako atrakcyjniejszy medialnie. Młody profesjonalista dzień zaczyna od lektury plotek na „Pudelku”. Stąd kariera słowa *wypasiony*, przyzwolenie na określenia przekraczające granice dobrego smaku (np. słowo *zaje*..... i wszelkie jego odmiany), swoista moda na przesadny emocjonalizm w tekstach, które wymagają polszczyzny wyważonej i starannej. Banalizacja, uproszczona wizja świata, przesadna emocjonalizacja to zjawiska niezwykle groźne. Rezygnacja z wysokich wymagań, także językowych, które powinniśmy stawiać osobom wypowiadającym się publicznie, jest niebezpieczna, gdyż prowadzi do przyzwolenia na bylejakość języka i myślenia. Język polski bywa „zainfekowany wulgaryzmami, rubaszną potocznością oraz nagminnym snobowaniem się na zachodniość”. Niestety, pogarszającą się jakość naszej polszczyzny potwierdzają najnowsze badania. Dziś jest pod tym względem gorzej niż kilka lat temu (Puścikowska, 2010).

W przedstawianych co jakiś czas sejmowi przez Radę Języka Polskiego *Sprawozdaniach o stanie ochrony języka polskiego*²² najczęściej krytycznych uwag kieruje

²¹ *Dzień świra*, M. Koterski (reż.), Warszawa 2002. W roli głównego bohatera A. Miauczyńskiego wystąpił M. Kondrat.

²² *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie polszczyzny na przełomie wieków*, W. Pisarek (red.), 1999, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński. Pobrane z: <https://rjp.pan.pl/publikacje?view=article&id=189:polszczyzna-2000&catid=53> (dostęp: 28.11.2023).

się zazwyczaj w stronę szkolnictwa i mass mediom, które przez długie lata wyznaczały standardy i kształtowały poprawność w posługiwaniu się ojczystą mową. Dziś to one stały się ośrodkami największej *dekandencji językowej*, jak to się dobitnie określa (Każmierczak, 2006). W zgodnej opinii większości językoznawców duże zagrożenie dla języka polskiego dotyczy współcześnie:

3.1 Potocyzacji języka, czyli mieszania elementów normy wzorcowej z potoczną, wchodzenia do tej pierwszej wyrazów typu *wkurzać się, dogadać się, mieć łeb na karku, łechtać czyjaś próżność, jechać po bandzie, pójść do pudła, siedzieć w kiciu, komuś odbija, rząd rżnie głupa, robić sobie jaja, nachapać się, puścić kogoś w skarpetkach, załapać się do polityki, klepnąć budżet, dorwać się do koryta;*

3.2 Prymitywizacji i brutalizacji polszczyzny, to znaczy posługiwania się przez osoby publiczne wyrazami typu *oszołom, solidaruch, palant, złamas, psychol* itd., będącymi deprecjonującymi i etykietującymi ekspresywizmami, a także np. określeniami występującymi w relacjach sportowych, w których często zamiast *pokonania* przeciwnika mówi się *zmiażdżenie, stłamszenie, skasowanie*, a nawet *rozstrzelanie* drużyny przeciwnej:

„Agresja słowna dotyczy nie tylko boiska sportowego, ale i zjawisk kulturalnych – określenia takie jak np. *będzie bolało, poleje się krew* mają zachęcić do przyścia na koncert (Miodek 2015)²³

3.3 Wulgaryzacji języka:

Dawniej wulgaryzmy były traktowane jako coś, co charakteryzuje ludzi najniższej kultury, a dzisiaj zdarza mi się słyszeć studentów, a nawet studentki, które powszechnie używają słów na *k*²⁴.

„Ubolewam jako stary kibic, że tak strasznie zwulgarniała polszczyzna stadionowa, że to język koszmarny. W ogóle polszczyzna tramwajowa, pociągowa budzi niepokój – najbrzydszych słów używają nawet rodzice przy swoich małych dzieciach” (Miodek, 2021).

W obecnych czasach prymitywizację, banalizację, brutalizację i wulgaryzację języka widać też w języku medialnym, w którym nie wykropkowuje się już wyrazów uznanych za obsceniczne, lecz przytacza je w całości, w scenariuszach filmowych i teatralnych oraz w literaturze współczesnej. Często wprowadzana się takie niecenzuralne słowa celowo za zgodą redaktorów odpowiedzialnych i wydawców. Przeklinają dzisiaj przedstawiciele różnych grup i zawodów, wulgaryzmy pojawiają się nawet w wypowiedziach polityków.

²³ <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C405186%2Cprof-miodek-unikajmy-jak-ognia-wyrazow-modnych.html> (dostęp: 28.11.2023).

²⁴ <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C381783%2Czagrozenia-polszczyzny-wulgaryzmy-angielski-komputery.html>; (dostęp: 29.11.2023).

Zachowania nacechowane wulgarnością i słowną agresją nie są jedynie cechą społecznego marginesu lub ludzi młodych i niedojrzałych społecznie, nieradzących sobie z wyrażaniem emocji, jak pokazują choćby zarejestrowana przez kamery wulgarna wypowiedź pani minister (*sp...aj!*) do swego kolegi z rządu albo słowa naszych byłych prezydentów (Sikora, 2016).

Kazimierz Sikora konstatuje, że posługiwanie się nie najlepszą polszczyzną w bardziej oficjalnych sytuacjach

uchodziło do niedawna za brak ogłady, oznakę myślowego ubóstwa, ciasnoty intelektualnej, dowodziło pochodzenia z nizin społecznych. Stygmatyzowało człowieka w układzie społecznym, unikano więc takich zachowań. Zrezygnowanie z wysokich wymagań, także językowych, które powinniśmy stawiać osobom wypowiadającym się publicznie, wydaje się niezwykle niebezpieczne” (ibidem).

PODSUMOWANIE

W tekście skupiono się na przedstawieniu i przeanalizowaniu najważniejszych czynników mających wpływ na stan współczesnej polszczyzny. Szukano odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule publikacji, czy język polski pozostaje dla Polaków żyjących w trzeciej dekadzie XXI stulecia ciągle „skarbem narodowym czy nie”, czy traktuje się go jako jeden z najważniejszych wyznaczników polskiej tożsamości, tradycji i kultury, coś, co należy pielęgnować, kultywować i chronić. Okazuje się, że wbrew niektórym pesymistom wieszczącym w przyszłości powolne odchodzenie języka polskiego w niepamięć ma się on zupełnie dobrze, nie zagraża mu marginalizacja czy wyginięcie spowodowane chociażby widoczną od jakiegoś czasu ekspansją angielszczyzny i zmianą stylu życia dużej części społeczeństwa (stawanie się obywatelami świata po wejściu Polski do Unii Europejskiej).

Powodów do niepokoju na pewno więc nie należy się doszukiwać we wpływie i w oddziaływaniu na nią języków zachodnich, chociaż coraz więcej Polaków (przede wszystkim młodszego pokolenia) decyduje się na naukę języka obcego w przeświadczeniu, że to będzie dla nich korzystne. Czy z tego powodu cierpi na tym polszczyzna? Niekiedy – tak. Nie poświęca się już niestety sprawom ojczyztego języka tyle czasu i uwagi co kiedyś, przykładą się coraz mniejszą wagę do poprawności w mówieniu i pisaniu, kultura języka przestała uchodzić za coś istotnego, potrzebnego, co świadczy o kulturze ogólnej człowieka. Niestety, dożyliśmy czasów, kiedy istnieje przyzwolenie na ubogość, niepoprawność i bylejakość wysławiania się i pisania. Przestało nam jakoś zależeć na władaniu polszczyzną piękną i poprawną.

Skutek jest taki, że nawet osoby dość dobrze wykształcone w swoich dziedzinach nie znają znaczenia słów i wyrażeń, nie potrafią pisać poprawnie (są na bakier z ortografią i interpunkcją), błędnie akcentują wyrazy. Do tego dochodzi

mieszanie stylów funkcjonalnych polszczyzny (przenikanie potocyzmów do polszczyzny ogólnej, języka mediów, scenariuszy filmowych, tekstów piosenek i skeczów kabaretowych), prymitywizacja, brutalizacja i wulgaryzacja języka w przestrzeni publicznej, agresja słowna przy każdej nadarzającej się sytuacji.

To właśnie stanowi dzisiaj – wydaje się – największym zagrożeniem dla polszczyzny.

BIBLIOGRAFIA

- Arct, M. (red.). (1916). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: nakład M. Arcta.
- Bordzoł, P. (2019). Język żyje w nas. Rozmowa z Profesorem Andrzejem Markowskim. *Biuletyn Polonistyczny*. Poznań: Instytut Badań Literackich PAN i Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe.
- Bralczyk, J. (red.). (2006). *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN, t. III. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karłowicz, J, Kryński, A., W. Niedźwiedzki, W. (red.). (1900). *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski) t. I. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Karłowicz, J, Kryński, A., Niedźwiedzki, W. (red.). (1912). *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), t. V. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Karłowicz, J, Kryński, A., W. Niedźwiedzki, W. (red.). (2015). *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), t. VI. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Karpowicz, T. (2008). *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaźmierczak, Ł. (2005). Ojczyzna-obczyzna. *Przewodnik Katolicki*, 5. Pobrane z: <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2006/Przewodnik-Katolicki-5-2006/Spolnoczenstwo/Obczyzna-polszczyzna>.
- Kniaginina, M., Pisarek, W. (1969). *Poradnik językowy. Podręcznik dla pracowników prasy, radia i telewizji*. Kraków: Wydawnictwo Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ.
- Kotarbiński, T. (1955). *Traktat o dobrej robocie*. Łódź – Wrocław: Wydawnictwo Zakład im. Ossolińskich we Wrocławiu.
- Malinowski, M. (2019). Butonierka, brustasza, poszetka. W: M. Malinowski, *Język nie-giętki. Szkice o poprawnej polszczyźnie (refleksje po dwóch dekadach XXI stulecia)*, t. II (s. 73-107). Katowice Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Malinowski, M. (2023). Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego. O błędach z zakresu przestankowania. *Eruditio et Ars*, 5, 73-107. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu..
- Markowski, A. (red.). (2004). *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miodek, J. (1983). *Rzecz o języku*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Wydawnictwo „Ossolineum”.
- Nawrocka, M. (2011) Czy polszczyzna jest zagrożona? W: *Przewodnik Katolicki*, 20. Pobrane z: <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2011/Przewodnik-Katolicki-20-2011/Kultura/Czy-polszczyzna-jest-zagrozona>.
- Pawelec, R. (2016). Wstęp. *Poradnik Językowy*, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.

- Pisarek, W. (red.). (1999). *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie polszczyzny na przełomie wieków*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński.
- Polański, E., Szopa, M. (2004). *Podręcznik interpunkcji polskiej*. Kielce: Wydawnictwo MAC „Edukacja”.
- Puścikowska, A. (2010). *Czy(m) zagrożona jest polszczyzna? Rozmowa o niepokojących zjawiskach we współczesnej polszczyźnie z dr Grażyną Majkowską, językoznawcą z Uniwersytetu Warszawskiego*. Pobrane z: <https://www.gosc.pl/doc/791984>. *Czy-m-polszczyzna-zagrozona*. *Gość Niedzielny* nr 2/ 2010.
- Sikora, K. (2016). Kilka uwag na temat wulgaryzacji i brutalizacji polszczyzny. *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, 32, 105-115.
- Szymczak, M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego* PWN, t. I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żmigrodzki, P. (red.). (2023). *Wielki słownik języka polskiego on-line* IFP PAN. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Filologii Polskiej PAN.

NETOGRAFIA

- <https://instytutpolski.pl/madrid/pl/jezyk-polski/>
- <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2011/Przewodnik-Katolicki-20-2011/Kultura/Czy-polszczyzna-jest-zagrozona>
- <https://forsal.pl/gospodarka/demografia/artykuly/9322974,polska-sie-kurczy-o-ile-spadla-liczba-ludnosci-w-pierwszym-polroczu.html>
- <https://obcyjezykpolski.pl/?s=leseferyzm>
- <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/articles/jezyk-zyje-w-nas-rozmowa-z-profesorem-andrzejem-markowskim,36/details>
- <https://obcyjezykpolski.pl/o-resentymencie-raz-jeszcze/>
- <https://obcyjezykpolski.pl/-to-nie-opor/>
- <https://wsjp.pl/haslo/podglad/109440/brustasza>
- <https://www.gosc.pl/doc/791984.Czy-m-polszczyzna-zagrozona>
- <https://rjp.pan.pl/publikacje?view=article&id=189:polszczyzna-2000&catid=53>
- <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C405186%2Cprof-miodek-unikajmy-jak-ognia-wyrazow-modnych.html>
- <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C381783%2Czagrozenia-polszczyzny-wulgaryzmy-angielski-komputery.html>
- <https://doi.org/10.14746/psj.2016.32.8>
- <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2006/Przewodnik-Katolicki-5-2006/Społeczenstwo/Obcyczna-polszczyzna>

WYKAZ SKRÓTÓW

- WSPP PWN = *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN, A. Markowski (red.), Warszawa 2004
- SJPwarsz = *Słownik języka polskiego* (twz. warszawski) J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), t. I, Warszawa 1900.

Wojciech Kudyba

DOŚWIADCZENIE EPIDEMICZNE W NAJNOWSZEJ POLSKIEJ LITERATURZE

WSTĘP

Historia literatury europejskiej mieści w swych przepastnych zasobach rozmaite dzieła opisujące doświadczenie epidemii. Powstawały one od dawna. Powszechnie uważa się, że autorem jednego z pierwszych takich tekstów jest historyk Prokopiusz z Cezarei, który w drugim tomie swej *Wojny z Persami* scharakteryzował epidemię dżumy, jaka w VI wieku szalała w Cesarstwie Bizantyjskim (Banaś, 2021; Wojcik, 2016). Z czasem – gdy fale zarazy zaczęły docierać w głąb Europy – powstawały także inne, coraz to obszerniejsze deskrypcje świata w stanie epidemii. Niektóre z nich zaskakują swą aktualnością. Oto fragment jednego z nich:

Mór zaczął się [...] na Wschodzie i spowodował tam wielkie spustoszenia. Powoli, z miejsca na miejsce się przenosząc, zaraza do krajów zachodnich dotarła. Zapobiegzenia ludzkie na nic się wobec niej zdały. Nie pomogło oczyszczanie miast przez ludzi do tego najętych, zakaz wprowadzania chorych do grodu, różne przestrzeżenia, co czynić należy, aby zdrowie zachować. [...] Wszyscy bezlitośnie tylko o to się starali, aby społeczeństwa z chorymi unikać. To zdawało się powszechnie jedynym ocalenia sposobem. Niektórzy [...] zgromadzali się w domach swoich, gdzie żyli odcięci od świata całego. Jadali letkie potrawy, pili powściągliwie wyborne wina i chuciom cielesnym nie folgując, czas swój na muzyce i innych dostępnych im przyjemnościach trawili dla zapomnienia o zarazie i śmierci [...]. Inni [...] bardziej nieużycki i bezlitośni, twierdzili, że najlepszym środkiem na zarazę jest ucieczka od niej. Myśląc tylko o sobie, siła [dużo, wiele – dopisek redakcji] mężczyzn i kobiet opuściło miasto, domy, majątności, krewniaków i przeniosło się do posiadłości swoich, za bramami grodu leżących (Boccaccio, 1975, s. 8-9).

Choć w cytowanym tekście powracają motywy, które znamy z autopsji, nie jest on stylizowanym na staropolszczyznę opisem pandemii, z jaką zmagaliśmy się w latach 2020-2021. Giovanni Boccaccio – gdyż o jego *Dekameron* tu chodzi – wyraźnie osadza swoją relację w konkretnym czasie historycznym: „W roku od narodzenia Pana naszego, Jezusa Chrystusa, tysiąc trzysta czterdziestym ósmym”. Nie zmienia to faktu, że jego opisowi trudno odmówić waloru ponadczasowości.

Pisarz zdaje się przedstawiać uniwersalne zachowania społeczne w czasie zarazy, realizowane również w naszej epoce. Jak się zdaje, są one wspólnym dobrem ludzkości, wypracowanym w czasie niezliczonych fal morowego powietrza, okrywających raz po raz rozmaite połacie globu. Wniosek nasuwa się zatem sam: stan pandemii, jaki niedawno przeżywaliśmy, z pewnością był dla nas czymś wyjątkowym. Jego niezwykłość jest jednak względna. Jeśli przyjrzymy mu się w perspektywie historycznej, niezwykle okaże się najprawdopodobniej nie samo jego pojawienie się w naszym stuleciu, ale to, że nie przypuszczaliśmy, iż może się wydarzyć.

Taki właśnie motyw – niedowierzania – pozostaje ważnym elementem jednej z najbardziej zaskakujących powieści początku XXI wieku. Utwór wyszedł spod pióra rosyjskiej pisarki Jany Wagner w 2011 roku i do dziś doczekał się wielu wznowień oraz tłumaczeń na języki obce, w tym na język polski. Jego komentarka pisze o nim następująco:

Chociaż powieść opublikowano 10 lat temu, czyli w okresie, kiedy nikt nie spodziewał się masowego ataku koronawirusa, to czytając kolejne jej karty, mamy wrażenie, że autorka pokonała barierę czasu i z lotu ptaka obserwowała mającą dopiero co nadejść światową pandemię COVID-19 (Spytek, 2021, s. 102).

Kluczowa scena rozgrywa się już na samym początku fabuły, gdy jeden z bohaterów – nie dowierzając swej przyjaciółce, która natrafia w internecie na niepokojące informacje o masowych infekcjach dróg oddechowych – mówi do niej:

Aniu, jak ty to sobie wyobrażasz zamknąć miasto? Trzynaście milionów ludzi, rząd i w ogóle. Pół okręgu tam pracuje, nie wariuj! Z powodu głupiego zapalenia dróg oddechowych wystraszą wszystkich was, paranoików, naku-picie lekarstw, a potem wszystko powolutku ucichnie (Wagner, 2014, s. 8).

Czytając ten fragment, przypominamy sobie rozmaite dyskusje, jakich byliśmy świadkami w styczniu 2020 roku. Niewielu chciało wówczas wierzyć, że zagraża nam pandemia. Być może nasza dumna epoka jest historycznie pierwszą, która upowszechniła przeświadczenie, że epidemie stanowią fragment bezpowrotnie minionej przeszłości. Element ogromnego zaskoczenia, czy nawet szoku, wydaje się w każdym razie jednym z najczęstszych motywów, jakie pojawiają się w dziennikach czasu zarazy, pisanych w latach 2020-2021. Niech wolno mi będzie podzielić się garścią refleksji wywołanych ich lekturą.

1. DZIENNIKI I ICH FUNKCJE

Interesujące wydaje się już samo to, że konkurs na dziennik okresu pandemii, ogłoszony przez Instytut Literatury w kwietniu 2020 roku, wywołał tak wielkie zainteresowanie. W archiwum Instytutu znajduje się dziś 260 tekstów, najlepsze z nich doczekały się publikacji w książkach *Świat w grupie ryzyka* oraz *Wiosnę*

odwołano. Lektura wspomnianych materiałów nie pozostawia wątpliwości, że generatorem pisarskiej aktywności ich autorów stało się m.in. właśnie doświadczenie konfrontacji z czymś radykalnie nowym i nieprzewidywanym. Oto świat, który wydawał się stabilny i prowokował do snucia dalekosiężnych planów, nagle okazał się pozbawiony fundamentów. W ramy stałego i, jak się wydawało, niezmiennego porządku wkroczyło coś tak radykalnie innego, że ów porządek legł w gruzach. Prywatny kosmos, w którym się żyło, wypełniony codziennymi rytuałami i przyzwyczajeniami, nagle rozsypał się w proch. Terapeutyczna funkcja dziennikowych zapisków wydaje się w takich sytuacjach czymś oczywistym. Pisanie pozwalało nazwać własne emocje, pomagało uświadomić sobie ich różnorodne konteksty i uwarunkowania, ułatwiając autorom zrozumienie tego, co się stało, i podjęcie trudu rekonfiguracji własnego życia.

Nieco inną funkcję zdają się pełnić dzienniki profesjonalnych literatów. Mam tutaj na myśli m.in. zapiski Wioletty Grzegorzewskiej opublikowane na łamach świątecznego dodatku do „Gazety Wyborczej” (Grzegorzewska, 2020), a także książkę Jana Polkowskiego *Pandemia i inne plagi* (2020), który do tej pory znany był przede wszystkim jako wytrawny poeta. Jedna z recenzentek napisała o niej tak:

Przemyślenia okresu pandemii pióra Polkowskiego wzbogacają polską literaturę o refleksję nad człowiekiem (np. losem innych, który jest integralną częścią każdego z nas, s. 148) i jego wielopoziomowym środowiskiem, m.in. gospodarczym (np. oceniając europejską sytuację ekonomiczną, s. 14); historycznym [...] geopolitycznym [...] językowym [...]. Wnikliwy i osobisty komentarz procesów i wydarzeń pierwszej wiosny (i części lata) pandemii bez trudu dotrze do tych wszystkich, którzy w obliczu pandemii postawili sobie szereg wspólnych pytań (Moreno-Szypowska, 2021, s. 144).

Zarówno Grzegorzewska, jak i Polkowski traktują pisanie nie tyle jako formę psychoterapii, ile raczej sposób na porządkowanie myśli i spostrzeżeń. Dla obojga pisarzy rzeczywistość, w której dzieje się coś, co nie powinno się zdarzyć, to po prostu potężne wyzwanie intelektualne. Oboje są bowiem świadomi tego, że pandemia dotknęła wszystkich obszarów egzystencji. Wiedzą, że odcisnęła ona piętno na światowej i narodowej gospodarce; że postawiła poważne pytania geopolityczne związane z dominacją Chin. Dają do zrozumienia, że wywarła wpływ na edukację i kulturę, a także znacznie przyspieszyła rozwój nowych technologii i sposób funkcjonowania przedsiębiorstw oraz wielu instytucji. Co więcej: że zmieniła rynek pracy, a także samo pojęcie „pracy”. Piszą też o tym – niekiedy w sposób przejmujący – że dotknęła ona szerokich obszarów życia społecznego oraz indywidualnego, kształtując – przynajmniej przez pewien czas – obyczaje, międzyludzkie relacje, nasze style życia i myślenia, a niekiedy również realizowane przez nas systemy wartości. Jan Polkowski wyraża mocne przekonanie, że świat po pandemii będzie zupełnie inny od świata niż ten przed pandemią. Wioletta Grzegorzewska jest jednak przeciwnego zdania. W jej dzienniku odnajdujemy następujący fragment:

Obostrzenia epidemiczne i nowa sytuacja zmieniają dotychczasowe przyzwyczajenia, ale przecież życie musi się toczyć. Trzeba choćby wybrać się do sklepu, a tu „Kolejka przed sklepem na dwa kilometry, prawie nikt nie miał maski. Julka: – Tak było w Polsce w czasach twojego dzieciństwa? – Teraz to jest bardziej choroba ciała, wtedy raczej duszy”. Takie i inne codzienne sytuacje, choćby przypadkowe sprzeczki między różnymi osobami, dają asumpt do postawienia tezy, że „Świat się nigdy nie zmieni, nawet po pandemii” (Grzegorzewska, 2020, s. 18).

2. CO SIĘ ZMIENIŁO?

Wioletta Grzegorzewska nie tylko zatem obserwuje, ale również poddaje swe spostrzeżenia uogólniającej refleksji. Komentator jej dziennika pisze o tym tak: „jakkolwiek walor dokumentacyjny jest widoczny i oczywisty, to mamy w tym tekście [...] coś jeszcze, coś znacznie więcej. Są to bowiem swoiste próby uogólniania, wykraczania poza zwykły katalog wydarzeń, zaskakujące konstatacje” (Wolski 2021, s. 387). Niemal każdy autor pandemicznego dziennika stosunkowo sporo miejsca poświęca w swym notatniku obserwowanym przez siebie zmianom w różnych sferach rzeczywistości, mamy zatem prawo zapytać o to, jakie obszary możliwych zmian zostały wskazane przez autorów.

Powiedzmy od razu, że stosunkowo rzadko natrafiamy w nich na obserwacje dotyczące sektora medycznego, jakby autorzy uważali, że COVID-19 stanowi dla medycyny taką samą zagadkową niespodziankę, jak dla nich samych (informacje z dziedziny medycyny znajdują się jedynie w dzienniku Jana Polkowskiego). Wyjaśnijmy jednak, że zapisywali oni swe doświadczenia w pierwszych miesiącach pandemii, kiedy do zachorowań w naszym kraju dochodziło stosunkowo rzadko. Nierzadkie były natomiast wówczas problemy zakładów pracy, nic więc dziwnego, że to one wysuwają się na pierwszy plan na kartach poszczególnych tekstów. Z pojedynczych zapisków stopniowo wyłania się więc zrazu obraz załamania gospodarki światowej i kryzysu głębszego niż ten z lat 30. ubiegłego stulecia. Recesja, zdaniem wielu autorów, dotknie nie tylko wielu branż gospodarki, ale wręcz krajów i kontynentów, pogłębiając istniejące nierówności gospodarcze i społeczne. Szczególnie pesymistycznie brzmią fragmenty zapisków Jana Polkowskiego, który gromadzi w swym dzienniku nie tylko informacje o zapaści gospodarczej, ale także, a nawet przede wszystkim dowody na poważny kryzys kultury i cywilizacji. Objawem zepsucia kultury jest, zdaniem pisarza, zepsucie języka:

Nigdy dotąd nie dotknęło mnie, tak dojmująco, przecucie końca epoki, nawet więcej, końca kultury trwającej, mimo ciężkich zapaści, kilka tysięcy lat. Nigdy wcześniej nie obezwładniła mnie tak bezwzględnie nicość agresywnej ideologii, chaosu moralnego, deprawacji języka, barbarzyńskiego zaborczego antycywilizacyjnego, moralnie podobnego do grozy transhumanizmu. Kontury nowego porządku widać wystarczająco wyraźnie, by

stracić nadzieję, że moje dzieci, nie wspominając o wnukach, będą żyły w normalnym świecie. [...] Od dłuższego czasu obserwuję działalność dystrybutorów filmów zagranicznych, która niszczy język polski i dobre obyczaje. Czyni to, fałszując podczas tłumaczenia dialogi filmów. Nie sądzę, by rzecz opierała się na braku kompetencji i pomyłkach. W opowieści, której bohaterem jest Berni Madoff, jeden z największych prywatnych oszustów w historii, pewien z oszukanych przez niego ludzi, dowiedziawszy się, że stracił majątek, wykrzykuje do telefonu: „Jezu Chryste!”. Wyprowadzony w pole jest starszym, eleganckim człowiekiem z wyższych sfer. I takim zdarza się szpetnie przekląć, ale tym razem to się nie dzieje. Zapewne tak został wychowany. Dystrybutor zatwierdził tłumaczenie brzmiące: „Ja pierdołę!” (Polkowski, 2020, s. 209)

Na tle innych dzienników zapiski Polkowskiego wyróżniają się ostrością sądu i właśnie wspomnianym pesymizmem. Nie wszyscy autorzy pandemicznych zapisków mają jednak temperament publicystów. Większość po prostu zapisywała codzienne doświadczenia, nie siląc się na oceny zjawisk. Notując to, co jawi się w polu bezpośredniego doświadczenia, poddawali często obserwacji m.in. fenomen pracy zdalnej. Zazwyczaj nie bez zdumienia dostrzegali, że rozwój nowych technologii radykalnie ułatwił możliwość wykonywania zawodowych obowiązków w taki sposób, że nie wiąże się on z bezpośrednim kontaktem ze środowiskiem zakładu pracy i ludźmi, jacy w tym środowisku się pojawiają. Zdaniem wielu piszących, pandemia wybuchła w takim momencie rozwoju nowych technik komunikacyjnych, w którym większość naszych miejsc pracy była mniej lub bardziej gotowa do tego, by przenieść aktywność wielu swych pracowników do sieci. Autorzy zapisków mają świadomość, że konieczność zredukowania do niezbędnego minimum bezpośrednich relacji międzyludzkich i ograniczenie przestrzeni życia do obszaru własnego mieszkania zaowocowały szybkim rozwojem kontaktów pośrednich, realizowanych za pomocą różnego rodzaju komunikatorów. Sami w tym procesie uczestniczą. Z niemalą konsternacją odnotowują gwałtowne rozprzestrzenianie się relacji niebezpośrednich w tych sektorach życia, w których dotąd były one czymś rzadkim – w edukacji, kulturze, religii czy też służbie zdrowia. Choć doskonale zdają sobie sprawę z tymczasowości nowych form realizacji obowiązków zawodowych, w tle ich wypowiedzi często można odnaleźć mniej lub bardziej wyraźnie postawione pytanie o przyszłość: o to, w jakiej mierze formy pracy zdalnej zostaną utrzymane po ustąpieniu pandemii i co będzie to oznaczało dla form organizacji i zarządzania w zakładach pracy (oraz dla samego pojęcia pracy), a przede wszystkim: jakie przemiany społeczne wywoła, w jaki sposób zmieni nas samych?

3. KRYZYS I JEGO OWOCE

We wszystkich dziennikach pojawia się charakterystyczny obraz zatrzymania w biegu i pogłębionego spojrzenia na własną przeszłość i przyszłość. Trudno nie

przywołać w tym momencie celnych uwag Sandora Maraia, który na kartach swej *Księgi ziół* pisał tak:

wszystko, co [lekarz] mógł mi zalecić, [...] nie mogło wyleczyć tego, co jest jedyną przyczyną mojej choroby – mojego trybu życia. [...] Dlatego sama natura, rozumnie, troszczy się o choroby – ponieważ większość ludzi tylko podczas przymusowej kwarantanny, jaką jest choroba, daje wypocząć swoim namiętnościom. [...] W straszliwej rywalizacji, jaką jest życie, większość ludzi jedynie wtedy wypoczywa, gdy zachoruje (2021, s. 15-16)

Autorzy omawianych dzienników nie cytują Maraia, wielokrotnie wyrażają jednak myśli bardzo bliskie węgierskiemu prozaikowi. W ich zapiskach niezwykle często pojawiała się krytyka społecznego modelu funkcjonowania współczesnego świata. Autorzy dają do zrozumienia, że w ostatnich dziesięcioleciach upowszechnił się styl życia pospiesznego, wywołany nadmierną liczbą bodźców, jakim podlegamy zarówno w czasie pracy, jak i w tzw. czasie wolnym. Zdaniem socjologów w pandemicznych dziennikach:

[...] pojawia się rodzaj zdziwienia, że dotychczasowe życie nie było w pełni satysfakcjonujące, gdyż nie można było wykonywać niektórych czynności. Pojawiają się nawet porównania, z pewnością inspirowane okresem Świąt Wielkanocnych, do „wewnętrznego zmartwychwstania”. Wyraźnie widać, że przemiana i odkrywanie sensów własnego istnienia stały się najważniejszą wartością tego okresu. Jak pisze jedna z autorek, cytowana poniżej: „zobaczyłam siebie z bliska, w powiększeniu”. Można powiedzieć, że to zwrot ku sobie, ale bez tak charakterystycznych dla współczesności partykularnych egoizmów, konsumpcyjnych napięć i celów wyznaczanych przez dążenie do sukcesu (Bogunia-Borowska, 2021, s. 72).

Wytrącenie z hektycznej codzienności zaowocowało zatem w wielu autorach wątpliwościami dotyczącymi tego, na ile wspomniany pośpiech jest naturalny i sprzyjający naszemu dobru. Niektórych spośród nich ów chwilowy postój zachęcił wręcz do poszukiwania źródeł niedawnego pośpiechu: *Dlaczego tak gwałtownie zabiegamy o rzeczy i przyjemności? Co nas do tego zmusza? Czy rzeczywiście to, co już zdobyliśmy, dało nam szczęście? Czy w ogóle warto się starać o tyle rzeczy i o kolejny sukces? Czym właściwie jest prawdziwy sukces? Co jest w życiu najważniejsze?* Oto pytania, na które każdy spośród autorów odpowiada w swych zapiskach nieco inaczej, wszyscy zgadzają się jednak co do jednego: pandemia uświadomiła im, że żyli źle, nakłoniła ich do zmiany stylu życia, pozwoliła na nowo ustawić hierarchię wartości, a na jej szczycie umieścić bliskość drugiego człowieka i zdrowie. Jak pisze socjolog:

Podczas pandemii – o czym świadczą także zapiski dzienników – wzmaga się i uwyrażniają tłące się uprzednio w ukryciu kryzysy egzystencjalne, intensyfikują się dotąd marginalizowane niedobory i zaburzenia w sferze

higieny psychicznej. Trudno bowiem obecnie zamaskować i ukryć dotychczasową rutyną i zabieganą codziennością rozbijające człowieka od wewnątrz, nasilające się destrukcyjne procesy dezintegracyjne, które nie zmierzają w stronę jakości właściwych dla pożądanej dezintegracji pozytywnej, pozwalającej na przekraczanie dotychczasowych form egzystencji w stronę bardziej dojrzałej jej postaci. Te indywidualne kryzysy (przebiegające w różny sposób) w wymuszonym stanie pandemii dystansie społecznym, skutkującym także poczuciem dolegliwej izolacji i osamotnienia, ukierunkowują uwagę na indywidualny „trud istnienia”, z którym trzeba się umieć zmierzyć (Rembierz, 2021, s. 228)

4. ODDZIELENI

Wielu autorów pandemicznych notatek opisuje też inny rodzaj dyskomfortu związanego ze społeczną izolacją. Jego źródłem jest niemożność uczestniczenia w praktykach religijnych i w spotkaniach z rodziną podczas świąt wielkanocnych. Marek Rembierz przypomina w swym artykule m.in. następujące wyznanie pi-sarki:

Jutro już środa, w czwartek i piątek nie ma lekcji. Trwa Wielki Tydzień. Słucham tego, co przygotowali dominikanie z Freta. Bardzo podoba mi się krótki cykl „Trzy postawy wobec śmierci Jezusa”. Wczoraj była Maria z Betanii, dziś Piotr, jutro Judasz. Ciekawa rzecz z Marią, namaściła ciało Jezusa na dzień Jego pogrzebu. Zwykle namazcza się zmarłych, a ona jakby wcześniej wiedziała – bo uwierzyła, że On zmartwychwstanie. [...]

9.04, Wielki Czwartek. Triduum. Codziennie będziemy oglądać liturgię u dominikanów na Freta. Piszę: oglądać, powinnam napisać: uczestniczyć w. Ale jak? Siedząc przed laptopem? Przecież nie będę przed nim klękać... Dziwny trochę ten czas: był wyjątkowy, teraz bardziej nietypowy (2021, s. 238).

Cytowany wyżej fragment wyraźnie pokazuje, że fenomen „liturgii zdalnej” w pewien paradoksalny sposób uniemożliwił rutynowe, bezrefleksyjne, uczestniczenie w liturgii. Być może zaowocował również pogłębieniem religijności w tym sensie, że uruchomił tęsknotę za autentycznym, głębokim przeżywaniem obrzędów religijnych. Tak zdaje się sądzić Jan Polkowski, który pisał m.in. o tym, jak pandemia nauczyła nas głębszego rozumienia słów niektórych zwyczajowych modlitw:

Staroświecka suplikacja: «od powietrza, głodu, ognia i wojny, zachowaj nas Panie!», śpiewana była ostatnimi czasy rutynowo, a prośba zachowania «od powietrza» nie była zapewne przez wszystkich rozumiana. Teraz nadszedł czas utraty bezmyślnego poczucia bezpieczeństwa i pyszałkowej pewności, że może być tylko lepiej, a z pewnością weselej. Zaraza i związany z nią

kryzys wyciągnęły z zakurzonej graciarni lęk o jutro, poczucie bezradności, znikomości sukcesów i daremności gorączkowych starań, by posiadać następne niezbędne rzeczy (Polkowski, 2020, s. 152).

PODSUMOWANIE

Zdaniem socjologów, w pandemicznym świecie inwazji kontaktów niebezpośrednich tęsknota za autentycznymi praktykami religijnymi i w ogóle za autentycznymi ludzkimi relacjami twarzą w twarz wydaje się czymś naturalnym. Dotknięci izolacją, twórcy dzienników zdają się mówić: zmierzamy do świata społecznego, utkanego z relacji niebezpośrednich i jednostronnych, ale to uczy nas doceniania więzi bezpośrednich i wzajemnych. Będziemy bardziej dbać o to, aby przynajmniej jakaś część naszej przestrzeni międzyludzkiej – niezależnie od tego, czy jej osnową są interakcje twarzą w twarz, czy też na odległość – miała charakter bardzo osobisty; żeby była miejscem znaczących, ważnych, nasyconych emocjami związków. Autorzy często dają do zrozumienia, że ich relacje z bliskimi osobami bywały płytkie i że *lockdown* spowodował, iż dawną nieuważę zastąpiła empatia wobec innych członków rodziny, przyjaciół, kolegów czy sąsiadów. We wszystkich dziennikach odnaleźć można ślady poszukiwania autentycznych, głębokich relacji. Mam na myśli także te zapiski, które ukazują ów głód od strony negatywnej: relacjonują proces odkrywania nieautentyczności dotychczasowych relacji aż po decyzję o ich zerwaniu (Gomuła, 2021, s. 345).

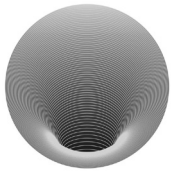
Wydaje się znamienne, że wielu autorów opisuje też coś, co ośmieliłbym się nazwać początkiem wewnętrznej przemiany. Podkreślają oni, że zmiana rytmu życia zachęciła ich do autorefleksji, pozwoliła na nowo spojrzeć na siebie, na nowo odkryć w sobie tłumione dotąd potrzeby duchowe. Niektórzy pytają o to, na ile Kościół dostrzegł ów głód i na ile wyszedł mu naprzeciw. Inni składają przejmujące świadectwa odnalezienia sensu doświadczeń, które ich spotkały. Zapytajmy jednak także o to: czy taka przemiana może się przydarzyć nie tylko pojedynczym osobom, ale i zbiorowościom? Na kartach niektórych tekstów odnajdujemy sugestie, że pandemiczne doświadczenie, jakie stało się naszym udziałem, ma charakter tak głęboki, iż może stanowić początek przemiany całego paradygmatu zachodniej cywilizacji. Na czym by jednak podobna przemiana miała polegać? W jakim kierunku może podążać? W jaki sposób powinniśmy w niej uczestniczyć? Być może jednym z najbardziej długofalowych skutków pandemii jest dręcząca obecność tych i podobnych pytań w świadomości wielu z nas.

BIBLIOGRAFIA

Bogunia-Borowska, M. (2021). Doświadczenie zmiany w czasie pandemii. Perspektywa fenomenologiczna. W: *Dzienniki stanu pandemii*. W. Gomuła (red.), s. 57-92. Kraków: Instytut Literatury.

Doświadczenie epidemiczne w najnowszej polskiej literaturze

- Butewicz, W, Adamczyk, J, Tomkowicz, M. (2022) *Świat w grupie ryzyka*. Kraków: Instytut Literatury.
- Boccaccio, G. (1975) *Dekameron*. Edward Boyé (tłum.). Warszawa: PIW.
- Gomuła, W. (2021). *Niecodzienna codzienność. Świat społeczny w stanie pandemii*. W: *Dzienniki stanu pandemii*. W. Gomuła (red.), s. 333-347. Kraków: Instytut Literatury.
- Grzegorzewska, W. (2020). *Pandemiczny dziennik z wyspy. Przeprowadzka z wirusem*. *Magazyn Świąteczny* dodatek do „Gazety Wyborczej” z 11.04.2020 r.
- Marai, S. (2003). *Księga ziół*. Feliks Netz (tłum.). Warszawa: PIW.
- Polkowski, J. (2020). *Pandemia i inne plagi*. Kraków: Instytut Literatury.
- Rembierz, M. (2021). Stan pandemii jako ćwiczenie duchowe. O uczeniu się i oswojaniu siebie w stanie pandemicznej zapaści i dezorientacji witalnej. W: *Dzienniki stanu pandemii*. W. Gomuła (red.), s. 223-247. Kraków: Instytut Literatury.
- Spytek, P. (2021) Ktoś nie zakręcił słoika – obraz pandemii we współczesnej literaturze rosyjskiej, *Studia Orientalne*, nr 2, s. 99-109.
- Wagner, J., (2014). *Pandemia*, W. Mikołajczyk-Trzcińska (tłum.). Poznań: Wydawnictwo Zysk.
- Bocianowska, J. (red.) (2022). *Wiosnę odwołano. Antologia dzienników pandemicznych*. Kraków: Instytut Literatury.
- Wolińska, T. (2016). *Pierwsza europejska pandemia*. W: K. Polek, Ł. T. Sroka (red.) *Epidemie w dziejach Europy. Konsekwencje społeczne, gospodarcze i kulturowe*, s. 31-60. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Wójcik, M. (2016). Plaga Justyniana. Cesarstwo wobec epidemii, *Zeszyty Prawnicze*, nr 11, s. 377-401.
- Wolski, J. (2021). *Nie będę śmierci nabijać licznika*. *Fragmety dziennika pandemicznego Wioletty Grzegorzewskiej*, „Tematy i Konteksty” nr 11, s. 383-389.
- Wrzesiński, S. (2008). *Oddech śmierci. Życie codzienne podczas pandemii*. Kraków: Libron.



Mirosław Michalik

LOGOPEDIA, KTÓRA SIĘ WAHA. PRZYCZYNEK METALOGOPEDYCZNY

WSTĘP

W trzeciej dekadzie XXI w. „logopedia” jako pojęcie zdaje się mieć dwa podstawowe, choć nie tak samo często przywoływane znaczenia. Pierwsze, mniej powszechne, należy odnosić do przestrzeni mentalnej konceptualizowanej w kategoriach nauki, czyli rodzaju wiedzy ludzkiej opisującej rzeczywistość. Jeśli przyjąć, że na pojęcie „nauki” składa się: 1. podmiot nauki, 2. nauka *sensu stricto*, której składowe to praca naukowa i jej wytwory, oraz 3. przedmiot nauki (Grucza, 1983, s. 19), logopedia jako nauka wyżej wymienione składowe posiada. Dodatkowo, realizując funkcję poznawczą, powinna się charakteryzować określonymi metodami badawczymi oraz swoistym językiem, jakim się posługuje, ponadto – logiczną budową (Szołtysek, 2011, s. 200; por. także Michalik, Horyń, Olma, 2021; Michalik, 2021, s. 9-10; Grabias, 2019). Taka perspektywa pozwala postrzegać dziś logopedię jako naukę o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych (Grabias, 2012, s. 57; 2019, s. 285-287)¹.

Drugie znaczenie terminu „logopedia”, bardziej konkretne, oczywiste, ma związek z działalnością praktyczną, użyteczną, terapeutyczną i służebną wobec człowieka potrzebującego pomocy. Celem takiej logopedii jest niesienie pomocy, a skutkiem takiego jej ujmowania pozostaje rosnący w społeczeństwie prestiż za-

¹ Patrząc diachronicznie, można wyróżnić trzy różniące się diametralnie sposoby wyznaczenia przedmiotu logopedii jako nauki. Leon Kaczmarek, wyznaczając ponad 60 lat temu ramy polskiej logopedii, stwierdził, że jest ona nauką o komunikowaniu się człowieka (Kaczmarek 1991, s. 6). 30 lat później Stanisław Grabias, rozwijając, ale i treściowo redukując Kaczmarkowski maksymalizm, uznał, że przedmiotem logopedii są zaburzenia komunikacji językowej (Grabias, 1991, s. 45-47). Po kilkunastu latach zaproponował jednak, by logopedię postrzegać jako naukę „[...] o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych” (Grabias, 2012, s. 57). Widać zatem wyraźnie, że mamy do czynienia z redukcjonizmem poznawczym i definicyjnym – zakres terminu „logopedia” ulega zawężeniu, dzięki czemu – zgodnie z koncepcją pól semantycznych – wzrasta jego treść (por. Lyons, 1984). Tendencji tej przypisać można kierunek od teorii komunikacji poprzez naukę o jej zaburzeniach, skończywszy na ich biologicznych uwarunkowaniach (Michalik, Horyń, Olma, 2021, s. 65-66). Nie ignorując jednak ogólnonaukowych praw, m.in. tego, które mówi o konieczności powtarzalnego formowania przedmiotu danej dziedziny (Grucza, 1983, s. 25), trzeba mieć świadomość, że być może, w ramach procesu rekursywnego, dojdzie kiedyś do takiego zredefiniowania przedmiotu logopedii, iż znów stanie się on bliski propozycji Kaczmarka (Michalik, Horyń, Olma, 2021, s. 71).

wodu logopedy, jego atrakcyjność, coraz szersze i bardziej oplacalne z ekonomicznego punktu widzenia możliwości jego wykonywania oraz budująca się wokół tej profesji atmosfera pewnej misyjności, ugruntowujące jej status jako działalności ważnej, gdyż potrzebnej, użytecznej, konkretnej, namacalnej (por. Michalik, 2021)². Współcześnie często logopeda terapeuta, logopeda nauczyciel, logopeda paramedyk są obdarzeni społecznym zaufaniem, dzięki któremu rośnie ich autorytet, a oni – dobrze odnajdując się na rynku pracy – skupiają się na wdrażaniu procedur i strategii postępowania logopedycznego, co umiejscawia ich w samym centrum logopedii praktycznej (Grabias, 2012, s. 59-60). Nurt ten stanowi w polskiej logopedii kierunek wyraźnie dominujący i coraz bardziej rozszerzający swoje strefy wpływów.

1. LOGOPEDIA – ZASOBY

Logopedia polska trzeciej dekady XXI wieku ma się nieźle. Jej dobrostan zapewniają z jednej strony prowadzone badania naukowe, z drugiej – z rozmachem i powodzeniem prowadzony proces dydaktyczny, którego zwieńczeniem są uzyskiwane przez absolwentów studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych kwalifikacje do wykonywania regulowanego zawodu logopedy. O dobrej sytuacji polskiej logopedii świadczy też wysoki poziom wielu monografii z zakresu diagnozy i terapii zaburzeń mowy oraz czasopism logopedycznych (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik, 2023, s. 8).

Jeśli konstatacje zawężymy ściśle do logopedii jako nauki, za większością interpretatorów tej przestrzeni, warto się odwołać do propozycji S. Grabiasa (2019), który z kolei, wykorzystując neopozytywistyczny model struktury nauki, twierdzi, że o autonomii, czy nawet szerzej – naukowości, jakiejś dyscypliny, w naszym przypadku logopedii, decydują takie komponenty jej struktury, jak: 1. Przedmiot badań – biologiczne uwarunkowania języka i zachowań językowych (Grabias, 2012, s. 57; 2019, s. 285-287); 2. Określony poziom refleksji metanaukowej posługuje się nie tylko zdaniem o zdaniach o rzeczywistości (nauka), ale również zdaniem o zdaniach o zdaniach o rzeczywistości (metanauka) (Bobrowski, 1993, s. 16; Życiński, 1983, s. 82; por. także Michalik, 2018, s. 8-9); 3. Hierarchiczny układ celów: diagnostycznych – służących opisowi i objaśnianiu stanu zjawisk teraźniejszych, prognostycznych – umożliwiających przewidywanie stanów i budowanie programów naprawczych, anagnostycznych – pozwalających na gromadzenie wiedzy dotyczącej interpretacji badanych zjawisk w przeszłości; 4. Procedury i narzędzia postępowania badawczego (także praktycznego) (por. Grabias, 2019, s. 289-290; Milewski, Kaczorowska-Bray (red.), 2015). Idąc dalej, można przyjąć, że na niwie logopedii prowadzi się trzy

² O misyjności logopedii pisał np. S. Grabias tak: „Logopedia ma (...) do spełnienia sobie tylko właściwą misję. Zaburzenie mowy niestety zawsze, w większym lub mniejszym stopniu, uniemożliwia człowiekowi uczestnictwo w życiu, a logopeda, budując w umyśle język lub usprawniając komunikację, staje się przewodnikiem na drodze powrotu jednostki do społeczeństwa” (2015, s. 15).

rodzaje badań naukowych: 1. podstawowe, czyli wzbogacające i porządkujące wiedzę teoretyczną; 2. stosowane, służące rozwijaniu wyników badań podstawowych w celach praktycznych; 3. wdrożeniowe, budujące techniki realizowania zamierzonych celów praktycznych. Tendencja włączania badań wdrożeniowych do struktury nauki to zjawisko stosunkowo nowe, bo dwudziestowieczne (por. Grabias, 2019, s. 291–292)³. Z punktu widzenia wybijania się logopedii na nauką niezależność i starań o określony poziom refleksji naukowej za najważniejsze uznać należy badania podstawowe.

Logopedia jako nauka posiada również swój specyficzny podmiot. Są nim logopedzi naukowcy⁴. Niestety, tu sytuacja nie przedstawia się tak jednoznacznie, jak w wypadku wyżej omawianych wątków. Kim są ludzie nauki, w tym logopedii? „Rzeczywistym naukowcem – twierdzi Grucza – można nazwać tylko taką osobę, która wykonuje pracę naukową *sensu stricto* i posiada potrzebne do jej wykonania kwalifikacje” (1983, s. 38). Innymi słowy „naukowiec” to „ktoś wykonujący przede wszystkim kreatywną pracę poznawczą i transferencyjną” (Grucza, 1983, s. 36). Kwestia kwalifikacji zdaje się być dość prosta do zinterpretowania. Krótki wykaz stopni naukowych i jeden tytuł obowiązujące w Polsce w zasadzie powinny rozwiewać wątpliwości interpretacyjne, ale fakt, że „w Polsce nadal nie można uzyskać doktoratu lub habilitacji z logopedii, ponieważ nie jest ona wymieniona na liście dyscyplin naukowych” (Tarkowski, 2018, s. 403), sprawy nie ułatwia. Polski naukowiec logopeda to najczęściej doktor lub doktor habilitowany nauk humanistycznych (w dyscyplinie językoznawstwo) lub pedagogicznych (w dyscyplinie pedagogika specjalna), ewentualnie profesor tytularny nauk humanistycznych oraz logopeda – patrząc realistycznie – po studiach podyplomowych. Równowagi i proporcji w takiej konfiguracji nie ma żadnych. Winę za taki stan rzeczy ponosi przede wszystkim tradycja traktowania logopedii jako specjalności lub specjaliza-

³ Klasyfikację rodzajów badań naukowych stosowanych w logopedii można uzupełnić ogólnie przyjętą, choć wypracowaną przez pedagogów, typologią celów badawczych. Zgodnie z nią wyróżnia się cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne. Te pierwsze są związane głównie z opisem oraz przewidywaniem zjawisk. Cele teoretyczne łączą się ściśle z podejmowaniem zadań o charakterze wyłącznie teoretycznym. Ostatnie, praktyczne, są związane z rozwiązywaniem zadań o charakterze praktycznym (Gnitecki, 1993, za: Żegnałek, 2008, s. 56). W propozycji tej kładzie się wyraźny akcent na cele poznawczo-teoretyczne. Cele praktyczne, które wpisują się w istotę opisanych przez Grabiasa badań wdrożeniowych, w logopedii łączą się z wdrażaniem procedur i strategii postępowania diagnostyczno-terapeutycznego (por. Michalik, Horyń, Olma 2021, s. 49-50; por. także Grabias, Panasiuk, Woźniak, 2015).

⁴ Jest też podmiot tzw. logopedii praktycznej, czyli – zdaje się – logopedzi praktycy. Nie jest to jednak do końca prawdą, gdyż przyjęcie gnoseologicznej tezy, iż przedmioty poznania są zależne od podmiotu poznającego, niejako implikowane jego punktem widzenia (por. Grucza, 1983, s. 12, 25), skutkuje tym, że zakres, przedmiot logopedii wyznacza szeroko rozumiana grupa osób zajmująca się logopedią lub mająca z nią mniej czy bardziej ścisły związek. Grupa osób mająca związek z logopedią to nie tylko terapeuci. Oprócz nich logopedią zajmują lub interesują się pacjenci i ich rodziny, a także wydawcy pomocy logopedycznych, właściciele portali internetowych o tematyce logopedycznej, organizatorzy szkoleń, kursów i studiów podyplomowych dla logopedów, administratorzy i moderatorzy grup tematycznych w internetowych serwisach społecznościowych, czasem dziennikarze, a nawet politycy (Michalik, Horyń, Olma, 2021, s. 55).

cji i – efekt ostatnich lat – polityczna tendencja do łączenia, a nie dzielenia dyscyplin naukowych i kierunków studiów (por. Tarkowski, 2018, s. 403; por. także Michalik, Horyń, Olma, 2021, s. 56).

2. LOGOPEDIA – DĄŻENIA

Mimo zadawalającego poziomu posiadanych zasobów, dbając o harmonijny i szybki rozwój logopedii jako nauki, ale i działalności praktycznej, należy stawiać przed nią, a w zasadzie przed jej podmiotami naukowymi i terapeutycznymi, coraz to nowe cele, precyzujące kierunki jej ewoluowania. Moim zdaniem logopedy naukowca, ale i logopedy praktyka, terminy kluczowe, postulatywne, pożądane zmiany określające to: *jakość, efektywność i terapia oparta na dowodach*.

2.1. POSTULAT JAKOŚCI DZIAŁAŃ LOGOPEDYCZNYCH

Jakości działań logopedycznych, czyli jakość pracy logopedy (głównie praktyka, w mniejszym stopniu naukowca), na etapie zarówno diagnozowania, jak i programowania terapii czy też wdrażania jej w konkretnym postępowaniu terapeutycznym, jawi się jako ważne zagadnienie szczególnie w tych przypadkach, które podlegają presji czasu. Bez wątplenia jakość pracy pozostaje wartością i warto umieć nią zarządzać. Myślenie potoczne każe ją łączyć z procesem produkcji, jednak nie można jej ograniczać do samych produktów jako końcowych efektów działalności gospodarczej. Proponuję, by rozszerzyć jej znaczenie „na procesy prowadzące do ich powstania, np. marketingowe, projektowania, wytwarzania, świadczenia usługi, kontrolne, nadzorowania, logistyczne i inne” (Hamrol, 2005, s. 20). Taki zabieg semantyczny obliguje do wprowadzenia kolejnego pojęcia związanego z usługami: „jakości procesów realizacji”, innymi słowy – jakości działań, która posiada niematerialny i procesualny charakter i którą się zarządza (por. Hamrol, 2005, s. 20; Michalik, 2014, s. 80). Praktyka zarządzania jakością wynika z lakonicznej definicji jakości: „«jakość» to wszystko, co można poprawić” (Kaczorowski (red.), 2004, s. 801), a „poprawa jakości oznacza wytwarzanie produktów mniej wadliwych lub świadczenie usług, w tym różnych wytworów intelektualnych, na wyższym poziomie przy tych samych nakładach lub kosztach, co prowadzi zazwyczaj do obniżenia kosztów jednostkowych” (por. Dahlgaard, Kristensen, Kanji, 2002, s. 12). Powyższe konstatacje korelują z logopedią, gdyż terapia logopedyczna bez wątplenia pozostaje wytworem intelektualnym, wytworem, który powinien być wdrażany na dobrym poziomie przy możliwie niskich nakładach pracy, czasu i kosztów (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik, 2023, s. 9-11).

Jakość pracy, również logopedycznej, oraz jej poprawa są wypadkową kilku głównych składowych. Do najważniejszych zalicza się podmiot postrzegający jakość, czyli – w naszym przypadku – jeden z podmiotów logopedii. Podmiot postrzegający jakość (konsument, klient, usługobiorca, ale i osoba poddawana terapii logopedycznej oraz jej najbliżsi) ocenia ją inaczej niż jej dostawca (usłu-

godawca, wytwórca, producent, ale również logopeda). Rozbieżność wynika z odmiennych oczekiwań, jakie obie strony wiążą z usługą. Jakość z punktu widzenia producenta (logopedy) pozostaje funkcją potrzeb zysku, technologiczności (nowoczesności i możliwości doskonalenia) oraz konkurencyjności (wielkość udziału w rynku usług logopedycznych). Jakość postrzegana przez konsumenta (pacjenta logopedy) zależy od potrzeb użyteczności, komfortu (ergonomii), ale i prestiżu. Celem zarządzania jakością jest dążenie do zbliżenia interesów usługodawcy, czyli logopedy, i usługobiorcy, czyli pacjenta, ucznia (Hamrol, 2005, s. 26; Michalik, 2014, s. 83-84).

Jeśli z kolei popatrzymy na stadia kompleksowego zarządzania jakością z nieco innej perspektywy logopedycznej, z jego trzech etapów/ stadiów, tj. zbierania danych, analizowania faktów i podejmowania decyzji, ten ostatni jawi się jako kluczowy. Łącząc dwa światy – logopedii i kompleksowego zarządzania jakością – na etapie programowania terapii logopedycznej, czyli określania celów, strategii, metod i organizacji postępowania terapeutycznego, należy zwracać uwagę na: a) ustalone, przyjęte lub obowiązujące oczekiwania; b) niejednorodność, zróżnicowanie świadczonych usług; c) profesjonalizm; kompetencje; d) infrastrukturę materialną; e) czas i dostępność; f) stałość celów; stosowanie nowoczesnych technik i narzędzi zarządzania jakością, wpływających na program terapeutyczny; g) zbliżenie interesów usługodawcy (logopedy) i usługobiorcy (pacjenta). Z kolei na etapie samego postępowania terapeutycznego, czyli wdrażania zaplanowanych działań terapeutycznych, trzeba się skupić również na: przyjętych oczekiwaniach, zróżnicowaniu świadczonych usług, profesjonalizmie, kompetencjach, infrastrukturze, czasie i dostępności, stałości celów, ale także empatii, uprzejmości, wiarygodności i realnym, a nie tylko planowanym, zbliżeniu interesów usługodawcy (logopedy) i usługobiorcy (pacjenta) (Michalik, 2014, s. 91). Nie mam wątpliwości, że merytoryczna wiedza, którą permanentnie powinni zdobywać logopedzi, jest najlepszym sojusznikiem obydwu stron (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik, 2023, s. 10-11).

2.2. POSTULAT EFEKTYWNOŚCI DZIAŁAŃ LOGOPEDYCZNYCH

Sferą związaną z przedstawioną wyżej jakością pracy logopedycznej jest jej efektywność łącząca się ze sprawnością i skutecznością wdrażanych działań terapeutycznych. Trzy terminy, tj. efektywność, skuteczność oraz sprawność, to pożądane warunki celowego działania, które z kolei bada prakseologia – ogólna teoria poczynań, praktyk i operacji człowieka służących realizacji celów (por. Pluta-Wojciechowska, 2019a, s. 137). Niedosięglym indeksem działań prakseologicznych pozostaje *Traktat o dobrej robocie* Tadeusza Kotarbińskiego (2019). Lakoniczny tytuł, na pierwszy rzut oka nieliczący z dziełem filozoficznym, odsyła do takich warunków i kontekstów efektywnych działań, jak czyny proste i złożone, sprawca, wytwór, tworzywo, środki i sposoby, możliwość działania, ekonomizacja działań, zasady współdziałania, działalność umysłowa (Kotarbiński, 2019). Wszystkie one mogą, a może muszą, współtworzyć ramę metodyczną dla efektywnych logope-

dycznych działań terapeutycznych. Logopeda powinien być właśnie człowiekiem dobrej roboty. Dobrej, czyli efektywnej. Wyjąwszy pracę Danuty Pluty-Wojciechowskiej dotyczącą efektywności terapii logopedycznej dyslalii (2019), polska praktyka i teoria zaburzeń mowy nie doczekała się jeszcze pogłębionej refleksji dotyczącej skuteczności działań terapeutycznych adekwatnych do poszczególnych jednostek patologii mowy. Biorąc pod uwagę to, że efektywność jest wartością stopniowalną, czyli ma różny stopień nasilenia (Pluta-Wojciechowska, 2019a, s. 138), bez wątpienia należy każde zaburzenie mowy opracować pod kątem realizmu terapeutycznego oraz możliwych do uzyskania efektów wdrażania procedur i strategii postępowania logopedycznego. Oddając raz jeszcze głos Plucie-Wojciechowskiej, podkreślającej dobitnie zjawisko różnorodności zmiennych pojawiających się w związku z oceną efektywności terapii, przyjmuję za nią, że efektywność terapii logopedycznej to cecha określająca poziom skuteczności prowadzonej terapii, której cele wynikają z diagnozy. Z kolei efektywna terapia logopedyczna to działania logopedy stosowane w odniesieniu do pacjenta z zaburzeniami mowy, które przynoszą w optymalnym czasie i w optymalny sposób spodziewane efekty formułowane w zależności od pacjenta (Pluta-Wojciechowska, 2019a, s. 139). Tezy te, rzecz jasna, nie zwalniają logopedy programującego efektywną terapię logopedyczną z obowiązku prowadzenia rzetelnego procesu diagnostycznego. Diagnoza trafiona i pogłębiona implikuje powodzenie terapeutyczne (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik, 2023, s. 11-12).

2.3. POSTULAT TERAPII OPARTEJ NA DOWODACH

Ostatnim z celów, jakie – jak miemam – powinna realizować współczesna, nowoczesna logopedia, jest prowadzenie terapii opierającej się na naukowych dowodach. Koncepcja logopedii opartej na dowodach (ang. *evidence-based speech therapy* – EBST) wywodzi się wprost z zasady terapii (praktyki) opartej na dowodach (ang. *evidence-based practice* – EBP), która z kolei ma źródło w medycynie opartej na faktach (ang. *evidence-based medicine* – EBM) (Michalik, Horyń, Olma, 2021). Ta ostatnia „polega na integracji wyników najlepszych badań z wiedzą kliniczną i wartościami prezentowanymi przez pacjentów” (Pluta-Wojciechowska, 2019a, s. 130). Zdaniem Tomasza Woźniaka, EBP oznacza „interdyscyplinarne podejście do praktyki klinicznej, oparte na dowodach – to jest na wynikach badań, które pochodzą z systematycznego gromadzenia danych, uzyskiwanych w drodze obserwacji i eksperymentów, realizowanych przy zachowaniu ścisłych rygorów metodologii badań naukowych” (Woźniak, 2017, s. 73). Można z tego wywieść następujące (kluczowe dla praktyki klinicznej respektującej zasadę EBP) postulaty i etapy: 1) sformułowanie pytania klinicznego, 2) wyszukiwanie dowodów naukowych, 3) ocena dowodów, 4) podejmowanie decyzji klinicznej (Pluta-Wojciechowska, 2019a, s. 130). Jeśli EBP przeniesiemy na grunt logopedii, czyli proponujemy zasady *evidence-based speech therapy* (EBST), mogłyby mieć one postać następującą: 1) zbieranie faktów językowych; 2) opracowywanie ich – ilościowe i jakościowe, czyli analiza i interpretacja; 3) dobór strategii postępowania

nia logopedycznego (metod) do pacjenta, a nie stosowanie jednej metody dla wszystkich przypadków; 4) krytyczna, falsyfikacjonistyczna weryfikacja danych, uwzględniająca zasady zarządzania jakością oraz efektywności terapii (Michalik, Horyń, Olma, 2021). We współczesnej logopedii szczególny nacisk powinien być kładziony na dobór strategii postępowania logopedycznego (metod) do pacjenta, a nie stosowanie jednej metody dla wszystkich przypadków, oraz na weryfikację danych, uwzględniającą zasady zarządzania jakością pracy logopedycznej i efektywności terapii. Nowoczesny logopeda, skupiony na jakości i efektywności swej pracy, na pewno nie może stronić od wiedzy weryfikowanej naukowo (por. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik, 2023, s. 13-14).

3. LOGOPEDIA – WAHANIA

Logopedia polska, mimo sukcesywnego, instytucjonalnego rozwoju trwającego już ponad 60 lat, ciągle jest *in statu nascendi*⁵. Na jej niwie nierzadko ścierają się porządki i stanowiska, które mogą sprawiać wrażenie antagonistycznych. Dotyczy to np. tak praktycznych kwestii, jak powoływanie i rozwijanie specjalności logopedycznych (por. Pluta-Wojciechowska, 2019b, s. 140-141) lub uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych i szlifów naukowych z obszaru związanych z nią dziedzin czy dyscyplin naukowych, np. medycyny, pedagogiki, językoznawstwa (Michalik, 2021, s. 11-13). Metanaukowy charakter rozwijanych treści skłania mnie jednak do zwrócenia czytelniczej uwagi na dwie ważkie kwestie teoretyczne, lokujące się w samym centrum logopedycznej refleksji prowadzonej w duchu nauki *sensu stricto* (Grucza, 1983, s. 19).

4. INTERDYSCYPLINARNOŚĆ A TRANSDYSCYPLINARNOŚĆ LOGOPEDII

Polska logopedia zawsze miała charakter programowo interdyscyplinarny. L. Kaczmarek, definiując jej przedmiot, pisał nawet o logopedii jako dyscyplinie multiinterdyscyplinowej, będącej składową bloku humanistyczno-biologicznego (1991, s. 5). Idea interdyscyplinarności zaczęła być wtedy, przed 60 laty, wyrazem zjawiska integracji, systematyzacji i łączenia wiedzy, opierających się na koncepcji transferu oraz fuzji pojęć i metod zachodzących między dyscyplinami. Współcześnie można przyjąć za Stanisławem Grabiasem, że „interdyscyplinarność: to

⁵ Powszechnie uznawaną datą dającą początek polskiej instytucjonalnej logopedii jest 14 stycznia 1963 r., kiedy to na podwalinach Centralnej Komisji Logopedycznej działającej w Warszawie przy ZNP utworzono w Lublinie Polskie Towarzystwo Logopedyczne i ukonstytuowano jego zarząd. Jeszcze wcześniej, bo w 1960 r., staraniem rzeszonej Komisji Logopedycznej, ukazał się pierwszy numer czasopisma „Logopedia. Zagadnienia kultury żywego słowa”. Do dziś „Logopedia”, gdyż taki nosi obecnie tytuł ten rocznik, uchodzi za najbardziej prestiżowe polskie czasopismo logopedyczne (Hamerlińska-Latecka, 2015, s. 42-43).

„[...] ogłąd pola badawczego z wielu metodologicznych perspektyw po to, by zbudować nową metodologię, która jasno zakreśli obszar badań i ukaże problemy we właściwej hierarchii” (Grabias, 2019, s. 287).

Współcześnie interdyscyplinarność jako podejście metodologiczne bywa postrzegana ambiwalentnie. Łaciński przyimek „inter-” (‘między, pomiędzy, wśród’) to „pierwszy człon wyrazów złożonych, oznaczający: między, wśród, współ-” (Dubisz, 2003, s. 1228). Na pierwszym miejscu znajduje się znaczenie ‘między’. Co istotne, żadna eksplikacja nie wyróżnia *expressis verbis* relacji bezpośredniego łą-czenia. Tym samym ignoruje się hipotezę, że w mentalnej przestrzeni „pomiędzy” może być pustka, a zjawiska, zdarzenia, fakty czy ludzie, czyli punkty odniesienia dla przyimka, są niczym monady Gottfrieda Leibniza – indywidualne substancje, z których składa się prawdziwy byt – zupełnie niezdolne do oddziaływania jedna na drugą (por. Michalik, 2015b, s. 39). By odwołać się do bezpośredniej krytyki takiej postawy na gruncie logopedii, zacytuję znów Stanisława Grabiasa:

[...] dyskusja nad interdyscyplinarnością (...) toczy się przynajmniej od osiemdziesiątych lat XX wieku i kończy się konstatacją, że interdyscypli-narność przynosi więcej kłopotów niż korzyści. Nie powstała żadna „inter-metodologia logopedyczna” i nie ma szans na to, by kiedykolwiek powstała (Grabias, 2019, s. 287)

Ta konstatacja, jeśli nawet nie ucina dyskusji, na pewno doprowadza do ślepe-go, interpretacyjnego zaułka, z którego idea interdyscyplinarności nauki o zabu-rzeniach mowy ma niewielkie szanse na wydostanie się.

Lekarstwem na metodologiczną słabość interdyscyplinarności może być kon-cepcja transdyscyplinarności. Gdy łączenie dziedzin permanentnie posiada aspekt niedokonany i postulatywny, tworzenie całkiem nowego sposobu ogłądu danego wymyka rzeczywistości przynosi metodologiczne nadzieje. Nowa jakość w postrze-ganiu fragmentów świata (w naszym przypadku jest to świat logopedii) musi być diametralnie różna od wcześniej podejmowanych. Odmienność dotyczy przede wszystkim poziomu abstrakcji i ram (a w zasadzie ich braku) występowania (por. Michalik 2015, s. 41-43). Tym samym lokuje się na poziomie meta w stosunku do wymienionych wcześniej modeli opisu zjawisk – multi- i interdyscyplinarności.

Transdyscyplinarne interpretowanie faktów i zależności, opozycyjne w sto-sunku do interdyscyplinarnego rozpoznawania oddziaływań między dziedzinami i dyscyplinami, sprowadzić można do dążeń w kierunku umiejscowienia ich wewnątrz pełnego, nowego, uniwersalnego systemu bez stałych granic między nimi (Kita, 2012). Przywołana koncepcja metodologiczna, znosząca izolacjonizm interdyscyplinarności i jego tendencję do dzielenia bytów, nie może czerpać wy-łącznie ze znaczenia przyimka „trans-” jako ‘za, ‘poza’, ‘z tamtej strony’. Przestrzeń nowej wiedzy musi się również opierać na znaczeniu ‘w głąb’. Ostatnia eksplikacja nadaje nowej metodologii trzeci wymiar – głębię, pozwalający na „zanurzenie” przedmiotu poznania w nowej jakości poznania. Transdyscyplinarność – bezkre-sna przestrzeń zupełnie nowej jakości poznawczej i metodologicznej – umożliwiała tym samym reinterpretację dyscyplin i faktów zastanych, np. logopedii i jej przed-

miotu, chroniąc je przed interpretacjami zatomizowanymi, hybrydalnymi, będącymi pokłosiem okresu „triumfu interdyscyplinarności”. Przedrostek „trans-” wymusza ogląd logopedii przez pryzmat zupełnie nowej jakości metodologicznej. Logopedia może się stać dzięki temu nauką przenikniętą wiedzą już ukształtowaną, wielod dziedzinową i – w przeciwieństwie do stanowisk inter- i multidyscyplinarnych – homogeniczną, jednorodną metodologicznie (Michalik, 2015). Niestety, nazbyt często, podmiotom logopedii wydaje się, że jeśli coś w niej jest inter-, musi z definicji być dobre, nowoczesne, płodne naukowo i metodologicznie.

5. WIEDZA NAUKOWA A WIEDZA POTOCZNA

Przyjmuję, że wiedza naukowa jest rodzajem wiedzy ludzkiej mającym zastąpić wiedzę potoczną, dostarczając wiedzy ściślejszej, ogólniejszej i pewniejszej niż ta chronologicznie pierwsza (Such, Szcześniak, 2002, s. 36). Można dodatkowo założyć, że granica między tym, co naukowe, a tym, co wyznaczone jest zakresem pojęcia „potoczność”, ma charakter płynny. Przypuszczenie to wynika z tego, że – zdaniem niektórych – „nie istnieje (...) coś takiego, jak potoczna wizja świata czy tezy zdrowego rozsądku” (Hołówka, 1986, s. 53). Jeśli nawet założę, że w tej jednoznacznej tezie poziom redukcjonizmu pozostaje zbyt wysoki, i tak nie można zignorować stanowiska, że „nauka jest kontynuacją zdrowego rozsądku. Wychodzi przecież od potocznych spostrzeżeń, a nawet dzieli z szarym człowiekiem niektóre wstępne założenia (...) i niektóre procedury, [a] myślenie właściwe nauce to ujęte w karby myślenie potoczne” (Hołówka, 1986, s. 54). Przeniesienie tych rozważań na grunt języka jako tworzywa myślenia naukowego i potocznego nakazuje postrzegać np. jego podsystem znaczeniowy w kategorii bezustannego ruchu, w którym można za A. Furdalem wyróżnić następujące fazy: „I faza: elementy semantyczne języka potocznego stają się fundamentem dla tworzenia terminologii naukowej; II faza: tworzący się, a potem rozwijający się język naukowy porządkuje je, przydziela im miejsce w systemie semantycznym (...); III faza: niektóre elementy języka naukowego przedostają się (...) do języka potocznego” (Furdal, 1990, s. 200-201; Michalik, 2006, s. 20)⁶.

⁶ Stanowisko T. Hołówki i A. Furdala wyrasta ze strukturalizmu. Jednak również kognitywizm zapatruje się na oddziaływanie dwóch rodzajów wiedzy na siebie podobnie. Przykładowo J. Maćkiewicz podaje: „1) (...) istnieją takie kategorie naukowe, które powstały z przekształcenia kategorii przednaukowych (potocznych); 2) (...) przekształcenie to nie polega na radykalnej zmianie zawartości kategorii, lecz na jej odmiennym uporządkowaniu” (Maćkiewicz, 1996, s. 243-244). Widzimy tu zaskakującą paralelność w ujęciu problemu zmian semantycznej segmentacji pojęć z punktu widzenia dwóch paradygmatów lingwistycznych. Współistnienie obok siebie wiedzy naukowej i potocznej najłatwiej jest dostrzegalne w sytuacji szkolnej komunikacji. „*Współdziałanie wiedzy naukowej i potocznej w praktyce szkolnej ma* – zdaniem J. Ożdżyńskiego – swój odrębny charakter (...). Poszczególne nauki można uszeregować ze względu na odległość w stosunku do wiedzy potocznej. Najdalej stoi matematyka i fizyka, najbliżej – nauki społeczno-humanistyczne” (1995, s. 57). Nie trzeba podkreślać, że każda z nauk posługuje się określoną odmianą języka (Furdal 1990, s. 186, 199-203; Michalik, 2006, s. 21).

Na gruncie logopedii jako działalności praktycznej, ale i nauki, relacje między myśleniem naukowym i potocznym nie zachodzą tak harmonijnie, symbiotycznie. Wzorcowy układ czynności logopedycznych uwzględnia dwa podstawowe komponenty wiedzy: 1. wiedzę naukową na temat zachowań człowieka w stanie jego językowego, komunikacyjnego funkcjonowania oraz 2. wiedzę utrwaloną w praktyce terapeutycznej, będącą wynikiem pokoleniowych doświadczeń logopedów w postępowaniu z człowiekiem potrzebującym pomocy (Grabias, 2015, s. 13). Wymienione zasoby wiedzy wcale do siebie nie przystają, nie są wobec siebie komplementarne, a drugi z nich, nadmiernie eksploatowany, doprowadza do rutyny, ograniczając kreatywność terapeuty i potęgując rozdzźwięk między praktyką a osiągnięciami nauk biologicznych oraz nauk o komunikacji (Grabias, 2016, s. 14). Wiedza utrwalona w praktyce terapeutycznej ma ciągle charakter intuicyjny, potoczny, zdroworozsądkowy. Co gorsza, taki typ wiedzy cały czas gości na niwie logopedii nauki. Te nienapawające optymizmem sądy wyrażają redaktorzy najbardziej uznanej publikacji w polskiej nauce o zaburzeniach mowy, tzw. *Standardów postępowania logopedycznego* (Grabias, Panasiuk, Woźniak, 2015). Czy jest to jakieś antidotum na taki stan rzeczy? Jestem przekonany, że może nim być tzw. mocna zasada racjonalności, zwana przez Kazimierza Ajdukiewicza zasadą racjonalnego uznawania przekonań. Zgodnie z nią stopień przekonania, z jakim głoszony jest dany pogląd, powinien odpowiadać stopniowi jego (jej) uzasadnienia. Stopień przekonania nie powinien być większy od stopnia uzasadnienia, gdyż inaczej popada się w dogmatyzm. Nie powinien też być mniejszy, gdyż wtedy wpada się w przesadny sceptycyzm. Mocna zasada racjonalności, spełniana jedynie w nauce, z jednej strony skierowana jest przeciwko dogmatyzmowi, z drugiej – przeciwko nadmiernemu sceptycyzmowi. Zasada ta pozwala uczonym formułować wszelkie teorie, także mało prawdopodobne, nie wolno im jednak przedstawiać wstępnych hipotez roboczych jako teorii dojrzałych i dobrze uzasadnionych (dogmatyzm), ale także nie wolno poglądów dobrze uzasadnionych przedstawiać jako wstępnych hipotez roboczych (przesadny sceptycyzm) (Ajdukiewicz, 1965, s. 269; Such, Szcześniak, 2002, s. 36). Byłoby bardzo dobrze, gdyby reguła ta zaczęła w pełni obowiązywać w logopedii. Osłoniłaby ona z jednej strony naukę o zaburzeniach mowy od ciągle słyszalnych nut fundamentalizmu, z drugiej, posunęła ją na przód, niwelując nadmierną zachowawczość poznawczą i terapeutyczną, jaka towarzyszy niektórym uczonym i praktykom.

PODSUMOWANIE

Uznaje się, że polska logopedia jest nauką młodą. Z punktu widzenia innych, inspirujących ją dyscyplin czy dziedzin nauki, takich jak językoznawstwo, pedagogika, medycyna, to prawda. Jej młodość nosi czasami znamiona niedojrzałości. Z jednej strony – uciekając się do personifikacji – widzę, że logopedia wie, czego chce i do tego dąży. To np. kwestia pożądanego wyższej jakości usług logopedycz-

nych i badań naukowych, pragnienie zwiększenia efektywności procesu diagnostyczno-terapeutycznego czy wreszcie oparcie tego ostatniego wyłącznie na badaniach naukowych. Są to dążenia oczywiste i nienegocjowane we współczesnym świecie. Z drugiej jednak strony ścierają się w niej siły antagonistyczne. Jest uwodzona ideą interdyscyplinarności, która nosi wyraźne znamiona mrzonki, ułudy, by jednocześnie transdyscyplinarność konceptualizować jako ekstrawagancję. Ciągłe ulega czarowi myślenia potocznego, stroniąc od racjonalności i jej mocnej zasady, będącej funkcją myślenia naukowego.

Tytuł niniejszego szkicu nie jest przypadkowy. Logopedia, która się waha, może być jednak piękna. Jak Nike z wiersza Zbigniewa Herberta.

BIBLIOGRAFIA

- Ajdukiewicz, K. (1965). *Język i poznanie*, t. II. Warszawa: PWN.
- Bobrowski, I. (1993). *Językoznawstwo racjonalne. Z zagadnień teorii językoznawczej i metodologii opisów gramatycznych*. Kraków: PAN.
- Dahlgaard, J.J., Kristensen, K., Kanji, G.K. (2002). *Podstawy zarządzania jakością*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dubisz, S. (red.), (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. I-IV. Warszawa: PWN.
- Furdal, A. (1990). *Językoznawstwo otwarte*. Opole: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grabias, S. (1991). Logopedia – jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji metanaukowej. W: H. Borowiec i in. (red.), *Przedmiot logopedii* (s. 26-47). Lublin: UMCS.
- Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15-71). Lublin: UMCS.
- Grabias, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standard terapii. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13-35). Lublin: UMCS.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: UMCS.
- Grabias, S., Panasiuk, J., Woźniak, T. (2015). Wprowadzenie. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 9-11). Lublin: UMCS.
- Grucza, F. (1983). *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Hamerlińska-Latecka, A. (2015). *Onkologopedia. Logopedia wobec chorób nowotworowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Hamrol, A. (2005). *Zarządzanie jakością z przykładami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hołówka, T. (1986). *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kaczmarek, L. (1991). O polskiej logopedii. W: H. Borowiec i in. (red.), *Przedmiot logopedii* (s. 5-25). Lublin: UMCS.
- Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S., Michalik, M. (2023). Logopedia dla praktyków, czyli jakość, efektywność i terapia oparta na dowodach. W: E. Przebinda, M. Michalik, E. Grzelak (red.), *Komunikacja wspomagająca i alternatywna (AAC) w praktyce logopedycznej i terapeutycznej* (s. 8-14). Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Kaczorowski, B. (red.). (2004). *Nowa encyklopedia powszechna PWN* (t. 8). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kita, M. (2012). Razem. Konsilijencja, interdyscyplinarność, transdyscyplinarność. W: M. Kita, M. Ślawska (red.), *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*, t. 1 (s. 11-30). Katowice: UŚ.
- Kotarbiński, T. (2019). *Traktat o dobrej robocie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Lyons, J. (1984). *Semantyka*. Warszawa: PWN.
- Maćkiewicz, J. (1996). Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych. W: R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska (red.), *Językowa kategoryzacja świata* (s. 243-254). Lublin: UMCS.
- Michalik, M. (2006). *Diagnozowanie kompetencji lingwistycznej ucznia szkoły specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Michalik, M. (2014). „Zarządzanie jakością” w logopedii – propozycja metodologiczna. W: M. Michalik (red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych* (s. 77-94). Kraków: Collegium Columbinum.
- Michalik, M. (2015). Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią. W: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki* (s. 32-46). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M. (2018). *Lingwistyczno-logopedyczne podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ujęcie metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Michalik, M. (2021). Kształcenie logopedów w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu – między tradycją a nowoczesnością. W: M. Michalik, Z. Załona (red.), *Mowa i jej zaburzenia teorii i praktyce logopedyczno-pedagogicznej* (s. 9-18). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Michalik, M., Horyń, E., Olma, M. (2021). *U źródeł polskiej terminologii logopedycznej. Podstawy teoretyczne i metodologiczne*. Kraków: UP.
- Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. (red.) (2015). *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Ożdżyński, J. (1995). Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży. W: J. Ożdżyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży* (s. 32-65). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2019a). *Efektywność terapii dyslalii. Logopedyczno-lingwistyczna analiza wyników badań*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2019b). Orofajjologopedia. *Logopedia*, 48(1), 137-157.
- Szołtysek, A.E. (2011). *Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i metodologiczne determinanty myślenia*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Such, J., Szcześniak, M. (2002). *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tarkowski, Z. (2018). Wizerunek i samoocena logopedy. *Logopedia*, 47, 399-407.
- Woźniak, T. (2017). Logopedia na świecie u progu XXI wieku. W: D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor (red.), *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 65-79). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Żegnałek, K. (2008). *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*. Warszawa: WSP TWP.
- Życiński, J. (1983). *Język i metoda*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Maciej Ignatowski

CZŁOWIEK CZY OBIEKT? DYLEMATY I PROBLEMY TEORII DEHUMANIZACJI

WSTĘP

Poznając, w jaki sposób grupy społeczne stają się ofiarami przemocy, jesteśmy w stanie podejmować skuteczne, a przynajmniej obiecujące środki profilaktyczne. Jedną z bardziej prominentnych, w obszarze psychologii społecznej, narracji opiera się na koncepcji dehumanizacji. Pozbawiane człowieczeństwa ofiary wykluczone są z grona istot chronionych przez względy moralne, a tym samym podatne na okrucieństwo przekonanych o swojej moralności sprawców. Pojęcie „dehumanizacji” zdecydowanie wykracza poza dyskusje psychologów społecznych, stając się obiektem rozważań filozofów, antropologów, socjologów czy też politologów, a jego użycie staje się coraz powszechniejsze także w języku potocznym.

Inni badacze sceptycznie podchodzą do poglądu, jakoby dehumanizacja miała stanowić nieodłączne ogniwo wszelkich aktów przemocy. Sednem ich rozważań jest intuicja, że zabijanym i krzywdzonym obiektem bywa, z perspektywy sprawcy, nie kto inny, tylko właśnie człowiek. Beznamiętna przemoc, zdaniem tych autorów, rzeczywiście może wynikać z niedostrzeżenia ludzkiej natury celu – sadyzm jednakże wydaje się stanowić raczej brutalną zabawę z jego człowieczeństwem.

Niniejszy tekst stawia sobie za cel zaprezentowanie kluczowych teorii dehumanizacji oraz najważniejszych punktów argumentacji obu stron, a także wstępne zarysowanie potencjalnych ścieżek ku rozsupłaniu tych dylematów.

I

1. KLASYCZNE KONCEPCJE DEHUMANIZACJI

Pojęcie „dehumanizacji”, choć powszechnie stosowane, wydaje się dość trudne do zdefiniowania. Choć jest pewne, że odnosi się do tej czy innej formy odmówienia bądź niedostrzeżenia w bliźnim człowieka, to jednak to, na czym owo człowieczeństwo polega, stanowi przedmiot sporu badaczy także współcześnie (Kteily, 2022; Smith, 2020).

Wśród pionierów „klasycznych” koncepcji dehumanizacji wymienia się takie nazwiska, jak A. Bandura (1996), D. Bar-Tal (1989), H.C. Kelman (1976), S. Opatow (1990), E. Staub (1989), S.H. Schwartz i N. Struch (1989). Cechą wspólną tych

wczesnych konceptualizacji był nacisk, jaki kładły na związek odczłowieczania z aktami przemocy. Dehumanizacja, w tym rozumieniu, to zjawisko występujące w sytuacjach konfliktu międzygrupowego, szczególnie w najbardziej radykalnych jego przejawach, które miało umożliwiać, a także usprawiedliwiać post factum, jawnie niemoralne postępowanie. Takie rozumienie wydaje się najbliższe potocznemu postrzeganiu dehumanizacji – również na gruncie badań historycznych i empirycznych pozostaje jednym z głównych punktów odniesienia. Dla celów niniejszego tekstu kluczowe staje się zatem przedstawienie podstawowych założeń tych teorii. Autor z konieczności dokonał tu subiektywnego wyboru, uznając prace A. Bandury (1996) i S. Opatow (1990) za najbardziej reprezentatywne i adekwatne dla celów publikacji.

A. Bandura (1996) zaproponował koncepcję dehumanizacji, która stanowiła jeden ze sposobów na wyciszenie swoich norm moralnych w razie, gdy stoją one w sprzeczności z naszymi celami bądź postępowaniem. W trakcie procesu socjalizacji jesteśmy przyuczani oraz przyswajamy poprzez obserwację innych szereg reguł postępowania moralnego. Nasze zachowania na przestrzeni życia są przez nas samych oceniane w kontekście owych standardów, sprawiając, że na ogół wybieramy te z nimi zgodne, a także stronimy (oraz oceniamy je negatywnie) od tych stojących z nimi w sprzeczności. Jednakże, w przeciwieństwie do koncepcji opartych na internalizacji i superego czy też sumieniu, w sposób ciągły nas kontrolujących i odnoszących się do naszego postępowania, A. Bandura zakłada, że nasze standardy moralne, aby funkcjonować w przedstawiony sposób, muszą być aktywowane.

Zakłócenie aktywacji bądź też dezaktywacja moralna (ang. *moral disengagement*) może zachodzić na kilku poziomach. Oceniając nasze zachowanie, szukamy wyjaśnień usprawiedliwiających jego niemoralny charakter, łagodzimy go poprzez porównania lub też przydawanie mu odpowiednio eufemistycznych łatek; możemy się też skupić na minimalizowaniu konsekwencji. Dehumanizacja zaś stanowi, w koncepcji tego autora, mechanizm wyłączenia moralnego, który za swój cel bierze ofiarę.

Szczególnie ciekawym aspektem takiej konceptualizacji zjawiska odczłowieczania pozostaje fakt, że stanowi ono zaledwie jeden ze sposobów umożliwiających niemoralne zachowanie przy zachowaniu nienaruszonych standardów moralnych. Dehumanizacja umożliwia zachowanie zgodności pomiędzy przekonaniem „jestem dobrym człowiekiem” i „dobry człowiek nie czyni zła innym ludziom” poprzez dodanie przesłanki, że przecież „to nieludzie”. W ten sposób dezaktywowałyby normy moralne stosowalne przede wszystkim wobec przedstawicieli naszego gatunku. Istniałoby jednak szereg alternatywnych ścieżek „unieszkodliwienia” sumienia, np. poprzez ujęcie zła jako czegoś koniecznego, albo nawet – dobrego. Choć koncepcja A. Bandury w pewnym sensie skupia się na instrumentalnych celach, które należy osiągnąć pomimo stanowiących przeszkodę norm moralnych, możliwa by była sytuacja, kiedy do przemocy motywowałyby właśnie względy moralne (Atram, Ginges, 2011; Rai, Fiske, 2015) (koncepcja tzw. przemocy moralnej zostanie poruszona w drugiej części tego artykułu).

Współwystępowanie różnych sposobów prowadzących do moralnej dezaktywacji nie tylko nie jest czymś niecodziennym, lecz wręcz przeciwnie – to coś najzupełniej prawdopodobnego. Przykład Holocaustu chociażby obrazuje, w jaki sposób mogły się dopełniać mechanizmy rozproszenia odpowiedzialności, moralnego usprawiedliwienia, dehumanizacji, a nawet obarczenie winą ofiar (Bauman, 2009; Smith, 2020).

Druga z wczesnych perspektyw na naturę dehumanizacji rozkłada akcenty w podobny do A. Bandury sposób. Również S. Opotow (1990) w swej wpływowej koncepcji wykluczenia moralnego (eng. *moral exclusion*) zwraca uwagę na normy moralne oraz zakres ich stosowalności. Wykluczyć kogoś moralnie oznacza postrzegać tę osobę jako znajdującą się „poza obszarem, w obrębie którego wartości moralne, zasady oraz względy sprawiedliwości mają swój punkt odniesienia” (Opotow, 1990). Z tego też względu działanie, które pociąga za sobą szkodę dla tych osób, jawi się jako akceptowalne lub też, w niektórych sytuacjach – nawet jako sprawiedliwe. Autorka ta, dopełniając wątki widoczne w pracach A. Bandury i innych autorów, takich jak D. Bar-Tal (1989), H.C. Kelman (1976) i E. Staub (1989), badających uwarunkowania zachowań wiążących się z wyrządzeniem krzywdy, kładzie w swej koncepcji nacisk na zagadnienia sprawiedliwości proceduralnej oraz redystrybucji dóbr. W szczególności koncentruje się ona na tym, w jakich okolicznościach dane grupy pozbawiane są prawa do bycia traktowanymi zgodnie z tymi standardami.

Szczególnie wart podkreślenia wydaje się fakt, że podobnie jak u A. Bandury konceptualizacja uwzględnia odmienne formy przemocy i motywacji za nią stojących. Moralnie wykluczać można osoby bądź grupy społeczne (a nawet zwierzęta, obiekty przyrodnicze bądź wytwory ludzkie, takie jak książki lub dzieła sztuki) w sytuacjach, gdy postępowanie sprawcy narusza ich dobro lub czyni szkodę. Nastawienie w tych wypadkach można określić raczej jako instrumentalne i – mimo że szkodliwe – cechujące się raczej obojętnością wobec „nieistniejących” poszkodowanych. Z drugiej jednak strony, koncepcja S. Opotow uwzględnia również działania zamierzenie szkodliwe wobec grup społecznych jawnie określanych jako wrogie i niegodziwe. Jak wskazuje autorka, krańcowymi tego przykładami są takie zjawiska, jak łamanie praw jednostki, represje polityczne czy też niewolnictwo. Choć trudno czasem określić jednoznacznie granicę rozdzielającą względy instrumentalne od tych intencjonalnie przeciw innym wymierzonych i za cel biorących sobie ich szkodę, można uznać, że taka przemoc stanowiłaby negatywne „zwieńczenie” obszaru zjawisk wykluczenia moralnego. W drugiej części tekstu rozważę argumentację, czy intencjonalna i instrumentalna przemoc nie stanowią zjawisk o odmiennej charakterystyce i uwarunkowaniach (Rai i in., 2017).

Za dopełnienie tej wpływowej i inspirującej koncepcji należy uznać wyniki badań innych autorów dotyczących związków dehumanizacji z koncepcją sprawiedliwości retrybutywnej. Choć S. Opotow zakładała, że dehumanizacja ofiar sprawia, iż wyłączone zostaną wszelkie normy postępowania (w tym normy „sprawiedliwego” rozwiązywania konfliktów), wydaje się, że odczłowieczanie może towarzyszyć pragnieniu, by sprawca odpokutował za uczynione zło. Jak obrazują wyniki ba-

dań (np. Bastian, Haslam, 2013; Rousseau, 2023), dehumanizacja może iść w parze z motywacją do ukarania osoby winnej¹. Wychodzi zatem na to, że choć dehumanizacja prowadzi niekiedy do pozbawionego reguł konfliktu, to, alternatywnie, może towarzyszyć również przemocy opartej na moralnych normach i motywacjach.

2. NOWE OBLCICZE DEHUMANIZACJI

Tak zwane „nowe spojrzenie” (Haslam, 2014) na problematykę dehumanizacji zostało zapoczątkowane przez belgijskich badaczy pod przewodnictwem Jacques’a-Philippe’a Leyensa (2000, 2001). Znacząca zmiana względem omówionych dotąd klasycznych perspektyw wiązała się z dwoma zasadniczymi aspektami. Po pierwsze, badacze ci, a także liczni kontynuatorzy, zrewidowali i dookreślili definicję „dehumanizacji”, umożliwiając tym samym badanie tego fenomenu w warunkach laboratoryjnych, tworząc, jak się okazało, niezwykle wpływowy i płodny paradygmat. Po drugie, inspirując się antropologicznymi obserwacjami, jakoby „ludzka esencja” była czymś zarezerwowanym przez dane grupy etniczne dla członków wspólnoty, postawili hipotezę, że jest to znacznie powszechniejsze, niż dotąd mogło się wydawać, zjawisko. Jak zostanie w niniejszym podrozdziale pokazane, nowatorska konceptualizacja stworzona przez tych badaczy umożliwiła wykazanie, że zjawisko odczłowieczania w rzeczy samej nie ogranicza się do obszaru radykalnych form przemocy międzyludzkiej. Przeciwnie – jest to powszechny fenomen na tyle wszechobecny i „naturalny”, że objawiający się także w paradygmacie grup minimalnych (Demoulin i in., 2009).

J.P. Leyens uznał, że pierwszym, nieodzownym krokiem, który należy uczynić przed rozpoczęciem badań nad dehumanizacją, pozostaje dookreślenie, jak przez osoby badane rozumiane jest pojęcie „człowieczeństwa”. W badaniach pilotażowych wykazał, że charakteryzowane ono bywa w szczególności poprzez trzy atrybuty: język, inteligencję oraz emocje tzw. wtórne (rozdzielenie widoczne w językach romańskich, np. po hiszpańsku: *emociones* i *sentimentos*). Skupiając się na atrybucji emocji, Leyens wykazał powszechność występowania tendencji do przypisywania członkom grupy w większym stopniu wtórnych, „unikalnie ludzkich” emocji aniżeli członkom grupy obcej emocji wtórnych. Te właściwe ludziom emocje zostały ocenione przez osoby badane jako w większym stopniu wewnętrznie umotywowane (ang. *internally caused*), mniej przejawiające się w aspekcie zewnętrznym, bardziej moralne i poznawcze, mniej intensywne, bardziej długotrwałe oraz pojawiające się na późniejszym etapie rozwoju indywidualnego (Leyens, 2000). Wykryty efekt, infrahumanizacja, okazał się replikowalny w kontekście różnorodnych grup społecznych (narodowości, grup zawodowych lub też rozróżnień o charakterze rasowym) – w tym i pod nieobecność konflikt-

¹ Należy jednak wziąć pod uwagę to, że niektórzy autorzy wiążą zemstę i karanie ze zjawiskiem międzyludzkim, a więc w pewnym sensie przeciwnym dehumanizacji (por. Rai, Fiske 2015, 2017). Warto również dostrzec kontrowersje odnośnie do metodologii pomiaru dehumanizacji (por. Enock i in., 2021a, 2021b).

tu międzygrupowego. Różnorodność użytych narzędzi, poczynając od prostych kwestionariuszy zawierających nazwy emocji, a kończąc na niejawnych testach takich, jak test IAT (Paladino i in., 2002), stanowi mocny punkt tej koncepcji.

Badania belgijskiego zespołu stały się inspiracją dla całego szeregu badaczy, co zaowocowało różnorodnymi konceptualizacjami oraz nowymi wymiarami, na których osoby badane zdawały się odmawiać człowieczeństwa innym. Wśród tych autorów najbardziej wpływa okazała się prawdopodobnie koncepcja N. Haslama (2006). Ona, a także koncepcje W.A. Harris, T. Fiske (2006), a także A. Waytza, K. Graya, N. Epleya, D.N. Wegnera (2010) stanowią, jak się wydaje, najpopularniejsze i najczęściej stosowane współcześnie paradygmaty badawcze dehumanizacji.

N. Haslam (2006), akceptując rozróżnienie stanowiące sedno modelu infrahumanizacji, uznał, że pozostaje ono jedną z form, które przybrała dehumanizacja. Rozróżnienie na ludzi i zwierzęta, która, zdaniem tego badacza, odpowiada konceptualizacji J.P. Leyensa, może być przeciwstawione dystynkcji na ludzi oraz istoty nieożywione. Pierwsza z nich, ludzka wyjątkowość (UH, *Uniqueness Human*), opiera się na takich atrybutach jak ucywilizowanie, zmysł moralny, racjonalność oraz dojrzałość. Druga, określana przez N. Haslama jako ludzka natura (HN, *Human Nature*), wyrażana bywa poprzez takie cechy, jak emocjonalność, sprawczość, indywidualność, ciepło i głębia. Cechy UH jawią się jako pojawiające się później w rozwoju i zależne od kultury; HN zaś cechuje esencjonalność, emocjonalność oraz silne nacechowanie emocjonalne (Haslam, 2006). W tak ujętym modelu, zdaniem N. Haslama, infrahumanizacja stanowiłaby ludzko-zwierzęcy aspekt jego dualistycznego modelu.

Kolejna koncepcja, o której należy wspomnieć, to *Model percepcji umysłu* (Waytz i in., 2010). Opierając się na badaniach K. Greya z zespołem (2007), przedstawili oni dwuwymiarowy model, zgodnie z którym umysł może być przypisywany, niezależnie od siebie, na wymiarach *sprawczości* (ang. *agency*) oraz *odczuwania* (ang. *experience*). Odpowiada on w znacznej mierze modelowi N. Haslama (2006), gdyż sprawczość rozumiana jest tutaj w podobny do UH sposób – oznacza ona zdolności umysłowe, takie jak rozumowanie, samokontrolę oraz podejmowanie decyzji. Na odczuwanie, bliskie HN, składają się świadomość, osobowość oraz emocje. Intrigującym aspektem perspektywy A. Waytza wydaje się to, że, zgodnie z jego podejściem, dehumanizacja stanowi niejako stan naturalny, wyjściowy, dla naszego układu poznawczego. Umysł ludzki w sposób aktywny – i zależny od czynników sytuacyjnych i indywidualnych – nadaje obiektom świata zewnętrznego intencje oraz zdolność odczuwania. Przejawem tego jest choćby ludzka tendencja do antropomorfizowania – związana z właściwą naszemu gatunkowi, choć kulturowo zróżnicowaną, *potoczną koncepcją umysłu* (eng. *folk theory of mind*) (Waytz i in., 2010).

Interesującym przykładem teoretycznego spojrzenia na dehumanizację jest koncepcja W.A. Harris i S.T. Fiskego (2006). Autorzy ci, opierając się na metodzie neurobiologicznego obrazowania fMRI, zdefiniowali to zjawisko jako zachodzące w sytuacji braku wystąpienia typowej dla ludzkiego mózgu odpowiedzi sieci neuronalnych odpowiedzialnych za poznanie społeczne. Taka dehumanizująca

reakcja mózgu nastąpi, jak trafnie przewidziały badaczki w oparciu o *Teorię treści stereotypu* (Fiske, Cuddy, Glick, Xu, 2002), szczególnie wobec osób postrzeganych jako „zimne” (a więc nieprzyjazne) i niekompetentne. Ów model zakłada, że choć pewne grupy plasują się zgodnie ze stereotypami osób badanych szczególnie nisko na wymiarze ciepła (np. bogaci, Niemcy itp.), a inni na wymiarze kompetencji (np. osoby starsze, Włosi), obiektem percepcji dehumanizującej naszego mózgu staną się w szczególności grupy społeczne znajdujące się nisko na obu tych wymiarach (np. bezdomni, Cyganie). Jak wykazały autorki, w takim przypadku w miejsce odpowiedzialnych za społeczne poznanie rejonów mózgu aktywowane są obszary regularnie związane w badaniach z emocją wstrętu (w szczególności wyspa).

Wychodząc od klasycznych koncepcji, a kończąc na przedstawionych w ostatnich paragrafach bardziej współczesnych koncepcjach, należy stwierdzić, że pojęcie „dehumanizacji” przeszło długą drogę, uzyskując ostatecznie klarowne i różnorodne – oraz wsparte badaniami empirycznymi – formy. Choć istotnym elementem nowszych sposobów jej rozumienia było rozszerzenie występowania pewnych jej postaci poza obszary konfliktów międzygrupowych i przemocy, wydaje się, że od czasów pierwszych teoretyków kluczowym jej aspektem pozostają potencjalne negatywne konsekwencje – poczynając od zwiększonego dystansu społecznego, a na jawnej i brutalnej przemocy kończąc. Szczególnie wart podkreślenia jest wkład takich badaczy, jak J.P. Leyens, N. Haslam, A. Waytz, W.A. Harris i S.T. Fiske, którzy w przekonujący sposób zademonstrowali wielorakość form dehumanizacji: od odmowy szeregu różnorodnych atrybutów aż po „nieczułość” samego mózgu.

II

1. PROBLEMY I KRYTYKA DEHUMANIZACJI

Druga część opracowania ma na celu przedstawienie kontrargumentów wobec zarysowanego właśnie obrazu dehumanizacji. Na wstępie krytycznej analizy trzeba podkreślić, że choć część owych zarzutów była wymierzona w konkretne koncepcje (np. infracywilizacji), to jednak ogólny jej charakter odnosi się do ogólnie rozumianych założeń modeli dehumanizacji. Mimo że np. nie wszystkie koncepcje odczłowieczania wskazują, że prowadzi ono do przemocy, wydaje się, iż jest to na tyle powszechnie przyjmowane założenie, że jak najbardziej należy do obszaru tematycznego dehumanizacji.

2. DEHUMANIZACJA A PRZEMOC MIĘDZYGRUPOWA

Związek moralności z dehumanizacją oraz agresją pozostaje kwestią sporną wśród psychologów, antropologów i filozofów. Mało kontrowersyjne wydaje się samo twierdzenie, że jesteśmy wyposażeni w blokady, które czynią zabijanie bliź-

nich czymś trudnym (Smith, 2020); nie jest zaś jasne, czy i w jakim stopniu dehumanizacja stanowi kluczowy element zła wyrządzanego przez ludzi ludziom. Krytycznie wobec tej klasycznej hipotezy ustosunkowani badacze nie sugerują prawdopodobnie, że stwierdzone dotąd związki przemocy z odczłowieczaniem (np. mechanizacją, lub wręcz ekonomizacją życia i śmierci przez nazistów) są do gruntu fałszywe. Ich argumentacja zdaje się wskazywać na fakt, że zbyt szybko przyjmując dehumanizację za centralną oś wydarzeń z „najczarniejszych kart ludzkiej historii”, wymyka nam się specyficzny aspekt przemocy zachodzącej nie pomimo dostrzeganego człowieczeństwa ofiar, lecz wręcz dzięki niemu.

Po pierwsze, jak zauważa J. Lang (2010), trudno mówić o ślepcie na życie wewnętrzne ofiar Holocaustu, gdy wydaje się, że jedną z kluczowych charakterystyk życia i śmierci w obozach było upodlenie i upokorzenie. Zdaniem tego autora, świadomość zdolności odczuwania i myślenia nie tylko nie została stłamszona u ich nazistowskich oprawców – stanowiła raczej *raison d'être* tak wymyślnych okrucieństw. Choć jednym obliczem zagłady były uprzedmiotawiające tatuaże, bydłęcy (lub też – ekonomiczny) przewóz i sposób mordowania (których znaczenie samo w sobie można dwojako interpretować – jako element planowania ekonomicznego (Bauman, 2009) bądź też jako element upodlenia), to makabryczna „zabawa” życiem psychicznym i godnością więźniów nie mogły być kierowane wobec karalucha bądź bestii. Jak dobitnie wyraża to P. Bloom (2017), „sadyzm traktowania ludzi jak karaluchy opiera się właśnie na rozpoznaniu faktu, że nimi nie są”. Tak ujmując sprawę, jak konkluduje, hipoteza, że za zło odpowiada niedostrzeżenie w bliźnich istot ludzkich, może się wręcz wydać optymistyczna.

Osobnym zagadnieniem poruszonym niekiedy przez badaczy dehumanizacji pozostają powszechnie i masowo w czasie wojny zachodzące gwałty (np. Smith, 2011). Jednakże fakt ten może stanowić kontrargument wobec interpretacji działań wojennych jako klarownego przykładu dehumanizacji. Biorąc pod uwagę, że międzygatunkowe stosunki seksualne wydają się międzykulturowym tematem tabu, bardziej prawdopodobne jest wyjaśnienie doszukujące się znaczenia tych zbrodni na obszarze interpersonalnym – okrucieństw, które są do pomyślenia wyłącznie wobec „bliźniego” (Manne, 2016). K. Manne podkreśla ich dominatorski, powiązany z zemstą bądź karą, aspekt; jak twierdzi J. Lang (2010), stanowią one wyraz dominacji i mocy jednego człowieka nad drugim.

3. DEHUMANIZACJA JAKO ŹRÓDŁO WROGOŚCI

W myśl przedstawionej krytyki historyczne przykłady dehumanizacji można zreinterpretować w kategoriach zła wyrządzanego przez jednych ludzi drugim. Jest to możliwe, jeśli uznać istnienie form przemocy, których nie tłumaczy dehumanizacja ofiar, ale przeciwnie – ich człowieczeństwo. Filozofka K. Manne (2016, 2017) sceptycznie podchodzi do tzw. *humanistycznej hipotezy*, w myśl której, nieco upraszczając, wystarczy dostrzec w kimś osobę ludzką, aby utracić zdolność (lub nawet motywację) do przemocy. Znaczyłoby to, że celem społeczeństwa

powinno być uświadomienie i upewnienie nas co do człowieczeństwa jak najobszerniejszych, odległych nam grup. K. Manne, podobnie jak P. Bloom, przemoc postrzega raczej jako zjawisko międzyludzkie.

Nie znaczy to jednak, że nie żywimy żadnych barier przeciwko przemocy wobec bliźnich. Problemem wydaje się samo pojęcie „bliźniego” wobec mnogości mniej przyjaznych alternatyw, które właśnie człowieczeństwo ucieleśnia. Sama ludzka zdolność do myślenia racjonalnego, a także sprawczości, odczuwania złożonych emocji i autonomii jest wręcz warunkiem możliwości zaistnienia istot manipulatorskich, upokarzających, spiskujących za naszymi plecami, obgadujących, żywiących resentyment, wyplatających sieci intryg i hipokryzji. Tak więc oprócz bliźnich spotykamy wrogów, zdrajców, wyrachowanych hipokrytów radujących się naszym nieszczęściem, ludzi, którzy nami pogardzają, którzy czują resentyment, którzy się nie chcą podporządkować. Choć twarz bliźniego bywa u samego rdzenia doświadczeniem etycznym (Tischner, 2006), równie dobrze może się stać zaproszeniem do czynienia zła, w tym też tego kryjącego się pod maską moralności.

K. Manne (2016) wskazuje, że zbyt często abstrahujemy od kontekstu międzygrupowego, który rzadko stanowi przykład sprawiedliwego i egalitarnego systemu relacji. Gdy uwzględniamy fakt, że grupy uprzywilejowane bronią swojej pozycji i wymuszają podporządkowanie członkom grupy obcej (stąd choćby wywodzi się kluczowe dla jej prac pojęcie „mizoginii”), to, jak konkluduje, zbędne staje się dodatkowe psychologiczne wyjaśnienie przemocy. Owszem, jak puentuje, uznając za punkt wyjścia egalitarny charakter relacji międzyludzkich, łatwo można uwierzyć, że dostrzegane człowieczeństwo stanowi różnicę, która ukróca wszelkie wrogie postępowanie. Sednem jest jednakże to, że relacje te egalitarne i sprawiedliwe na ogół wcale nimi nie są – ochrona uprzywilejowanej pozycji prowadzi do ujmowanej często w moralne kategorie przemocy międzyludzkiej. Mizoginia np. opiera się, jej zdaniem, właśnie na dostrzeżeniu kobiecego człowieczeństwa, np. osobowości lekceważącej to, co kobiety „powinny” zapewniać mężczyznom. Elliot Roger, który zabił 7 osób i ranił 14, mszcząc się za brak uwagi ze strony kobiet, we wcześniejszych wypowiedziach zwracał się do nich w drugiej osobie, oskarżając je i zapowiadając karę za złe i spaczone, jego zdaniem, osobowości, plany, intencje.

Niektórzy autorzy (Bloom, 2017; Rai, Fiske 2014) wskazują na fakt, że zdehumanizowany, psychicznie „pusty w środku” obiekt nie jest w stanie wywołać motywacji do agresji. Gniew wydaje się emocją ściśle związaną z postrzeganymi intencjami (Russell, Ginger-Sorolla, 2011, 2013). Co więcej, postrzeganie kogoś jako podmiot moralny, a więc odpowiadającego za swoje potencjalnie niegodziwe występkę również wiąże się z jego „zhumanizowanym” charakterem (Haslam, Bastian, Laham, Loughnan, 2014). Kontrargumentując, można jednakże uznać, że choć przyrównanie do zwierzęcia wywołuje niekiedy obojętność lub wiąże się z sympatią (np. „mój króliczku”), to jednak znaczna część tego typu języka opiera się raczej na porównaniach do groźnych drapieżników lub zarazków (Smith, 2020). Przed tymi pierwszymi należy się bronić, tych drugich pozbyć się poprzez dezynfekcję. Ponadto badania psychologiczne wskazują, że choć gniew wymaga

przypisania intencji obiektowi, to jednak wstręt, emocja ściśle wiążąca się z dehumanizującym językiem (Haslam, 2014) jest w znacznej mierze emocją „nieracjonalną” (Russell, Ginger-Sorolla, 2013).

4. DEHUMANIZUJĄCE PORÓWNIANIA

Innym obiektem krytyki istotnym z punktu widzenia zamysłu niniejszej pracy są porównania dehumanizujące, a dokładniej rzecz ujmując, ich związek z psychologicznymi mechanizmami dehumanizacji. Przyrównanie wroga do węża, karalucha, małpy lub wirusa uznawane bywa za klasyczny przykład języka dehumanizującego (np. Haslam, 2006). Jednakże związek ten nie musi być wcale uważany za oczywisty. Alternatywne hipotezy widziałyby w takim języku nie tyle wyraz przekonań co do zwierzęcej natury przeciwnika, ile raczej chęć upokorzenia, wyrażenia wrogości lub też „pokazania mu jego miejsca” (Manne, 2015; Bruneau, 2018). Czasem określenie kogoś jako nie-w-pełni-człowieka (jak to miało miejsce np. z oceną Hilary Clinton przez Republikanów) może nie tyle świadczyć o dehumanizującej percepcji, ile wyrażać przekonanie co do tego, że ta osoba jest „po prostu bardzo złym człowiekiem” (Bloom, 2017).

Żaden teoretyk dehumanizacji nie zakłada prawdopodobnie, że określając innego człowieka mianem zwierzęcia, wyraża dosłowną wiarę w to, iż on nim jest. Jednakże w takim wypadku trudno jednoznacznie określić, czym dokładnie miałby się charakteryzować „rzeczywisty” przypadek języka dehumanizującego, tak aby dało się go odróżnić od „pozornego”.

Osobnym problemem wydaje się to, że znaczenie takich porównań pozostaje dla badaczy w pewnym stopniu nieuchwytnie (Haslam, 2011; Sevillano, Fiske, 2023). Szczególnie jeśli uwzględnić kontekst kulturowy, który pozwala przewidywać, że skojarzenia powiązane z danymi zwierzęcymi przedstawieniami mogą się znacząco różnić zależnie choćby od symboliki i mitologii danej kultury. Co więcej, problematyczny pozostaje fakt, że część porównań w sposób ścisły zdaje się odsyłać np. do wymiaru moralnego.

Podsumowując, wydaje się, że mimo postępów w badaniach empirycznych teoretykom dehumanizacji brakuje jasnych kryteriów pozwalających na rozróżnienie przypadków, gdy dane słownictwo rzeczywiście wiąże się z psychologicznym mechanizmem dehumanizacji od tych, kiedy „tak je przypomina” (Smith, 2020). Jak przyznaje D.L. Smith (2021), problem ten stanowi współcześnie jedno z głównych wyzwań stojących przed teoretykami dehumanizacji.

5. KONCEPCJA PRZEMOCY MORALNEJ

Koncepcja modeli relacyjnych A.P. Fiskego (1991) okazała się bogatym źródłem inspiracji dla badaczy kwestionujących związek dehumanizacji z agresją. W ujęciu tym przemoc jest postrzegana jako środek służący regulowaniu relacji mię-

dzyludzkich. W takiej perspektywie sprawcy przemocy w większości przypadków mogą być najzupełniej świadomi faktu, że obiektem przemocy pozostają istoty ludzkie (Fiske, Rai, 2014). Przemoc nie jest antytezą uspołecznienia, gdyż w przeważającej mierze to moralne i relacyjne motywy sprawiają, że wierzący w słuszność swoich czynów sprawcy zabijają lub ranią swoje ofiary. To fakt zachodzący, zdaniem A.P. Fiskego i T.S. Rai (2014), między jednym człowiekiem a drugim.

Założenie o ludzkim charakterze moralności są w zasadzie zgodne z niektórymi badaniami przeprowadzonymi przez teoretyków dehumanizacji. Na przykład K. Grey, L. Young i A. Waytz (2012) wskazują, że wymiar sprawczości wiąże się z przypisywaniem statusu podmiotu moralnego, a wymiar odczuwania z włączeniem osoby do kręgu moralnego. Podobne wnioski można napotkać w pracy dotyczącej dehumanizacji w ujęciu N. Haslama (Haslam i in., 2012).

Dla przykładu, jak argumentują A.P. Fiske i T.S. Rai (2014), wojna pozostaje zjawiskiem ściśle powiązaniem z moralnością, z postrzeganiem przeciwnej strony jako niemoralnej oraz z zemstą i dążeniem do ukarania niemoralnego wroga. J. Ginges i S. Atram (2011) w serii badań wykazali m.in., że oferta zysku finansowego w zamian za przystąpienie do pokojowych negocjacji nie tylko nie wywarła pozytywnego skutku, ale nawet zmniejszyła gotowość do szukania pokojowego rozwiązania oraz zwiększyła aprobatę dla działań terrorystycznych. Przemoc może być zatem w większym stopniu, niż się wydawało, związana z moralnością, a ta z kolei z człowieczeństwem. Jeśli tak, to pozostaje pytanie, w jakim stopniu sfera moralna, w percepcji ludzkiej, jest domeną wyłącznie ludzi lub bytów antropomorfizowanych.

6. KRYTYKA DEHUMANIZACJI A BADANIA EMPIRYCZNE

Choć argumentacja krytyków dehumanizacji opierała się głównie na analizach pojęciowych bądź historycznych, miało miejsce kilka prób rozwinięcia owych koncepcji na płaszczyźnie empirycznej. Badając implikacje modelu przemocy moralnej, T.S. Rai i in. (2017) udowodnili na przykład, że choć agresja instrumentalna wiąże się z dehumanizacją ofiary, to jednak brak takiego związku w przypadku agresji moralnej².

Także i takie koncepcje, jak infrahumanizacja oraz model N. Haslama nie ustrzegły się krytyki. Zespół F.E. Enock (2021a, 2021b) przeprowadził szereg eksperymentów, w których próbowano wykazać, że wykrywane przez J.P. Leyensa i N. Haslama efekty mogły być spowodowane błędem metodologicznym, a mianowicie nieuwzględnieniem wymiaru *wspólnotowości* emocji (choć: Vaes, 2023). W szczególności zaś pominięcie emocji i cech zarazem ludzkich, a przy tym wysoce wrogich i antyspołecznych (np. zawiść, radość z czyjogoś nieszczęścia) mo-

² Należy jednak zwrócić uwagę na to, że odczłowieczenie rozumieli ci autorzy zero-jedynkowo – jako brak życia wewnętrznego ofiary.

gło wpłynąć na zniekształcenie wyników badań. Gdy w celu zmierzenia efektu infrahumanizacji używa się emocji w większości przyjaznych i prospołecznych, nie sposób odseparować tego efektu od prostej tendencji do postrzegania członków grupy obcej jako mniej przyjaznych (choć całkowicie ludzkich). Wydaje się zaś, że to właśnie taka percepcja współgrałaby z koncepcją przemocy moralnej bądź też z przedstawionymi wcześniej argumentami K. Manne (2015) bądź P. Blooma (2017).

PODSUMOWANIE

Niniejszy tekst stanowi próbę przedstawienia toczącej się obecnie dyskusji odnośnie do statusu i adekwatności pojęcia „dehumanizacji” ze szczególnym uwzględnieniem jej związków z międzyludzką przemocą. Krytyka podkreśla niedostatki tych koncepcji, zarówno na polu konceptualnym, jak i empirycznym, wskazując jednocześnie, że ofiara dla sprawcy może być, z dużym prawdopodobieństwem, po prostu człowiekiem. Na zakończenie przedstawione zostanie kilka możliwych kierunków rozwiązania tego dylematu.

Jak zauważają obrońcy koncepcji dehumanizacji, nie musi ona być traktowana jako zjawisko zero-jedynkowe (Kteily, 2022). Błędem jest zakładanie, że obiekt odczłowieczony musi być pozbawiony wszelkich ludzkich atrybutów, w tym intencjonalności i zdolności odczuwania. Autorzy ci słusznie zauważają, że przy udowodnionej empirycznie wielości wymiarów dehumanizacji nadmiernym uproszczeniem jest pogląd, iż przeciwieństwem „zhumanizowanej” osoby pozostaje pusty, nieintencjonalny i pozbawiony zdolności odczuwania „obiekt”. Taka propozycja, choć przekonująca, napotyka jednak problem definicyjny. Jak bowiem rozstrzygnąć to, czy ktoś, kto jawi się jako nieco uboższy w wymiarze np. wyrafinowania, jest rzeczywiście dehumanizowany? Jeśli za dehumanizację uznamy spadek na którymkolwiek z licznych wymiarów przywoływanych przez niektórych autorów (np. Kteily, 2022), rodzi to ryzyko „rozwodnienia” się tego konceptu. Być może należałoby przestać mówić o „dehumanizacji”, a zamiast tego zacząć się posługiwać wyłącznie terminem „infrahumanizacja”. Trudno jednak powiedzieć, jak wiele by on zachował z oryginalnego teoretycznego znaczenia doniosłego pojęcia „odczłowieczenia”³.

Innym potencjalnym rozwiązaniem sporu mogłoby być zakreślenie obszaru adekwatności teorii dehumanizacji. Choć badania T.S. Rai i in. (2017) wskazały, że brakuje dowodów na związek dehumanizacji z przemocą moralną, towarzyszy ona innej jej formie – instrumentalnej. Być może sensownie by było założyć, że obszar użyteczności pojęcia „dehumanizacji” ograniczy się przede wszystkim do

³ W tym kontekście należy zwrócić uwagę na alternatywne rozumienia dehumanizacji (np. Smith, 2020), które postrzegają to zjawisko nie tyle w kategoriach wymiarów, ile jako odmówienie metafizycznie rozumianej „esencji człowieczeństwa”. Podejście to, choć niezwykle intrygujące, nie wykształciło jednak, na razie, empirycznych metod umożliwiających pomiar tak rozumianego odczłowieczania.

kontekstu tej ostatniej. W takiej perspektywie przedstawiona krytyka mogłaby stanowić do pewnego stopnia dopełnienie koncepcji dehumanizacji.

Wydaje się jednak, że to, czy przemoc moralna wiąże się z człowieczeństwem, jak sugerują autorzy koncepcji przemocy moralnej (Rai, Fiske, 2014), wymaga dalszych badań, w tym empirycznych. Z jednej strony – „zło wymaga człowieka” (Tischner, 1990), z drugiej zaś łatwo wskazać historyczne przykłady, kiedy przekonanie co do zwierzęcości ofiar wiązało się u sprawców z poczuciem ich nikczemności (Smith, 2020). Co więcej, akceptując aktywny charakter przypisywania intencjonalności (Waytz, 2010), nie sposób bez dalszych badań ocenić, czy kleszcze bądź też nowotwory nie mogą być przez nas obdarzane wrogą intencjonalnością, a co za tym idzie – jakąś formą zła moralnego.

Jednakże, nawet wykraczając poza wymiar istot intencjonalnych, nie sposób mówić o braku potencjału do przypisania zła moralnego bądź wzbudzenia wrogości. Jak pokazują przywoływane już badania (Russell, Ginger-Sorolla, 2011, 2013; choć: Piazza, Landy, 2020), emocja wstrętu, związana ze zwierzęcym rodzajem dehumanizacji (Haslam, 2014), wydaje się niezależna od przypisywanej sprawcy intencjonalności. Być może zatem wykroczenia moralne związane z tą emocją (np. złamanie reguł obchodzenia się z własnym ciałem) mogą zarówno wywoływać oburzenie moralne na sprawcę, jak i wzbudzać tendencję do postrzegania go jako „zezwierzęconego”.

Poszukując metod pogodzenia obu przedstawionych w niniejszym artykule stanowisk, nie sposób się odnieść do najprostszego, wydawałoby się, choć częściowego, rozwiązania. Przedstawiony konflikt zasadza się na założeniu, że ludzki umysł wypełnia zbiór względnie koherentnych przekonań: wróg może być albo zawistnym nikczemnikiem, albo dziką bestią, albo nieczułym, pozbawionym świadomości tworem. Akcentując jednak właściwą naszemu gatunkowi „plastyczność” poznawczą czy też tendencję do motywowanego poznania (np. Bargh, 1999; Ditto, Pizarro, Tannenbaum, 2009; Haidt, 2001), obie te perspektywy mogą się, przynajmniej w pewnych kontekstach, bynajmniej nie wykluczać. Na przykład, jak zostało wykazane (Wood, Douglas i Sutton, 2012), osoby badane zdają się wierzyć w jawnie sprzeczne teorie spiskowe; myślenie asocjacyjne zaś, właściwe np. tworzeniu się konotacji związanych z emocją wstrętu (Russell, Ginger-Sorolla, 2013), nie opiera się na sądach logicznych. Podkreślając wbudowaną ewolucyjnie tendencję do rywalizacji o zasoby (Florek, Piotrowski, 2018), można przewidywać, że w sytuacji konfliktu międzygrupowego wykorzystane zostaną wszelkie środki umożliwiające wytworzenie odpowiedniego obrazu „wroga” i mobilizację grupy własnej (Petersen, 2022).

Podsumowując, należy stwierdzić, że spór co do natury dehumanizacji oraz jej związków z przemocą pozostaje tyle aktualny, co daleki od rozstrzygnięcia. Problem stanowią również niejasne kryteria falsyfikacji niektórych teorii (Over, 2021). Uzyskanie odpowiedzi na postawione w tym tekście pytania wydaje się jednak szczególnie ważne wobec problemów współczesnego społeczeństwa. Polaryzacja afektywna i moralna zdają się towarzyszyć językowi dehumanizującemu, prowadząc jednocześnie do katastrofalnych dla współczesnych demokracji skut-

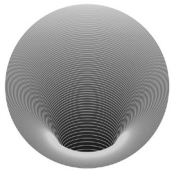
ków. Rozwikłanie przedstawionych dylematów może stanowić ważny przyczynek do przeciwdziałania tym procesom.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Bar-Tal, D. (1989). Delegitimization: The Extreme Case of Stereotyping and Prejudice. In: D. Bar-Tal, D., Graumann, C., Kruglanski, A.W., Stroebe, W. (eds.), *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions* (pp. 169-188). New York: Springer.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. In: S. Chaiken, Y. Trope (eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 361-382). The Guilford Press.
- Bastian, B., Denson, T.F., Haslam, N. (2013) The Roles of Dehumanization and Moral Outrage in Retributive Justice. *PLoS ONE*, 8(4): e61842.
- Bauman, Z. (2006) *Nowoczesność i zagłada*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bloom, P. (2017). *The root of all cruelty?* The New Yorker. Retrieved from: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/11/27/the-root-of-all-cruelty>.
- Bruneau, E., Jacoby, N., Kteily, N., Saxe, R. (2018). Denying humanity: The distinct neural correlates of blatant dehumanization. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(7), 1078-1093.
- Demoulin, S., Cortes, B.P., Viki, T.G., Rodriguez, A.P., Rodriguez, R.T., Paladino, M.P., Leyens, J.P. (2009). The role of in-group identification in infra-humanization. *International journal of psychology: Journal international de psychologie*, 44(1), 4-11. dehumanisation. *Contemp Polit Theory*, 22, 165-186.
- Ditto, P.H., Pizarro, D.A., Tannenbaum, D. (2009). Motivated moral reasoning. In: D.M. Bartels, C.W. Bauman, L.J. Skitka, D.L. Medin (eds.), *Moral judgment and decision making* (pp. 307-338). Elsevier Academic Press.
- Enock, F.E., Tipper, S.P., Over, H. (2021). Intergroup preference, not dehumanization, explains social biases in emotion attribution. *Cognition*, 216, 104865. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104865>.
- Enock, F.E., Over, H. (2022). Reduced helping intentions are better explained by the attribution of antisocial emotions than by "infrahumanization". *Scientific reports*, 12 (1), 7824.
- Enock, F.E., Flavell, J.C., Tipper, S.P., Over, H. (2021b). No convincing evidence outgroups are denied uniquely human characteristics: Distinguishing intergroup preference from trait-based dehumanization. *Cognition*, 212, 104682.
- Fiske, A.P. (1991). Structures of social life: The four elementary forms of human relations: Communal sharing, authority ranking, equality matching, market pricing. Free Press.
- Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P., Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902.
- Fiske, A.P., Rai, T. S. (2015). *Virtuous violence: Hurting and killing to create, sustain, end, and honor social relationships*. Cambridge University Press.
- Florek, S., Piotrowski, P. (2018). Kulturowe narzędzia zła moralnego – ujęcie kognitywno-ewolucyjne. *Kultura i wartość*, 25, 101-118.

- Ginges, J., Atran, S. (2011). War as a moral imperative (not just practical politics by other means). *Proceedings. Biological sciences*, 278(1720), 2930-2938.
- Gray, K., Young, L., Waytz, A. (2012). Mind Perception Is the Essence of Morality. *Psychological inquiry*, 23(2), 101-124.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252-264.
- Haslam, N., Loughnan, S., Sun, P. (2011). Beastly: What makes animal metaphors offensive? *Journal of Language and Social Psychology*, 30(3), 311-325.
- Haslam, N., Bastian, B., Laham, S., Loughnan, S. (2012). Humanness, dehumanization, and moral psychology. In: M. Mikulincer, P. R. Shaver (eds.), *The social psychology of morality: Exploring the causes of good and evil* (pp. 203-218). *American Psychological Association*..
- Haslam, N., Loughnan, S. (2014). Dehumanization and infrahumanization. *Annual Review of Psychology*, 65, 399-423.
- Harris, L.T., Fiske, S.T. (2006). Dehumanizing the Lowest of the Low: Neuroimaging Responses to Extreme Out-Groups. *Psychological Science*, 17(10), 847-853.
- Kelman, H.C. (1976) Violence without moral restraint: Reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues*, 29(4), 25-61.
- Kteily, N.S., Landry, A.P. (2022). Dehumanization: trends, insights, and challenges. *Trends in cognitive sciences*, 26(3), 222-240.
- Lang, J. (2010). Questioning dehumanization: Intersubjective dimensions of violence in the Nazi concentration and death camps. *Holocaust and Genocide Studies*, 24, 225-246.
- Leyens, J.P., Paladino, P.M., Rodriguez-Torres, R., Vaes, J., Demoulin, S., Rodriguez-Perez, A., Gaunt, R. (2000). The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 186-197.
- Leyens, J.P., Rodriguez-Perez, A., Rodriguez-Torres, R., Gaunt, R., Paladino, M.P., Vaes, J. Demoulin, S. (2001). Psychological essentialism and the differential attribution of uniquely human emotions to ingroups and outgroups. *European Journal of Social Psychology*, 31(4), 395-411.
- Maynard J., Luft. A. (2022). Humanizing dehumanization research. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, volume 4, 2023. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2023.100102>.
- Manne, K. (2016). Humanism. A critique. *Social Theory and Practice*, 42(2), 389-415.
- Manne, K. (2017). *Down girl: the logic of misogyny*. Oxford: Oxford University Press.
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), 1-20.
- Over, H. (2020). *Seven Challenges for the Dehumanization Hypothesis. Perspectives on Psychological Science*, 16. 174569162090213. 10.1177/1745691620902133.
- Over, H. (2021). Falsifying the Dehumanization Hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 33-38.
- Paladino, M.P., Leyens, J.P., Rodriguez, R., Rodriguez, A., Gaunt, R., Demoulin, S. (2002). Differential Association of Uniquely and Non Uniquely Human Emotions with the Ingroup and the Outgroup. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(2), 105-117.

- Petersen, M. (2022). *The Evolutionary Approach to Political Psychology*. Retrieved from: <https://doi.org/10.31234/osf.io/372cr>:
- Piazza, J., Landy, J.F. (2020). Folk beliefs about the relationships anger and disgust have with moral disapproval. *Cognition & emotion*, 34(2), 229-241.
- Rai, T., T. Age, Valdesolo, Piercarlo, Graham, Jesse. (2017). *Dehumanization increases instrumental violence, but not moral violence. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 114. 10.1073/pnas.1705238114.
- Rai, T., Fiske, A. (2014). *Virtuous violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rai, T., Valdesolo, P., Graham, J. (2017). *Dehumanization increases instrumental violence, but not moral violence. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 114. 10.1073/pnas.1705238114.
- Rousseau, D.L., Gorman, B., Baranik, L.E. (2023). Crossing the Line: Disgust, Dehumanization, and Human Rights Violations. *Socius*, 9. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/23780231231157686>.
- Ruiter, A. de (2021a). To be or not to be human: Resolving the paradox of dehumanisation. *European Journal of Political Theory*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1474885120984605>.
- Ruiter, A. de (2021b). Failing to see what matters most: Towards a better understanding of Russell, P.S., Giner-Sorolla, R. (2011). Moral anger, but not moral disgust, responds to intentionality. *Emotion (Washington, D.C.)*, 11(2), 233-240.
- Russell, P.S., Giner-Sorolla, R. (2013). Bodily moral disgust: what it is, how it is different from anger, and why it is an unreasoned emotion. *Psychological bulletin*, 139(2), 328-351.
- Sevillano, V., Fiske, T. (2023). Animals are diverse: distinct forms of animalized dehumanization, *Current Opinion in Behavioral Sciences*, volume 51. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2023.101265>.
- Smith, D.L. (2011). *Najbardziej niebezpieczne ze zwierząt*. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Smith, D.L. (2020). *On inhumanity: dehumanization and how to resist it*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, D.L. (2021). Challenge 8: A Response to Over (2021). *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 22-23.
- Staub, E. (1989). *The roots of evil: The origins of genocide and other group violence*. Cambridge University Press.
- Steizinger J. (2018). The significance of dehumanization. *Politics, Religion and Ideology*, 19(2), 139-157.
- Struch, N., Schwartz, S.H. (1989). Intergroup aggression: Its predictors and distinctness from in-group bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 364-373.
- Tischner J. (1990). *Filozofia dramatu*. Paryż: Editions du Dialogue.
- Vaes, J., (2023). Dehumanization after all: Distinguishing intergroup evaluation from trait-based dehumanization. *Cognition*, volume 231. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105329>.
- Waytz, A., Gray, K., Epley, N., Wegner, D.M. (2010). Causes and consequences of mind perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (8), 383-388.



Michał Pulit

POTRZEBA JAKO NAJSILNIEJSZA INTENCJA TRANSAKCYJNA W PROCESIE KOMUNIKOWANIA

WSTĘP

Jeśli istnieje silniejsza inicjatywa transakcyjna od zaufania w procesie komunikowania, to jest nią potrzeba. Choć funkcjonuje i współgra z zaufaniem, jako jedyna może autonomicznie wyzwolić konformistyczne działanie aktora społecznego na podstawie aktu interakcji perswazyjnej. Determinacja jednego partnera interakcji wyzwolona przez właściwe zdiagnozowanie, odnalezienie bądź rozbudzenie u niego potrzeby przez drugą stronę prowadzi do sytuacji społecznej, w której nie trzeba wdrażać żadnych oficjalnych symboli władzy, aby uległ on linii argumentacyjnej, zmienił postawy, zachowania i postępował według zaprezentowanych wytycznych.

Doświadczenie potrzeby pozostaje integralnym elementem życia każdej jednostki, ale jej okazywanie w świecie zawodowych negocjatorów i ekspertów od komunikowania słusznie uznawane bywa za największą słabość. Erę współczesną nie bez kozery określa się nie „wiekiem wiedzy”, lecz „wiekiem informacji”. Informacji nie można utożsamiać z wiedzą. Poza skalą trudności dotarcia do komunikatu, uzależnionego od jego rangi, należy go jeszcze przetworzyć, przyswoić, zrozumieć, a następnie zespolić z informacją już posiadaną (Barnes, 2005). Zabiegi te służą temu, by tak spreparowaną wiedzę móc utrzymać do momentu, w którym będzie ją można przekazać właściwej jednostce lub grupom. Dopiero ten końcowy etap świadczy o ewentualnym sukcesie jednostki, która jest w stanie uświadomić odbiorców komunikatu za pośrednictwem narzędzi wpływu, że ma do zaoferowania coś, na czym im zależy. Okazywanie potrzeby skraca ten proces, ponieważ aktor społeczny musi jedynie dostarczyć symbol, dobro bądź działanie, którego deficyty są demonstrowane przez drugą stronę. Redukowana jest troska o kompetencje diagnostyczne, angażowane są zasoby na sprowokowanie do czynności innej jednostki poprzez występ na scenie oraz większość umiejętności autoprezentacyjnych skoncentrowanych wokół nakłonienia interlokutora do skorzystania z oferty.

W sytuacji konstruktywnej interakcji perswazyjnej kluczem pozostaje zaplanowanie nad okazywaniem potrzeby definiowanej jako aktualny stan jednostki lub jej organizmu cechujący się niespełnieniem określonych warunków. Potrzeba może być rozumiana naturalnie także jako subiektywne odczucie braku czy

niezaspokojenie danych warunków, jakie jest doświadczane niezależnie od obiektywnego stanu rzeczy. Istnieje zatem wysokie prawdopodobieństwo, że w toku procesu perswazji lub manipulacji innym podmiotom udało się wygenerować wrażenie, iż istnieje obiekt, symbol, emocja lub doświadczenie, którego jednostka nie ma albo nie posiada w wystarczającym stopniu, a bez czego jednocześnie nie będzie w określonym czasie efektywnie lub efektownie funkcjonować.

1. KATEGORYZACJA I STRUKTURA POTRZEB W PERSPEKTYWIE INTERAKCJI PERSWAZYJNEJ

Na przestrzeni dziejów, w zależności od rangi i pozycji danego nurtu, dominowały określone stanowiska, koncepcje i kategoryzacje definiujące i klasyfikujące potrzebę. Filozofia Epikura zakładała utożsamianie dobra z przyjemnością, a tym samym definiowanie egzystencjalnego szczęścia uzyskiwanego dopiero w sytuacji, kiedy bilans pozytywnych doświadczeń jest większy niż suma cierpienia. Z jednej strony filozofia idąca naprzeciw koncepcji konsumpcjonizmu nie miała w generalnym rozrachunku większych szans w starciu z popkulturą napędzającą gospodarki wolnorynkowe, ale z drugiej dla wielu świadomych jednostek pozbawionych zasobów lub wiedzy, jak je kreować, stała się dyplomatyczną wymówką od wytężonej pracy czy zabiegów kracjonistycznych. Z przyjemnościami czynnymi wiąże się bowiem nieuchronnie wysiłek zintegrowany z ich realizacją, a co za tym idzie – generowaniem ryzyka cierpienia, szczególnie w przypadku popełnionych błędów czy porażki.

Można zaryzykować stwierdzenie, że idea immunizacji w przypadku stosowania zabiegów socjotechnicznych skierowanych wobec aktora społecznego¹ jest możliwa do wyodrębnienia na etapie zaproponowanej przez Epikura kategoryzacji potrzeb. Już najbardziej podstawowe potrzeby fizyczne dotyczące człowieka w najbardziej namacalny sposób, ponieważ wyrażane w postaci głodu czy pragnienia trudnego do zignorowania, mogą się na swym kontinuum przerodzić w przesylenie, kiedy partnerzy interakcji podejmą decyzję o konsumowaniu lub gromadzeniu zasobów w nadmiarze.

Złożoność potrzeb fizycznych i duchowych, z uwagi na konieczność bezpośredniej interakcji perswazyjnej drugiej strony, stawia jeszcze większe wymagania, a zatem w filozofii Epikura spotyka się z postulatem ich maksymalnego ograniczenia. Dostrzegając obecne narracje związane z koncepcją minimalizmu i redukowaniem rozmiaru klasy średniej, można odnotować konsekwentne wdrażanie planu opartego na asymilowaniu schematu związanego z wykorzystywaniem zewnętrznostronnej jednostki przy jednoczesnym redukowaniu potencjalnych reak-

¹ *Aktor społeczny* to w socjologii i antropologii ‘jednostka, grupa społeczna lub instytucja w rozumieniu podmiotu społecznego, wchodząca z innymi podmiotami w interakcje, odgrywająca w danej sytuacji społecznej określoną rolę i oddziałująca na innych’; https://pl.unionpedia.org/Aktor_spo%C5%82eczny (dostęp: 30.12.2023).

cji kontestacyjnych. Zamiana realnej deficytowej pozycji jednostki w wymagowane poczucie wolności związane z samoograniczeniem pozostaje bezkrwawą strategią polityczną, gospodarczą i marketingową, której celem jest potencjalne stłumienie wyrazów frustracji związanych z niemożnością realizacji coraz bardziej podstawowych celów jednostki.

D. Diderot (1875) dostrzegał główne źródło potrzeb w społeczeństwie, które nie oznaczało jednocześnie rezygnacji z indywidualnej tożsamości jednostki. Podobnie E. Fromm (1999) odwoływał się do potrzeby poszukiwania własnego „Ja” rozumianego jako niepowtarzalne i wyindywidualizowane, ale na tle identyfikacji z grupą. Można odnieść wrażenie, że dopiero A. Maslow, sugerując pięć grup potrzeb (fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i uznania oraz samorealizacji), wyprowadził na tyle sugestywną analogię, iż stało się to okazją do lawinowego budowania koncepcji perswazyjnych łączących intencje jednostki z doświadczalnymi pragnieniami. Dowodził, że jednostka społeczna

[...] „żywi pragnienia i rzadko – jedynie na krótkie okresy – osiąga stan całkowitej satysfakcji. Gdy jedno pragnienie zostaje zaspokojone, na jego miejscu pojawia się inne. Kiedy i ono zostaje spełnione, do gry włącza się następne. Cecha ta wyraźna jest u istot ludzkich przez całe życie, ponieważ człowiek praktycznie zawsze czegoś pragnie. Jeśli więc chcemy zrozumieć, do czego dążymy, stajemy przed koniecznością zbadania związków łączących poszczególne motywacje, a jednocześnie musimy wyizolować poszczególne jednostki motywacyjne (Maslow, 2013, s. 153.)

W świetle tej koncepcji nie może zaskakiwać misterne planowanie kampanii reklamowych ukierunkowanych na piramidę potrzeb A. Maslowa. Jeśli twórcy produktów odwołają się do widma utracenia dostępu do najbardziej pierwotnych zasobów, poziom motywacji konsumenckiej, aby zachować się konformistycznie, pozostaje bardzo wysoki. Gwarancją efektywności w interakcji perswazyjnej jest odwoływanie się do obszarów, które można utracić lub ograniczyć z uwagi na działanie czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Poszerza to spektrum interesariuszy o grupy aktorów społecznych, mających niski poziom motywacji, aby zainicjować jakiegokolwiek działania w celu poprawy obecnej sytuacji. Jeśli komunikat o dowolnym charakterze klarownie przekazuje informacje, że stan zasobów jednostki nie tylko się nie poprawia, ale wręcz pogarsza, uaktywnia on mechanizmy obronne, odpowiedzialne za instynktowne nastawienie defensywne wobec tego, co jest już w posiadaniu, oraz obszaru określonego jako indywidualna linia graniczna. Odwoływanie się do paralelnych treści można odnaleźć zarówno na poziomie negocjacji biznesowych, jak i kampanii politycznych. Różnica polega na tym, że w pierwszym wypadku strony w trakcie prezentacji stanowisk próbują za wszelką cenę zdefiniować rzeczywiste potrzeby interlokutora i dostosować do tego linię argumentacji, a w drugim mają nadzieję wyzwolić jak najszerszy zakres potrzeb w całych grupach społecznych, będąc świadome niemożności realizacji tego obszaru w holistycznym zakresie.

W przypadku działań skierowanych do dużych grup społecznych wyzwolenie obaw utraty możliwości swobodnego korzystania z biologicznych i fizycznych potrzeb wydaje się rozsądnym zabiegiem inżynierii społecznej. Nawet jeśli uwzględnimy fakt, że ideę piramidy Maslowa zasadniej byłoby wizualizować na osi X niż na Y, to trudno oczekiwać, że którykolwiek z partnerów będzie skłonny prowadzić racjonalną interakcję i podejmować logiczne decyzje, jeśli w znaczący sposób pozbawiony zostanie dostępu do tlenu, wody, pożywienia czy snu. Krytycy klasycznej prezentacji piramidy potrzeb, która obca była nawet Maslowowi, słusznie dowodzą, że ramy granic potrzeb fizjologicznych i bezpieczeństwa są relatywnie sprecyzowane i ograniczone, w przeciwieństwie do tych, które obejmują obszar rozwoju osobistego i uznania (Adair, 2000)

Trudno się za to zgodzić z tezą, że konkretne grupy osób mogą określać zmianę priorytetów w hierarchii potrzeb. Jest to selektywnie możliwe z uwagi na silną motywację do realizacji określonego celu przy odpowiedniej konstrukcji psychicznej, ale tylko do ścisłej granicy określanej chociażby przez zaburzenie lub przerwanie funkcji życiowych. Obserwacja funkcjonowania środowisk klasy wyższej i teoretyczne zaburzenie proporcji potrzeby miłości oraz uznania bądź rejestracja doświadczeń osób wykluczonych, które mają obniżone bądź stłumione deklaratywne odczuwanie potrzeb wyższego rzędu, pozostaje tylko kolejnym dowodem na to, że w przypadku konstrukcji produktów reklamowych i politycznych odwoływanie się do potrzeb biologicznych jest bezpieczną przystanią.

Argumentacją za taką strategią jest również fakt, w perspektywie globalnej występują rozbieżności definiowania potrzeb, pojawiające się za sprawą istniejących różnic międzykulturowych (Diener, Oishi, Ryan, 2013). Jeśli do tego dodamy zjawisko rozprzestrzenia się odczuwania potrzeb w zależności od stopnia spełnienia ich podstawowego zakresu, otrzymujemy odpowiedź na pytanie, dlaczego przeważająca liczba komunikatów perswazyjnych skierowanych do większych grup społecznych oparta jest na fizjologii i bezpieczeństwie, a dodatkowo wspomagana bywa przez symbole materializowane przez potrzeby przynależności, uznania i samorozwoju. Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że nawet jeśli określona grupa nie jest adresatem potrzeb odwołujących się do samorealizacji, to nie będzie w stanie zrezygnować z kardynalnych aspektów fizjologicznych i bezpieczeństwa.

Perspektywa braku ciepła, niepewnego schronienia, stabilnego snu i przetworzonej żywności coraz częściej rysuje się na horyzoncie w ponowoczesnym społeczeństwie. Trudno w tej perspektywie realizować potrzeby wyższego rzędu, a przynajmniej w formacie gwarantującym ich stabilne urzeczywistnienie. Twórcy reklam promujący słodczyce mogliby się w bezpośrednim przekazie odwołać do kategorii transcendencji czy estetyki, ale ograniczałoby to z naturalnych przyczyn liczbę potencjalnych odbiorców. Dlatego budowanie wizerunku rozpoczynają od wzniecenia potrzeby fizjologicznej w postaci głodu, aby konsument mógł dopiero wyobrazić siebie samego na dalszym etapie jako realizującego potrzeby piękna czy doznania duchowe.

Efektywny komunikat w interakcji perswazyjnej powinien zawierać wyeksplikowanie braku symbolu bądź antycypowanie wystąpienia jego braku. Oferta

negocjującej strony lub informacja reklamowa ma uzmysłowić odbiorcy komunikatu, że odpowiada na jego potrzeby. Stałą częścią odwoływania się do potrzeb odbiorców treści jest prezentacja danych o obiekcie, mogącej poszerzyć zakres wiedzy z obszaru produktu. Dodatkowym walorem jest również przemycenie nowych potrzeb w wyniku obserwacji innych, czyli odwołanie się do informacyjnego oraz normatywnego wpływu społecznego. A także uświadomienie aktorom społecznym, w jak szerokim zakresie symbol bywa akceptowalny i aprobowany jako pierwszy krok do kolejnego etapu, czyli budowy relatywnie trwałego nastawienia wobec obiektu. Może się to odbywać na podstawie podkreślania zmian zachodzących w cyklu życia odbiorcy komunikatu, nabywanych doświadczeniach oraz przeobrażeniach w realizowanych rytuałach (Bywalec, Rudnicki 2002).

Modelem wartym uwagi, który odnosi się do oddziaływania komunikatu reklamowego na potrzeby grup społecznych, wydaje się DIPADA² (Rudnicki, 1996). Można go również adaptować do budowy klasycznych komunikatów „twarzą w twarz” w interakcji perswazyjnej. W założeniu (wspomniałem o tym w przypisie) obejmuje sześć podstawowych faz. Pierwszą z nich pozostaje określenie potrzeb odbiorców komunikatu (*definition*). Diagnostyka jest fundamentalna, aby można było konstruować jakikolwiek komunikat, czego dowodzi ranga zbierania i wykorzystywania informacji oraz cały etap prenegocjacji. Zdefiniowanie i zdiagnozowanie, jakie są potrzeby partnerów interakcji (*identification*), to istotny etap na drodze do drugiej fazy, czyli stwierdzenia, na jakie interesy potrafimy odpowiedzieć. Istnieją obiektywne okoliczności, które prawdopodobnie uniemożliwiają realizację wszystkich potrzeb, natomiast jeśli oferta produktu jest w stanie zaspokoić jednocześnie kilka interesów, istnieje szansa, że w ową perspektywę, przynajmniej wybiórczo, wpisze się szersza grupa społeczna.

Za fazę trzecią uznaje się przekonanie odbiorców (*proof*) o walorach prezentowanej propozycji rozwiązania problemu, oferowanego produktu czy stawianej tezy. Niezależnie od typu odbiorców, miejsca, okoliczności i planowego udziału proporcji strategii centralnych i peryferyjnych rozsądnym zabiegiem jest wyprowadzenie komunikatu od kontekstu informacyjnego określającego cechy obiektywne. Wartości przyspieszenia samochodu, liczba publikacji danego autora, ciężary obiektów czy kluczowy skład chemiczny produktu są punktami, z których nadawca jest w stanie bezspornie wyprowadzić ich zalety, jakimi może być niezwykła szybkość, wysoka produktywność czy walory zdrowotne (*acceptance*). Te walory będą jednak sugestywną, ale wciąż tylko interpretacją, jaka może zostać podważona, jeśli uprzednio nie będzie można wesprzeć ich na obiektywnych wartościach, nawet jeśli są tylko jednymi z wielu zmiennych konstruujących obecny świat społeczny.

² DIPADA: *Definition* (ustalenie potrzeb potencjalnych klientów). *Identification* (zbadanie, jakie rzeczywiste potrzeby zaspokaja oferowany towar). *Proof* (przekonywanie o zaletach produktu). *Acceptance* (wywołanie pozytywnej postawy odbiorców wobec produktu). *Desire* (aktywowanie pragnienia posiadania oferowanego produktu). *Action* (sprowokowanie decyzji zakupu towaru). Za: L. Rudnicki (1996), *Zachowania konsumenta na rynku*, s. 77. Kraków: Akademia Ekonomiczna w Krakowie.

Prezentacja cech symbolu w połączeniu z budową socjologicznych komunikatów mających na celu zaakcentowanie przymiotów prowadzi do możliwości zwrócenia uwagi, wywołania pozytywnego zainteresowania (*desire*), które może się zakończyć rozbudzeniem pragnienia wejścia w interakcję, zakupu danego produktu lub doświadczenia określonego stanu. Jeśli w tym miejscu skonstruowany jest właściwie cały arsenał narzędzi perswazyjnych osadzony w kinezyce, dźwięku i treści, druga strona zmierza do podjęcia działania (*action*) wyrażonego w zakupie, konsumpcji, spotkaniu czy zbliżeniu.

Niezwykłe istotna w modelu jest powtarzalność, dlatego spowodowanie działania wyrażonego w konkretnych czynnościach, w większości przypadków, nie powinno być jednorazową aktywnością, ale przerodzić się w rytuał, podczas którego aktor społeczny w mniejszym stopniu przeprowadza siebie samego przez cały proces weryfikacji, aż uzyska podjęcie decyzji, lecz bazuje na odczuwanej potrzebie i powierzonym uprzednio zaufaniu. Aby było to możliwe, w konstrukcie komunikacyjnym oferującym usługi związek partnerski, konkretny produkt lub doświadczenie musi wystąpić niedoskonałość.

Opracowanie i umieszczenie realnej słabości w oferowanym produkcie paradoksalnie niesie za sobą istotne korzyści. Pierwszą jest uwiarygodnienie komunikatu, który zawierając w swej treści informacyjnej serie argumentów skoncentrowanych na zbudowaniu przekonania o przewadze nad innymi obiektami, wskazuje także na skazy, jakie w perspektywie walorów są natychmiast deprecjonowane przez jednostkę społeczną. Aktor wyprowadza proces wnioskowania, na podstawie którego dochodzi do konkluzji, że skoro nawet diamenty posiadają skazy, czyniąc je zresztą unikatowymi, tak zapewne i w przypadku korzyści negocjowanej umowy, ujawnienie trudności, wzmocni autentyczność komunikatu. Świadomość odczytywania symbolu składającego się po części również ze słabości wywołuje efekt podobieństwa i sympatii u odbiorcy określonego komunikatu.

Drugą korzyścią jest immunizowanie na kontrargumenty. Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że aktor społeczny informowany o samych walorach reklamowanego produktu lub autoprezentacji drugiej jednostki po usłyszeniu odmiennego stanowiska dotyczącego obiektu, w którym zawarte są jego deficyty, mógłby łatwo zmienić na jego temat zdanie. Nie będąc świadomy jego słabości, nie byłby też przygotowany na opracowanie linii obrony. Odmiennego zachowania można się spodziewać w sytuacji uprzedniego wprowadzenia uodpornienia w postaci ujawnienia teoretycznej niedoskonałości. Jeśli jest ona otoczona odpowiednio dużą liczbą cech pozytywnych i walorów, a do tego towarzyszy temu wyjaśnienie sposobu, jak poradzić sobie z takim wyzwaniem, aktor konstruuje wzmocnienie w postaci uzasadnienia trwania w określonym związku, sensie zakupu określonego produktu czy poświęceniu się danej czynności. Taka strona, nawet po emisji komunikatu od jego autora i jego absencji w trakcie retoryki kontrargumentacyjnej, jest w stanie bronić zasadności swojego postępowania.

Trzecim elementem, który w wielu przypadkach bywa właściwie kluczowy dla interakcji jednostek, jest faktyczna ograniczona trwałość lub żywotność symbolu. Pozwala to na przeprowadzenie re negocjacji uwzględniających różne sytuacje

społeczne, takie jak inflacja, zmienność relacji i stosunku drugiej osoby. Umożliwia to także zapewnienie ciągłości transakcji od określonej jednostki i nie zmusza do poszukiwania nowych rynków, których liczba i obszar są ograniczone. Obecnie liczące się firmy z sektora technologicznego i motoryzacyjnego przeznaczają dziesiątki miliardów dolarów rocznie na udoskonalenie procedury wyczerpywania produktu w precyzyjnie określonej perspektywie czasowej. Priorytetowe jest to, by oferowany produkt nie zapewnił bezawaryjnego funkcjonowania po okresie gwarancyjnym, uniemożliwiającym tym samym płynne czerpanie dochodów z usług serwisowych. Wyszczególnienie w umowach gwarancyjnych części nieobjętych rękojmią umożliwia ich jeszcze szybszą amortyzację i zaprojektowanie ułomności już na etapie konstrukcji. W skali atutów, które prezentuje obiekt, nie powoduje to zmniejszonego zainteresowania marką, ale zapewnia stały dopływ konsumentów korzystających z usług ważnego dla siebie partnera. Przemysł kosmetyczny odnotowuje notoryczną ingerencję w skład chemiczny renomowanych perfum, która skraca trwałość ich nuty zapachowej, zmuszając klienta do częstszej irygacji, a tym samym do zakupu. Koncerny produkujące smartfony i notebooki dostarczają coraz cieńszych w przekroju kabli zasilających do swoich urządzeń w celu skrócenia czasu ich funkcjonalności. Rynek oprogramowania obejmujący obecnie nawet najprostsze urządzenia otwiera możliwości ingerencji w tempo i zakres pracy obsługiwanych urządzeń za pomocą internetu.

Struktura optymalnego komunikatu perswazyjnego powinna zawierać klarowne zaakcentowanie w świadomości odbiorcy potrzeb, których zaspokojenie jest dla jednostki społecznej niezbędne. Jeżeli to tylko możliwe, niezwykle ważne jest wskazanie więcej niż jednej potrzeby w ramach tego samego komunikatu, aby poszerzyć skalę i siłę wpływu społecznego, a w przypadku informacji kierowanej do większych grup, także wzrostu liczby potencjalnych adresatów. Jeśli nadawca komunikatu nie ma stanowić jedynie tła dla prezentowanych przez siebie treści, kardynalną kwestią pozostaje to, aby każdy przedmiot i sposób argumentacji były powiązane z prelegentem informacji. Uzyskuje się wtedy efekt powiązania produktu z marką, a zatem utrwalanie, że źródłem dostarczania potrzeb może się stać w szczególności autor komunikatu. Niezależnie od tego, że istnieją sytuacje, kiedy decyzje podejmowane są w afekcie, znaczący pierwiastek argumentów o charakterze racjonalnym wyraźnie i korzystnie wpływa na wewnętrzne usprawiedliwienie zachowania konformistycznego (Kozłowska, 2014).

Nie sposób przecenić metod zarządzania potrzebami również w perspektywie edukacji. Znajdują one miejsce w możliwości rozwoju technik uczenia się, ale także relaksacyjnych, kreacji wizualizacji, hipnozy, świadomości snu czy rozwoju gier umysłowych. Z kolei w zarządzaniu projekt VALS (Values and Lifestyles) opierający się na piramidzie potrzeb stosowany bywa do utrzymywania i pozyskiwania pracowników, badaniach rynku oraz przy wprowadzaniu na niego nowych produktów. Nie inaczej przedstawia się sytuacja w opiece zdrowotnej, dlatego jednym z kluczowych celów do interakcji z pacjentem jest nawiązanie poprawnej relacji, a w przypadku dzieci nawet więzi z intencją zbudowania zaufania.

Budowa komunikatów w interakcji perswazyjnej w oparciu o potrzeby, jako czynniki generujące wpływ społeczny, znajduje swoje egzemplifikacje w przypadku szkoleń, warsztatów, rozmów negocjacyjnych dotyczących awansu, zmiany stanowiska lub budowania przynależności grupowej.

Niezależnie od tego, czy nadawcy komunikatu odwołują się do doceniania i poszukiwania piękna równowagi, aspektu potrzeby sensu i przewidywalności, motywacji bycia zaakceptowanym i cenionym przez innych czy tylko do konieczności ochrony przed żywiołami, uniknięcia konsekwencji prawnych, wyzwolenia od strachu i apelacji do konsumpcji podstawowych potrzeb żywieniowych – w ostatecznym rozrachunku liczy się to, czy adresaci komunikatów zareagują konformistycznie na te sugestywne przekazy i jak trwałe będą to decyzje.

PODSUMOWANIE

Potrzeby mogą być nieograniczone pod względem rozwoju, a jednocześnie ograniczone w ramach swego obszaru w wymiarze temporalnym. Zmieniając się w przestrzeni pod wpływem warunków społecznych i mając zdolność immanentnego odradzania, są wobec siebie także substytucyjne i komplementarne. Niestety, często zapomina się o tym, że jednostki odnoszące wybitne sukcesy rzadko miewają chaotyczny styl pracy. To stworzenie rytuałów i prowadzenie uregulowanego trybu życia pozwala zarządzać aktorom społecznym potrzebami i świadomie realizować wyznaczone cele. D. Brooks w felietonie zamieszczonym na łamach „New York Timesa” twierdzi, że „wielcy twórcy myślą jak artyści, ale pracują jak księgowi” (Newport, 2018). Nie posługują się rytuałami, żeby kreować się na osoby oryginalne, ale żeby mieć zdolność konstruowania przestrzeni na odpowiadających im warunkach. Aby wyzwolić się od odczuwania nieistotnych pragnień i potrzeb, rytuały powinny być rygorystyczne i indywidualne, chociaż wszystko zależy od konkretnej jednostki społecznej i rodzaju danego przedsięwzięcia, które stoi przed realizacją.

Niezwykle istotne wydaje się podkreślenie, czym w perspektywie potrzeby będzie rytuał. Istnieje kilka ujęć rytuału w zależności od podejścia preskryptywnego i deskryptywnego, a także od wyjścia indywidualistycznego bądź społecznego. Bliższa jest mi wizja socjologicznej koncepcji interakcjonizmu symbolicznego, zakładającego interpretowanie rytuału jako sekwencji czynności, które powtarzane regularnie, w określonych odstępach czasu, umożliwiają wygenerowanie zwyczajów pozwalającego redukować sam proces koncentracji na myśleniu o realizowanej czynności, a także w konsekwencji utrwalania jego reaktywowania – a na koniec wzrost jego efektywności (Goffman, 2006, 2008, 2010). Istotną korzyścią pozostaje immunizacja, czyli swoiste uodpornienie na argumentację drugiej strony, której celem jest wyzwolenie konformistycznego działania interlokutora (Beck, 2007).

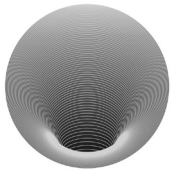
Podstawowym rytuałem zarówno w perspektywie realizacji potrzeb, jak i uodpornienia na odczuwanie ich wpływu będzie określenie miejsca i długości pracy. To przestrzeń, którą aktor wyznacza do realizacji cyklicznych lub epizodycznych

zdarzeń o doniosłym charakterze i która pozwala zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa i stworzyć azyl, w ramach którego obecne rekwizyty wywołują pozytywne skojarzenia i ułatwiają zarządzanie wrażeniem (Ury, 2015).

Zasady i procedury, za pośrednictwem których podejmowane starania będą usystematyzowane, są z kolei kluczowe nie tylko dla egzystencji na poziomie świadomości i etapów adaptacji, lecz istotne z perspektywy negocjacji podejmowanych z drugą stroną. Prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji konfliktowych i konieczności interwencji w pracę zasobów realizujących określone procesy znacząco spada w sytuacji obopólnej akceptacji komunikacyjnych reguł gry.

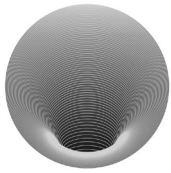
BIBLIOGRAFIA

- Adair, J. (2000). *Anatomia biznesu*. Warszawa: Wydawnictwo Emka.
- Barnes, K. (2005). *Wywieranie wpływu. Ćwiczenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beck, G. (2007). *Zakazana retoryka*. Gliwice: Wydawnictwo Helion
- Bywalec, Cz., Rudnicki, L. (2002). *Konsumpcja*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Diderot, D. (1875). *Oeuvres Complètes*, Vol IV. Paris: Garnier Frères.
- Diener, E., Oishi, S., Ryan, K.L. (2013). Universals and cultural differences in the causes and structure of happiness: A multilevel review. W: C. Keyes (red.), *Mental Well-Being* (s. 153-176). Springer Dordrecht.
- Fromm, E. (1999). *Mieć czy być*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Goffman, E. (2008). *Zachowanie w miejscach publicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozłowska, A. (2014). *Potrzeby jako system klasyfikacji modeli perswazyjnych – raport badawczy*. Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji w Warszawie.
- Maslow, A. (2013). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cał, N. (2018). *Praca głęboka*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Rudnicki, L. (1996). *Zachowania konsumenta na rynku*. Kraków: Akademia Ekonomiczna w Krakowie.
- Ury, W. (2015). *Getting to Yes with Yourself*. New York: HarperCollins Publishers.



Część druga

**SZTUKA – OTWARTY KANON
INSPIRACJI**



Marxiano Melotti

CANCEL CULTURE, CZYLI ZAGROŻONE DZIEDZICTWO KULTUROWE

WSTĘP

„Dawid” Michała Anioła, jeden z najśłynniejszych posągów w historii sztuki i symbol włoskiego renesansu, znalazł się ostatnio w centrum uwagi mass mediów na całym świecie ze względu na to, że pewna restauracja z Glasgow w Szkocji postanowiła wykorzystać ów historyczny zabytek w kampanii reklamowej, przygotowując spot. Po projekcji mającej na celu dopuszczenie wspomnianej reklamy dźwiękowej do użytku publicznego – twórcom pomysłu odmówiono zgody na jej upowszechnianie ze względu na treści nieobyczajne posągu, czyli wyeksponowanie męskiej części anatomicznej „Dawida” (Sabljak, 2023). Bardzo podobna sytuacja wydarzyła się kilka miesięcy wcześniej w Stanach Zjednoczonych, w jednej ze szkół na Florydzie, kiedy nauczycielkę, a zarazem dyrektorkę, która podczas lekcji z historii sztuki pokazała uczniom wizerunek omawianego posągu, zmuszono za jakiś czas do zrezygnowania z pracy (Akers, 2023).

Przykłady te skłaniają do refleksji nad tym, jak współcześnie należy się odnieść do światowego dziedzictwa kulturowego i jak traktować tzw. zjawisko *cancel culture*, pod którym kryje się wiele różnorodnych działań nakierowanych na przymodelowanie współczesnej kultury, by wyeliminować rzekomo obraźliwe treści zawarte w dziełach sztuki.

1. „DAWID” MICHAŁA ANIOŁA W GLASGOW: WŁOSKOŚĆ I STEREOTYPY

We wspomnianej reklamie „Dawid” w swej posągowej nagości i pozie trzyma w ręce kawałek pizzy, a całość dopełniają słowa „Nie ma nic bardziej włoskiego”. Twórcy spotu wykorzystali tutaj dwie włoskie ikony: arcydzieło Michała Anioła i pizzę, wpisaną w 2017 r. na listę reprezentatywną Niematerialnego Dziedzictwa Kulturowego Ludzkości UNESCO. Owe dwa jakże różne aspekty kultury włoskiej, pod pewnymi względami przeciwstawne (przeszłość i terażniejszość, sztuka i pizza, materialne i niematerialne dziedzictwo kulturowe, kultura wysoka i niska), bywają – jak widać coraz śmieiej – wykorzystywane dzisiaj przez twórców do

celów merkantylnych: reklamy i spoty mają być nad wyraz oryginalne i szokować odbiorców (Bauman, 2006).



Fot. 1. „Dawid” Michała Anioła w reklamie odrzuconej przez władze Glasgow (2023).

Restauracja w Glasgow przeprowadziła prostą operację tematykacji i kulturalizacji konsumpcji (Melotti, 2018a), wykorzystując płynność współczesnej kultury: właściciel posłużył się słynnym fragmentem włoskiego dziedzictwa kulturowego po to, by przeprowadzić eksperyment konsumpcyjny w swojej restauracji, a jednocześnie przypisać mu wartość kulturową. Owa jakże ryzykowna kampania reklamowa pod nazwą „Nie ma nic bardziej włoskiego” wpisała się właśnie w cancel culture i trywializację włoskiej kultury, włoskość została sprowadzona do dwóch symboli i przekształcona w towar konsumpcyjny. Jest też w tym ukryte odniesienie do wymiaru seksualnego: sama nagość posągu staje się elementem włoskiego życia zgodnie ze stereotypami turystycznymi, które kojarzą ideę wakacji we Włoszech z ideą seksu, lub przynajmniej romantycznej przygody. Owo skojarzenie między seksualnością a włoskością jest tak głęboko zakorzenione, że kiedy reklama została odrzucona, restauracja zaproponowała zakrycie genitaliów posągu chorągiewką niewielkiej wielkości z wizerunkiem włoskiej flagi. Okazuje się, że kampania reklamowa restauracji nie była wynikiem twórczej intuicji eksperta od marketingu, ale raczej wpisała się w wielowiekową tradycję turystycznej potęgi Włoch. Kraj ten jest od wieków chętnie odwiedzany przez turystów z całego świata, którzy zbudowali z czasem obraz Włoch jako rzeczywistości odległej i fascynującej, zdolnej nie tylko usidlić wzrok zwiedzających pięknem swoich zabytków,

ale także wpłynąć na ich szacunek społeczny przez prymitywne i irracjonalne zwyczaje i formy zachowania (Włochy jako kraju słońca, miłości i namiętności). Takie stereotypowe podejście zauważa się także w odniesieniu do innych krajów śródziemnomorskich Powieść „Pokój z widokiem” Edwarda M. Fostera (1908) i film, który powstał na jej podstawie prawie sto lat później (1985), wyraźnie pokazują ów mityczny obraz Włoch jako kraju miłości, ale głównie sztuki i dobrego jedzenia (Urry i Larsen, 2011). Rzeczywistość kulturowa terytorium, od dziedzictwa materialnego po niematerialne, zamyka się w stereotypach wymyślanych, dziedziczonych, przekazywanych w złożonym współtworzeniu, które nierzadko prowadzi do samokształtowania się miejsc i społeczności (Melotti, 2018a).

2. „WENUS” SANDRA BOTTICELLEGO: MIĘDZY INFLUENCERAMI A STEREOTYPAMI

Istnienie tego rodzaju skonsolidowanego „spojrzenia turystycznego” pozwala instytucjom takim, jak włoskie Ministerstwo Turystyki w ramach kampanii „Open to Meraviglia” („Otwórz się na cudowność”) lub podmiotom prywatnym takim, jak restauracja w Glasgow używać tego rodzaju znaków, jak „David” czy pizza, aby wyrazić Włochy i ich kulturę. Ten sam mechanizm bywa wykorzystywany przez specjalistów ds. komunikacji, influencerów i blogerów, którzy często sięgają po ugruntowane ikony i stereotypy turystyczne do przekazywania wiadomości lub dziedzictwo kulturowe do tematyzowania i kulturowania własnego wizerunku w bardziej wyrafinowany sposób. Warto wspomnieć o przypadku Chiary Ferragni, włoskiej influencerki, która z ponad 30 milionami obserwujących zyskała powszechną popularność w wielu krajach. W 2020 roku, pod koniec pierwszej fali pandemii, odwiedziła ona galerię sztuki Uffizi we Florencji, znajdującą się w pobliżu Piazza della Signoria, jedno z najstarszych muzeów w Europie, by promować turystykę we Włoszech w okresie po pandemii, ale też po to, by przeprowadzić w bardzo „płynny” sposób łączący zaangażowanie społeczne i marketing kampanię reklamową dla hongkońskiego wydania amerykańskiego „Vogue’a”. Chiara Ferragni została sfotografowana wewnątrz muzeum, przed serią arcydzieł, w tym „Narodziny Wenus” i „Primavera” („Wiosna”) Sandra Botticellego. Zdumiewające podobieństwo między influencerką a „Wenus” (podobieństwo, którego prawdopodobnie była świadoma i które spowodowało wybranie galerii Uffizi na miejsce swojego występu) skłoniło dyrektora muzeum, podekscytowanego pomysłem wykorzystania zainteresowania wzbudzonego przez czarującego gościa, do opublikowania postu kojarzącego „Wenus” z influencerem i przedstawiającego ją jako rodzaj współczesnej ikony piękna.

Burzliwa dyskusja na temat tego eksperymentu, która się później rozpełtała, dotycząca wykorzystywania dzieł sztuki i muzeów do celów reklamowych i marketingowych, zakończyła się jałowym starciem konserwatystów i zwolenników tego rodzaju eksperymentów.



Fot. 2. Przed „Narodzinami Wenus” Sandra Botticellego: influencerka Chiara Ferragni w poście Uffizi (2020).

Akcja przeprowadzona przez Chiare Ferragni była przemyślana i dość wyrafinowana. Na niektórych ujęciach pojawiła się ona przed „Wenus” w tym samym ubraniu (niebieskie dżinsowe szorty i biały top), w jakim ta występuje na słynnym muralu przedstawiającym Wenecję w Los Angeles namalowanym w 1989 r. „Wenecja odtworzona na nowo” i odrestaurowanym w 2010 r. jako „Venice Kinesis” (Wenecja w ruchu”). Mural na nowo odkrywający „Narodziny Wenus” i „Wiosnę” Botticellego jest radosnym pastiszem stworzonym z turystycznych ikon Włoch, wśród których znajduje się wenecka gondola. Co więcej, w 1905 Los Angeles zbudowana została „Wenecja” – specyficzna dzielnica o charakterze turystycznym i rozrywkowym, nawiązująca do włoskiej Wenecji, ciekawa przestrzeń postmodernistyczna na długo przed nadejściem ponowoczesności. Influencerka uchwyciła i wykorzystała więc zarówno ikonę malarstwa renesansowego, jak i współczesny mural, tworząc subtelny pomost między epokami i kulturami wprowadzający renesans w kulturę postmodernistyczną. Co więcej, hasło zamieszczone na muralu brzmiało „Historia to mit”.

Prawdopodobnie to właśnie reklamowa kampania Chiary Ferragni sprawiła, że w 2023 roku włoskie Ministerstwo Turystyki rozpoczęło kampanię „Otwórz się na cudowność”, mającą na celu promocję turystyki we Włoszech. W kampanii tej pojawiają się fotografie „Narodziny Wenus” Botticellego, ubranej jak współczesna dziewczyna, na tle charakterystycznych krajobrazów. Jak wyjaśnili twórcy reklamy na swojej stronie internetowej:

Ta nowa Wenus, powszechnie rozpoznawalna dzięki spojrzeniu i niepowtarzalnym włosom, będzie podróżować po całym kraju jako wirtualna influencerka, prezentując światu «cud» włoskości, opowiadając o krajobrazach, kultowych destynacjach, miastach znanych ze sztuki i małych wioskach, o specjałach lokalnej kuchni i winie i o urozmaiconej, bogatej i barwnej ofercie turystycznej, która czyni włoskie dziedzictwo wyjątkowym (Ministero del Turismo, 2023).

Ową włoskość trudno jednak zdefiniować bez odwoływania się do utartych stereotypów. Dziedzictwo kulturowe tego kraju jest tak wyjątkowe, że nawet włoskie Ministerstwo Turystyki, aby je plastycznie przedstawić, posługuje się określeniami znanymi turystom. Właśnie ze względu na wspólne odniesienie do utrwalonych stereotypów „Wenus” z Ministerstwa, „David” z restauracji z Glasgow i Chiara Ferragni pojawiają się w spotach reklamowych z kawałkiem pizzy w ręku. Pomysł, żeby „Wenus” Botticellogo stała się influencerką, wydaje się ciekawy, ponieważ świadczy o zainteresowaniu współczesnością ze strony instytucji zbyt często niereagujących na współczesne wyzwania. Ale jest to również sposób na nawiązanie kontaktu z młodszym pokoleniem i wykorzystaniem mediów społecznościowych. Włoskie ministerstwo dostrzegło rolę influencerów mających znacznie większy wpływ na odbiorców niż muzea i instytucje publiczne. Termin „influencer” został użyty przez ministerstwo świadomie, żeby odświeżyć renesansowe arcydzieło i przybliżyć je pokoleniu „Z”. To nie przypadek, że na jednym ze zdjęć kampanii ministerialnej „Wenus” pojawia się z pizzą w ręku w pozie odtwarzającej post Chiary Ferragni.



Fot. 3. Między stereotypami a spojrzeniem turysty. Post influencerki Chiary Ferragni (2020) i „Wenus” Botticellogo w reklamie włoskiego Ministerstwa Turystyki (2023).

O ile możemy mieć wątpliwości co do skuteczności działania włoskiego Ministerstwa Turystyki, które z „Wenus” uczyniło influencerkę wzorowaną na Chiarze Ferragni, o tyle pojawiają się wątpliwości co do tak odważnego ingerowania w dziedzictwo kulturowe. W kampanii reklamowej galerii Uffizi bohaterka pojawia się jako posąg nad pustym postumentem i w pustej ramie. Działanie Chiary Ferragni pozostaje więc tym samym niewątpliwie działaniem wpisującym się w zjawisko *cancel culture*.



Fot. 4. Influencerka jako postać z obrazu arcydzieła. Chiara Ferragni w galerii Uffizi (2020).

3. SEKSUALIZACJA DZIEDZICTWA KULTUROWEGO

Historia związana z kampanią reklamową wykorzystującą „Dawida” Michała Anioła w Glasgow pozostaje szczególnym rodzajem *cancel culture*. Ale są i takie wypadki, kiedy z miejsc publicznych celowo usuwa się posągi przedstawiające postacie historyczne, co ma miejsce od wielu lat w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Na przykład w Glasgow kilka lat temu toczyła się debata dotycząca pomników osób, które odegrały w przeszłości niechlubną rolę w propagowaniu niewolnictwa, co doprowadziło do „anulowania” ośmiu pomników, odgrywające w przeszłości na przykład niechlubną rolę w propagowaniu niewolnictwa (Walker, 2022).

Prośba o nierozpowszechnianie reklamy z „nagim Dawidem” nie powinna być odczytywana jako forma obrony dziedzictwa kulturowego przed komercjalizacją. Chodzi raczej o walkę z postępującą seksualizacją sztuki. Mamy tu do czynienia z innym kontekstem, naznaczonym komercyjnym wykorzystaniem dziedzictwa kulturowego i anulowaniem kultury, wynikającym z trudności w interakcji z historyczną złożonością dziedzictwa kulturowego. Żądania usunięcia reklamy z nagim „Dawidem” i w związku z tym usunięcia nagości posągu nie należy odczytywać jako formy obrony dziedzictwa kulturowego przed komercjalizacją. Zamiast tego wiąże się to z seksualnym wymiarem pomnika i – szerzej – z rosnącą seksualizacją

sztuki. Jak powiedzieliśmy wcześniej, wymiar seksualny nie jest obcy wykorzystaniu i recepcji „Dawida” Michała Anioła i pozostaje częścią „spojrzenia turystycznego” Włoch. To właśnie ten aspekt skłonił władze do zakazania wizerunku „Dawida” w Glasgow. Nie chodziło o to, że dzieło sztuki zostało wykorzystane w celach komercyjnych. Wielka Brytania jest przyzwyczajona do takiego wykorzystania sztuki, zwłaszcza że „Dawida” był dziełem „obcym”, którego komercyjne wykorzystanie nie mogło szkodzić dziedzictwu narodowemu. Problemem okazała się nagość posągu. Tak, ponieważ „Dawid”, podobnie jak większość posągów starożytności i renesansu, jest nagi, a jego ciało ukazuje to, co w Wielkiej Brytanii elegancko nazywa się „skromnością”. Właśnie z tego powodu władze odpowiedzialne za zezwalanie na reklamę uznały ją za niewłaściwą: „To sztuka, ale to wciąż nagość” (Sabljak, 2023).

Fakt, że „Dawid” jest nagi, nie podlega dyskusji, natomiast to, że jego nagość została uznana za niewłaściwą, pozostaje faktem kulturowym, ściśle powiązanim z ocenami zmieniającymi się w czasie i przestrzeni. Kilka wieków temu kultura rzymskokatolicka obejmowała posągi i obrazy, a obecnie kultura protestancka, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, bierze udział w kulturze związanej z nagością w dziełach sztuki. Ale seksualizacja dziedzictwa kulturowego ma także inne przyczyny, wynikające z pewnych aspektów kultury ponowoczesnej: dezintelektualizację społeczeństwa i względne uproszczenie, a często trywializację jego treści. Krótko mówiąc, złożony historyczno-kulturowy charakter dzieła sztuki (wymagający podstawowej wiedzy) sprowadza się do najprostszego poziomu jego nagości, która w zależności od punktu widzenia wydaje się zabawna lub przerażająca. Proces ten wiąże się także z szerszym procesem utraty wiedzy historycznej (a co za tym idzie – świadomości historycznej), który zaznaczył się w kulturze Zachodu w ostatnich dziesięcioleciach. Utrata głębi historycznej powoduje uwspółcześnienie każdego dyskursu i włączenie go w debatę polityczną oraz dynamikę negocjacji tożsamości. To historyczne spłaszczenie sprzyja kulturze anulowania (podobnie jak innym reakcjom).

Współczesną kulturę charakteryzuje „krótka pamięć” realizowana przez ideologię szybkości, leżącą u podstaw społeczeństwa konsumpcyjnego. P. Conner-ton (2009) zastanawia się nad specyficznym typem „nowoczesnej czasowości”, który pociąga za sobą „skrót historii” i odpowiadającą mu formę kulturowego zapomnienia, co jest zjawiskiem przyspieszającym. Kultura mediów społecznościowych, wraz z ciągłą i szybką produkcją i konsumpcją nowych treści, tylko pogłębiła tę tendencję do krótkiej pamięci: elementu, który ma szczególnie traumatyczny wpływ na historię i dziedzictwo kulturowe, konstytutywnie powiązane z przeszłością i na inne formy owocowania. Problem ten nie pozostaje bez implikacji edukacyjnych: trywializacja i seksualizacja treści utrudnia wykorzystanie dziedzictwa kulturowego jako narzędzia edukacyjnego. W klasycznej „płynnej” logice ponowoczesnego społeczeństwa, którą obecnie przezwyciężamy, pomnik (lub reklama z posągiem) w podziemiach byłby uważany za interesującą i efektywną formę hybrydyzacji pomiędzy różnymi wymiarami (muzeum i pod ziemią) i formą kulturalizacji niemiejca. Kierując się tą logiką, wiele podziemi na świe-

cie, od Aten po Neapol, przyjęło charakter muzeów. Richard De-Marco, patron prestiżowego festiwalu w Edynburgu, powiedział odnosząc się do historii Glasgow: „Sądzę, że to fantastyczny pomysł, aby wizerunek tego arcydzieła znajdował się w podziemiach Glasgow, a jego obywatele są bardzo miałym szczęściem, że zostałem przez to wykształcony” (Sabljack, 2023). Jednak w kontekście porzucenia ponowoczesności i konsolidacji kultury unieważnienia hybrydyzacja ta staje się trudna. Tutaj „Dawid” nie jest już tylko arcydziełem renesansu, ale jest także, a przede wszystkim aktem, który należy anulować. Tę historię możemy powiązać z innym wydarzeniem. W Stanach Zjednoczonych (a zwłaszcza na coraz bardziej reakcyjnej Florydzie) na początku 2023 roku dyrektorka szkoły została zmuszona do rezygnacji za pokazanie podczas wykładu o renesansie biednego „Davida”, który po raz kolejny winny jest nienoszenia pary spodni. Została zwolniona po skardze rodziców dotyczącej lekcji i wykorzystania posągu, „który jeden z porzywdzonych rodziców uznał za „pornograficzny” (Akers, 2023).

Możemy się nawet uśmiechnąć, ale jest to poważny problem, który pokazuje rosnącą trudność w szkołach (a także na uniwersytetach i w mediach) w proponowaniu złożonych treści, wymagających umiejętności kontekstualizacji danego zjawiska pod względem historycznym i kulturowym, a przede wszystkim, rozszyfrować go za pomocą kategorii obejmujących relatywizm kulturowy. Relatywizm kulturowy to w istocie kolejny drażliwy temat, który na długo przed nadejściem kultury anulowania wywołał gniew papieża Josepha Ratzingera, który znacząco przyczynił się do zawężenia europejskiego horyzontu kulturowego. Według niego wyłaniająca się „dyktatura relatywizmu” nie uznaje niczego za ostateczną, a za ostateczną i jedyną miarę uważa siebie i swoje pragnienia (Ratzinger, 2005). W tej perspektywie relatywizm nie jest postrzegany jako narzędzie hermeneutyczne pomagające zrozumieć złożone zjawiska, ale jako zagrożenie, z którym należy walczyć. To zamknięcie w obliczu różnorodności, wraz ze zniesieniem przestrzeni pośredniej między dwoma stanowiskami, przyczyniło się do uproszczenia i trywializacji treści i debaty. Proces paradoksalnie zgodny był z upraszczaniem dyskursu publicznego za sprawą komunikacyjnych metod mediów społecznościowych: tendencyjnie absolutnych, opozycyjnych, dychotomicznych, rzadko relatywistycznych.

4. ŁĘKI I POSTMODERNISTYCZNE SPOŁECZEŃSTWO

To, co wydarzyło się w Glasgow i na Florydzie, niewątpliwie wpływa na postrzeganie dziś historii i dziedzictwa kulturowego. Rizzacasa D’Orsogna (2022) śledzi rozwój *cancel culture* i wojen kulturowych. P. Norris (2021) wyraźnie pokazuje postępujące międzynarodowe rozprzestrzenianie się kultury anulowania, której odmienne postrzeganie w różnych obszarach planety prawdopodobnie będzie zależec od tego, jak dalece indywidualne wartości pasują do dominującej kultury grupowej. Chodzi o zjawisko złożone, które można rozpatrywać zarówno od strony postępu i demokracji, jak i konserwatyzmu i nacjonalizmu. Phelan (2023) zwraca uwagę na specyfikę *cancel culture*, która może być prawicowa i lewicowa,

mainstreamowa. Najciekawszym jej aspektem, z teoretycznego punktu widzenia, pozostaje jej związek z globalizacją: szybkość, z jaką się rozprzestrzenia, jest bezpośrednim wyrazem zglobalizowanego świata o coraz bardziej homogenicznych modelach kulturowych, ale jednocześnie wiąże się z kryzysem globalizacji i procesem reorganizacji globalnych struktur geopolitycznych (Melotti, 2019).

Kultura unieważniania karmi się lękami generowanymi przez system w kryzysie i utratę wiary w przyszłość, co charakteryzuje znaczną część świata zachodniego. Powrót granic i barier, odradzenie się nacjonalizmu, coraz powszechniejsza kontestacja ponadnarodowych organizacji i praktyk, przewartościowanie lokalnych kultur i rosnąca nieufność wobec wszelkich relacji międzykulturowych i międzykulturowych – to elementy, które stały się pożywką dla *cancel culture*. Hasło Donalda Trumpa „America first” uutorowało drogę do serii krajowych kryzysów w wielu krajach europejskich, z których najbardziej uderzającym przykładem pozostaje brexit (Norris, Inglehart, 2019; Melotti, 2019). Stulecie to rozpoczęło się od głośnego i brutalnego epizodu *cancel culture*, ataku i zniszczenia Twin Towers, uważanych za ikony globalizacji i amerykańskiej gospodarki finansowej. Islamski terroryzm w latach 2015-2017 sprawił, że kultura brutalnego unieważnienia dotarła do serca Europy. Rezultatem było stopniowe zamykanie się na różnice kulturowe i chęć anulowania „innego”. Niestabilność gospodarcza i zubożenie świata zachodniego zaostriżyły to zjawisko, doprowadzając z jednej strony do zniesienia dominujących modeli politycznych i klas politycznych, a z drugiej do rezygnacji z modeli i praktyk kulturowych związanych z globalizacją uważaną za główną przyczynę kryzysu. W tym kontekście dziedzictwo kulturowe (poczynając od pomników publicznych) stało się przestrzenią negocjowania nowych tożsamości, nowych żądań politycznych i nowych lęków. Atak na symbole, które społeczności traktują jako własną tożsamość i wartość, stał się prostym, ale potężnym narzędziem (zwłaszcza w mediach) do afirmacji nowych systemów wartości lub woli części wspólnoty do renegotjacji jej przestrzeni politycznej i tożsamościowej.

Jak powszechnie wiadomo, *cancel culture*, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii w latach 2017-2020, było czymś niszczącym. Atakowano posągi i pomniki publiczne generałów lub patronów uważanych do tej pory za autorytety, a nawet ojców założycieli krajów lub społeczności. W procesie renegotjacji tożsamości i redefinicji przestrzeni politycznej społeczności i ich mniejszości posągi te zostały zreinterpretowane jako pomniki współczesnych nierówności, a nawet rasizmu. Bosticco (2023) prześledził protesty przeciwko posągom w Stanach Zjednoczonych, pokazując, jak *cancel culture* „stało się politycznym i geopolitycznym polem bitwy poprzez stabilizację stanowisk po obu stronach, co utrudniło jakkolwiek krytyczną lub dogłębną analizę i sprzyjało rozpowszechnianiu podstawowych pojęć i natychmiast zrozumiałych haseł”. Pokazuje to głęboki związek między *cancel culture* a postmodernistyczną kulturą płynną, a jednocześnie porzucenie tej ostatniej. Ponowoczesność, na poziomie politycznym, charakteryzowała się rozprzestrzenianiem się praktyk postpolitycznych w dużej mierze odznaczających się odintelektualizowanym, uproszczonym i trywializowanym

podejściem do historii (Melotti, 2013). Nowa kultura antypolityczna, zarówno prawicowa, jak i lewicowa, podsycała *cancel culture* jako praktykę komunikacyjną. Proces ten został dodatkowo wdrożony poprzez media społecznościowe: z jednej strony przez środki komunikacji politycznej i dążenie do konsensusu, a z drugiej przez narzędzia definiowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych. Phelan (2023) podkreśla, że *cancel culture* stało się „miejscem walki o władzę między różnymi kulturami medialnymi i światami”.

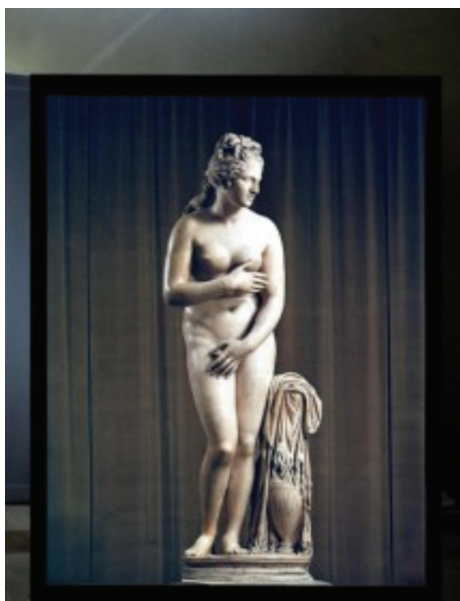
5. MIĘDZY KULTURĄ UNIEWAŻNIANIA A NARRACJAMI POLITYCZNYMI

Cancel culture w odniesieniu do dziedzictwa kulturowego nie jest wyłącznie problemem amerykańskim czy włoskim. W 2016 roku, za rządów Mattea Renzi, podczas wizyty prezydenta Iranu w skrzyniach ukryto starożytne posągi Muzeów Kapitołańskich. Była to kultura unieważniania, która wyrażała niezdolność kraju do odniesienia się w zrównoważony sposób do swojej historii i dziedzictwa kulturowego.

Przy tej okazji Włochy anulowały również swoje dziedzictwo kulturowe, potwierdzając zarówno proces seksualizacji sztuki, jak i kulturowe trudności w radzeniu sobie z ową seksualnością. Posągi te, podobnie jak w metrze w Glasgow czy w szkole na Florydzie, były uważane za „akty”, a nie dowody przeszłości. Jak zauważono, zasłanianie tych posągów, w najciemniejszych latach islamskiego terroryzmu i ataków ISIS, można uznać za „interwencję, która, zaprzeczając artystycznej ekspresji cywilizacji zachodniej, mimowolnie doprowadziła do legitymizacji ataków tych, którzy chcieli zniszczyć te dzieła” (Tavan, 2016). W rzeczywistości Włochy są krajem, który w jeszcze bardziej wyrafinowanej formie dokonuje *cancel culture*. Świadczy o tym jeden przykład: na prośbę ówczesnego premiera Silvia Berlusconi zrekonstruowano fallusa rzymskiego posągu Marsa znajdującego się wówczas w jego gabinecie. Jak Berlusconi mógł się pokazać światu przed posągiem, którego historia pozbawiła męskich atrybutów? – grzmiały mass media. Rzecz jasna, nie zabrakło zapewne przy okazji spornych problemów natury psychologicznej, potwierdzających tożsamość seksualizacji sztuki, która prowadzi do wykorzystywania dziedzictwa kulturowego jako instrumentu autoprezentacji i tożsamości seksualnej.

Wykorzystywanie dziedzictwa kulturowego do celów tożsamościowych i politycznych nie jest zjawiskiem nowym. To kluczowy element samej idei dziedzictwa rozumianego jako selekcja przeszłości oparta na wyborach odzwierciedlających zmieniający się kontekst kulturowy i polityczny, a w epoce nowożytnej budowanie tożsamości narodowych, które rozpoczęło się w XIX wieku. Nowością jest metabolizacja tego użycia przez społeczeństwo postmodernistyczne i wykorzystanie go również w praktykach zabawnych i postpolitycznych, w ogólnym kontekście „maskowania” dziedzictwa kulturowego (Melotti, 2016) i „karnawalizacji społeczeństwa” (Braun, Langman, 2012; Melotti, 2019). Właśnie żartobliwe i szczerze

podchodził do seksualności, polityki i dziedzictwa kulturowego Silvio Berlusconi. Także premier Włoch Matteo Renzi podczas swojej kadencji agresywnie i komercyjnie prowadził eksploatację dziedzictwa kulturowego, przyspieszając we Włoszech proces, który gdzie indziej na świecie jeszcze się nie rozwinął.



Fot. 5. „Wenus” kapitolinińska w Muzeach Kapitolinijskich w Rzymie.



Fot. 6. Genitalia Marsa zrekonstruowane na prośbę Silvia Berlusconi. Grupa Marsa i Wenus z Ostii, ok. 170 o.P., Narodowe Muzeum Rzymskie, Rzym.



Fot. 7. Polityczne wykorzystanie „Dawida” Michała Anioła. Premier Włoch Matteo Renzi i kanclerz Niemiec Angela Merkel w Galerii Accademia we Florencji (2015).

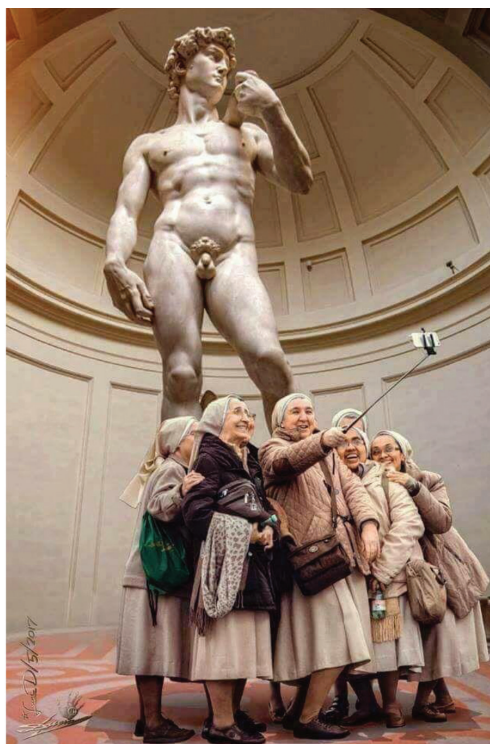
Spośród wielu wypowiedzi Mattea Renziego na temat dziedzictwa kulturowego warto przytoczyć jedną, tę dotyczącą Florencji (miasta, którego był burmistrzem) i „Dawida” Michała Anioła. W 2015 r. Matteo Renzi przyjął we Florencji kanclerz Niemiec Angelę Merkel, aby oczarować ją, jak zaznaczono w oficjalnych dokumentach tamtych czasów, pięknem włoskiego dziedzictwa kulturowego. Były to lata „nowego renesansu włoskiego”, kiedy świadomość przemysłowej marginalizacji kraju skłoniła ludzi do skupienia się na sztuce jako narzędziu tożsamościowym, politycznym i ekonomicznym. Matteo Renzi zorganizował konferencję prasową tuż przed posągiem „Dawida” Michała Anioła, z czego kanclerz Niemiec była niezwykle zadowolona.

6. WŁOCHY – „KRAJ MIŁOŚCI I PIĘKNA”

Włochy Mattea Renziego wraz z Włochami Silvia Berlusconi i późniejszymi ministrami kultury i turystyki są nadal Włochami Grand Touru pod nazwą „Kraj piękna”. Włochy przez długi czas funkcjonowały w oczach przyjezdnych jako kraj biedny i marginalny, którego piękno nie tkwiło w teraźniejszości, ale wyłącznie w przeszłości. Kiedy jednak powstało Królestwo Włoch (1861 r.), nowe państwo, chcąc zbudować tożsamość narodową w kraju, skorzystało z jedynej dostępnej narracji, tej stworzonej przez Grand Tour. W ten sposób Florencja, stolica Włoch przez sześć lat (1865-1871), w ramach rozległej odnowy urbanistycznej została obdarzona dużym placem na pobliskim wzniesieniu, z którego można podziwiać jej miasto jak na akwareli Grand Tour z kopią „Dawida” Michała Anioła przyjętą jako ikona nowego państwa. W ten sposób Włochy zaakceptowały narrację turystyczną, aby reprezentować siebie (Melotti, 2018b). W tym kontekście posąg „Da-

wida” stał się pierwszym elementem metafory Włoch postrzeganych jako „kraj miłości i piękna”. Dla angielskich i niemieckich turystów oznaczało to również po części uczestniczenie w turystyce o wydźwięku seksualnym, co jednak nikomu nie przeszkadzało. Świadczą o tym chociażby zdjęcia (selfies) wykonywane masowo przez turystów pod wizerunkiem „Dawida”, stanowiących nie lada atrakcję.

Sukces związany z wykorzystaniem posągu „Dawida” przez przemysł reklamowy i marki komercyjne ośmielił innych do tego rodzaju działania. Na przykład przed rokiem specjaliści od reklamy i marketingu w paryskiej firmie Longchamp wypuścili na rynek torbę z genitaliami „Dawida”. Był to ciekawy przypadek. Longchamp uchodząca od lat za niezwykle luksusową markę na świecie w produkcji toreb i innych akcesoriów tego rodzaju posłużyła się popwizualnym językiem zaczerpniętym z branży pamiątek turystycznych, aby zaprezentować swój nowy sklep we Florencji, wykorzystując do tego celu dziedzictwo kulturowe i koloryt tego miasta. Florencji. Uczyniono to wyłącznie w celach marketingowych, by odwiedzające Florencję tłumy turystów z całego świata kupowały luksusową torbę Longchamp właśnie z wizerunkiem genitaliów „Dawida” jako symbolem dziedzictwa kulturowego Italii. Nie powinno nas więc już nikogo dziwić, że współcześnie, aby przyciągać turystów, sięga się po ikony dzieł sztuki w rodzaju „Wenus” Botticellego czy „Dawida” Michała Anioła.



Fot. 8. Zakonnice fotografujący się pod „Dawidem” Michała Anioła (media społecznościowe, 2019 rok).

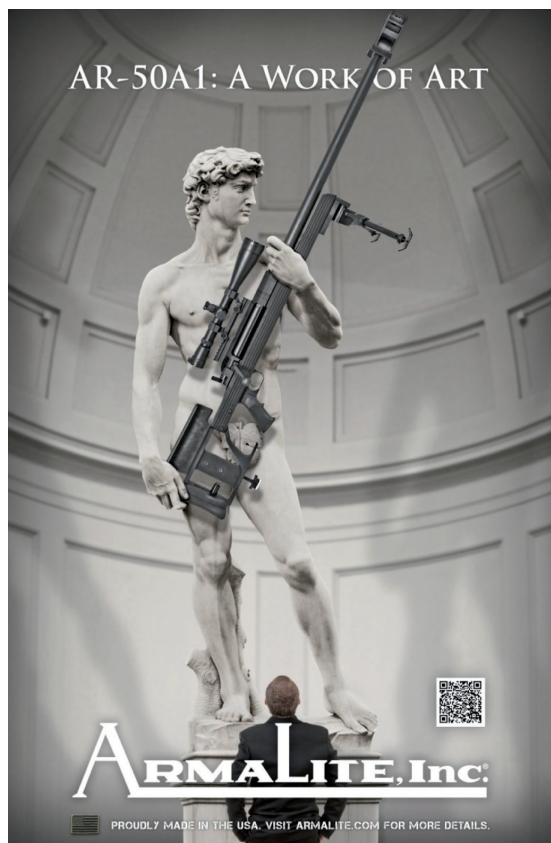
Dzieje się tak zarówno na szczeblu lokalnym, jak i krajowym. Visittuscany, oficjalna strona turystyczna Toskanii, rozpoczęła kampanię turystyczną w 2023 roku pod hasłem „Toskania. Niekończący się renesans”. Kampania ta stara się przedstawić inną, żywą i tętniącą życiem Toskanię, nie tylko skupioną wokół Florencji i dziedzictwa kulturowego. Co więcej, ukazuje region jako miejsce idealne dla nowej turystyki doświadczalnej. Centralnym pojęciem kampanii pozostaje jednak „Renesans”: rodzaj klatki, z której nie sposób się wydostać. Twórcy starają się też pokazać „Dawida” w nieco nowy sposób, tym razem w prezentacji posągu unika się odniesień do seksualności. Zwiedzającym namawia się do „zwracania uwagi na niesamowicie realistyczne szczegóły posagowej postaci, np. wypukłe żyły i zmarszczone brwi, oraz zastanowienie się nad proporcjami i wyborami dokonanyymi przez artystę” (Visittuscany, 2023).

Ciekawe, że kiedy w 2020 roku Włochy wybierały własny symbol Expo w Dubaju, zdecydowały się właśnie na „Dawida” Michała Anioła, a nie na coś innego. Podczas gdy inne kraje wykorzystywały Expo do tego, by pokazać swoje pragnienie otwarcia się na świat (Arabia Saudyjska), wykorzystania nowinek technologicznych i planów rozwoju miast (Singapur) bądź myślenia o podboju kosmosu poprzez futurystyczne wyprawy na Księżyc lub Marsa (Stany Zjednoczone, Chiny, Indie i Emiraty Arabskie), Włosi pozostali przy swej przeszłości. W na wpół pustych przestrzeniach umieszczono ogromną kopię posągu „Dawida” w rurowej strukturze, co miało na celu umożliwienie zwiedzającym oglądanie posągu w całości, włącznie z seksualnymi atrybutami.



Fot. 9. Anulowanie genitaliów. Kopia „Dawida” Michała Anioła we włoskim pawilonie na Expo Dubai 2020.

Dodajmy jeszcze, że w 2014 roku, amerykańska firma produkująca broń, ArmaLite, wykorzystała w swojej kampanii reklamowej wizerunek „Dawida” dłuta Michała Anioła. Od razu zaprotestowali włoscy muzealnicy odpowiedzialni za dziedzictwo narodowe, a także środowisko polityków. Minister kultury Włoch Dario Franceschini uznał fotomontaż z karabinem snajperskim AR-50A1 za rzecz niezwykle obraźliwą (że warta 3 tys. dol. broń nazywa się dziełem sztuki) i naruszającą prawo.



Fot. 10. „Dawid” Michała Anioła z karabinem snajperskim AR-50A1.

KONKLUZJE

Na koniec można postawić pytanie: Jeśli „Dawid” Michała Anioła jest ikoną zdolną do opowiadania historii i kultury kraju, a zatem godną pokazywania go z dumą, to po co ją cenzurować? Z drugiej strony, jeżeli nawet włoskie instytucje uważają go za posąg obsceniczny, to po co cały czas uznawać go za ikonę? „Dawid” dzięki masowej turystyce stał się symbolem kraju, z którego włoskie instytucje korzystają od ponad wieku. Czy to możliwe, że Włosi nie są w stanie

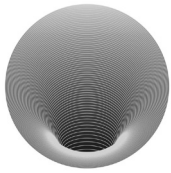
stworzyć współcześnie innych symboli, które by opowiadały historię Włoch lub pokazywały teraźniejszość i przyszłość tego pięknego kraju? Paradoksalnie, nawet młodzi aktywiści Last Generation, którzy w 2022 roku przyklejali dłonie do ramy „Primavery” Botticellego, by zwrócić uwagę na kryzys ekologiczny, wykazują się większą odwagą i inwencją. Wykorzystują muzea i włoskie dziedzictwo kulturowe nie po to, by utrwalac stereotyp Włoch jako „kraju miłości i piękna”, ale po to, by skłonić nas wszystkich do refleksji nad przyszłością, której grozi za jakiś czas kataklizm ekologiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Akers, T. (2023). *Dyrektorka szkoły na Florydzie zwolniona za pokazanie uczniom „pornograficznej” rzeźby „Dawida” Michała Anioła*. „The Art Newspaper”. Pobrane z: <https://tvn24.pl/swiat/usa-dyrektorka-szkoly-traci-prace-po-tym-jak-pokazala-dzieciom-rzezbe-dawida-michala-aniola-6858823>.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie. Pobrane z: <https://dodziela.com.pl/2016/12/11/plynn-nowoczesnosc-zygmunt-bauman/>.
- Bosticco, G. (2023). *La cancel culture nel discorso geopolitico contemporaneo*. Roma: Edicusano.
- Connerton, P. (2009). *How Modernity Forgets*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627187>.
- Melotti, M. (2013). Il ruolo emergente dell'edutainment nella fruizione del patrimonio culturale. „Formazione & Insegnamento – *European Journal of Research on Education and Teaching*, 12, 129-143. Pobrane z: https://doi.org/10.7346/-fei-XI-02-13_01.
- Melotti, M. (2016). Il Paese della bellezza. Patrimonio culturale, maschere linguistiche e retorica politica. W: P. Sisto, P. Totaro (red.), *Maschera e linguaggi* s. 281-312). Bari: Progedit.
- Melotti, M. (2018a). Poza Wenecją. Dziedzictwo i turystyka w nowym globalnym świecie. W: E. Marra, M. Melotti (red.), *Mobilities and Hospitable cities* (s. 101-140). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Melotti, M. (2018b). Florencja. Turystyka, dziedzictwo i konsumpcja. W: M. Kozak, N. Kozak N. (red.), *Tourist Behavior: An Experiential Perspective* (s. 97-109). Berlin: Springer.
- Melotti, M. (2019). *Carnevalizzazione e società postmoderna. Maschere, linguaggi, paure*. Bari: Progedit.
- Ministero del Turismo (2023). *Italia: otwarta na meraviglie*. Pobrane z: <https://www.ministeroturismo.gov.it/italia-open-to-meraviglia/>.
- Norris, P., Inglehart, R. (2019). *Kulturowy backlash: Trump, Brexit i autorytarny populizm*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, P. (2021). Cancel culture: mit czy rzeczywistość? *Politologia*, 71(1), 145-174. Pobrane z: <https://doi.org/10.1177/003232172111037023>.
- Phelan, S. (2023). Siedem tez o tzw. wojnach kulturowych (czyli fragmentaryczne notatki o cancel culture). *Kulturoznawstwo*. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/09502386.2023.2199309>.
- Ratzinger, J. (2005). Omelia nella „Missa pro eligendo Romano Pontifice”. *Acta Apostolicae Sedis*, 97, 685-689.

Cancel culture, czyli zagrożone dziedzictwo kulturowe

- Rizzacasa D'Orsogna, C. (2022). *Scorrettissimi. La cancel culture nella cultura americana*. Rzym – Bari: Laterza.
- Sabljak, E. (2023). *Reklamy metra w Glasgow z „Dawidem” Michała Anioła zakazane z powodu nagości*. „Zwiastun”.
- Tavan, G. (2016). *L'Iran e le statue coperte ai musei Capitolini*. „Archeologiavocidalpassato”, blog.
- Urry, J., Larsen, J. (2011). *Spojrzenie turysty 3.0*. Thousand Oaks. Kalifornia: Szałwia.
- Walker, D. (2022). *Osiem posągów w Glasgow anulowanych przez audyt przebudzonego niewolnictwa nazwano „robotą siekiery” przed konsultacjami na George Square*. „Scottish Daily Express” z 21 marca.



Krzysztof Tomalski

WYOBRAŹNIA JEST WAŻNIEJSZA OD WIEDZY¹

WSTĘP

Moje spojrzenie na temat nowych przestrzeni nauki i sztuki z oczywistych powodów dotyczy sztuki, a ściślej mówiąc sztuk wizualnych. Muszę się jednak od razu zastrzec, że nie da się mówić o żadnej sztuce w dowolnej epoce tworzonej w oderwaniu od bieżącej rzeczywistości, w tym oderwaniu od stanu nauki, technologii, światopoglądów i filozofii, charakteryzujących tę epokę, ważnych dla tej epoki i przetwarzanej umysłem współczesnego jej człowieka. Niby to oczywiste, jednak warto podkreślić, gdyż stan zbiorowej percepcji świata dostępny w internecie wcale tego nie potwierdza.

W takim cywilizacyjnym anturazie tworzy się i nieustannie modyfikuje widzenie świata przez artystę na tle, rzecz jasna, całej spuścizny kulturowej. Spuścizny naukowej i technologicznej, gdyż jak mówił Pablo Picasso:

Artysta jest równocześnie istotą polityczną, nieustannie czujną na wydarzenia tego świata, rozdzierające, namiętne lub spokojne, istotą w swym całokształcie formującą się na ich wzór².

Przy innej okazji Picasso uzupełniał: „Artysta jest zbiornikiem wzruszeń pochodzących zewsząd; z nieba, z ziemi, z kawałka papieru, z przechodzącej postaci, z pajęczyny”³, a więc wrażliwym na wszystko. Dodawał do tej politycznej i intelektualnej czujności czujność emocjonalną, co dawnymi czasy nazywano talentem, dziś raczej zdolnościami, predyspozycjami, preferencjami, czymś, czego da się (w domyśle) wyuczyć i co można osiągnąć. Nadal jednak sztuka, by móc być określana tym mianem, musi się przede wszystkim odnosić do współczesności, do codzienności, reagować na impulsy wszelkimi środkami dostarczanymi w jej epoce i w intuicyjno-intelektualny sposób mielonymi w jego (artysty) wnętrzu-

¹ Tytuł jest skróconą wersją słów A. Einsteina (1879-1955): *Wyobraźnia jest ważniejsza niż wiedza. Wiedza jest ograniczona – jest tym, co wiemy i rozumiemy teraz, a wyobraźnia otacza świat – także to, co kiedykolwiek poznamy i zrozumiemy*; <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/cytaty-einsteina/r20l784> (dostęp: 1.12.2023).

² <https://frondalux.pl/hanna-schreiber-jak-gauguin-odkryl-oceanie-a-picasso-afryke-czyli-proby-oswajania-innego-w-swiecie-sztuki-zachodu/> (dostęp: 1.12.2023). O. Tokarczuk mówi jeszcze wrażliwiej: *istotą czułą*. O. Tokarczuk. (2019a). *Czuły narrator*. Przemowa noblowska. Sztokholm, 7 grudnia 2019 r., Akademia Szwedzka w Sztokholmie.

³ <https://lubimyczytac.pl/autor/66025/pablo-picasso/cytaty> (dostęp: 1.12.2023).

nym młynie napięć emocjonalnych i intelektualnych. Na tym gruncie musi poszukiwać własnego, jemu współczesnego języka komunikacji i operować względnie czytelnymi kodami wizualnymi, czytelnymi tu i teraz, jednak bez kompromisów względem nowatorstwa, wewnętrznej prawdy i osobowości. Z tym jeszcze zastrzeżeniem, że „tu” znaczy dziś zupełnie coś innego niż 100, lub nawet 50 lat temu. Czytelność współczesnego języka sztuki i zapewne nauki to trochę inna kwestia, gdyż im bardziej skomplikowana i nowatorska pozostaje sztuka, tym bardziej wydaje się niezrozumiała i hermetyczna, a przynajmniej budząca strach u przeciętnego odbiorcy (choć wcale taka nie jest). Sztuka musi proponować rozwiązania wyprzedzające wobec bezpiecznych, zastanych interpretacji świata i tylko dlatego wydaje się trudna i niezrozumiała.

1. SZTUKA I INTERNET

Za sprawą internetu wydłużyła się kulturowo-poznawcza *orbita longa* artysty, jak też zresztą każdego człowieka – odbiorcy, konsumenta jego działań. Tym samym rozlały się też pola inspiracji, poszerzyła się ciekawość kultur do niedawna nieznanymi, a wraz z tym inna potrzeba twórczego reagowania na złożony i bogaty świat. Współcześnie nie może być już mowy o wyłącznie intuicyjnym odtwarzaniu otaczającej artystę rzeczywistości, tej obserwowalnej, odtworzeniowej, widzialnej okiem, chyba że będziemy taki zabieg traktować metaforycznie. Nie może też być mowy o ćwiczeniu samych umiejętności warsztatowych przez artystę czy wyłącznie samej zdolności estetyzowania. Wszystko to razem daje tzw. narzędzia znacznie ułatwiające trafne wyrażenie wizualnych komunikatów, solidny warsztat do budowania bardziej klarownego przekazu emocjonalnego, pozostaje niezwykle ważne, chociaż nie wystarcza, może zaś nawet ograniczać przy tworzeniu przesłania czy obiektu dostarczającego doznań.

Obiekt artystyczny ze swej pierwotnej natury obdarzony jest cechami rytualno-obrzędowymi służącymi stymulacji ducha i wyobraźni. Może właśnie teraz jeszcze bardziej ma on szansę je odtworzyć, wypełniając zapotrzebowanie na wszelkie deficyty duchowe? Ma szansę odbudować dziś to immanentne dla sztuki pojęcie „sacrum” poprzez nowy potencjał działań artystycznych, performance’ów, metod twórczych, nowych narzędzi i technologii oraz wszelkich otwartych eksperymentów dzięki sprowokowanych przez te nowe narzędzia. Szczególnie wydaje się to możliwe teraz, w czasach niereligijnych czy mniej religijnych, czy coraz mniej bogobojnych, w czasach, które już są, nadchodzą lub nadejdą wraz z przemianami technologicznymi, z szerokopasmowym, powszechnym dostępem do wiedzy o świecie, o jego fizycznej bądź biologicznej konstrukcji.

Czy zatem sztuka, ta w rozumieniu bardziej klasycznym, ma już swój zmierzch? – można by zapytać w świetle tego, co twierdziłem powyżej. Zapewne nie – albo wręcz przeciwnie. Mija czas wyścigu priorytetów technologicznych w sztuce i łatwiej na tym tle zrozumieć, że nie to, czym ani też jak, lecz to, co sztuką się wyraża, pozostaje najistotniejsze. Ma więc ona wciąż, a może nawet szczególnie teraz po-

tencjał zniwelowania pewnej wyrwy emocjonalnej po trzech dekadach fascynacji samą technologią, szansę rozgrzania metafizycznych potrzeb i regeneracji natury człowieka, zaoferowania tego, co dawniej dostarczał sam rytuał (wspólnotowy, religijny) albo atawistyczna potrzeba ręcznego majstrowania i wspólnego spędzania czasu. Myślę tutaj o wszelkich formach sztuki, również tych o sile zjawiska, spektaklu wizualnego czy bezkompromisowej, konsekwentnej, osobistej wizji równej sposobowi bycia, *living artu*. Bogactwo sztuki jest dziś ogromne, wydaje się to cudowne, lecz nie wolno zapominać, że w przestrzeni publicznej pojawia się sporo sztuki udawanej, pseudosztuki, arcyzmu, bełkotu. Stąd bierze się niepewność jej konsumentów, zwyczajnie zagubionych. Dużo też mamy obecnie komercji niemającej ze sztuką wiele wspólnego. Miejsce musi być dla wszystkiego, byle w tolerancji i względnym szacunku. To jest cena złożonej, rozbudowanej demokracji. Sztuka, poza wszystkim, dobrze się odnajduje w roli opornika, walcząca, zaangażowana w czyjąś obronę.

2. SZTUKA KOMERCYJNA VERSUS SZTUKA ODKRYWCZA

Sztuka komercyjna i sztuka odkrywca, poszukująca znajdują się na dwóch przeciwległych biegunach. Przeciętne galerie charakteryzują się i kierują w dużej mierze mechanizmem komercyjnym, więc głównie stają się orędownikami dzieł funkcjonalnych, które zaspokajają mieszczańskie lub wnątrzarskie zapotrzebowanie tak zwanego piękna, w dodatku dokonując często selekcji negatywnej, dyktowanej specyficznym (mówiąc eufemistycznie) poczuciem estetycznym, narzuconym przez konsumenta, a konsumentowi poprzez mody, gazety wnątrzarskie, czy nawet pseudoartystyczne komunikatory, reklamy itp., piękne, clikliwe fotki bądź suchą, sformalizowaną dekoracyjną abstrakcją. Nie biorę pod uwagę jeszcze niższego piętra tej układanki. Mam na myśli landschafty, widoczki, fototapety, chińskie kopie znanych dzieł mistrzów, odpustowe ikonki i prowincjonalne bazyry z taniochą.

Sztuka ze swej natury bywa poszukiwaniem: musi się zmieniać, przełamywać stereotypy, iść pod prąd. Jest i będzie tam, gdzie potrzeba formułowania oryginalnych spostrzeżeń, przesłań, wizji, koncepcji. Musi być wrażliwa na świat, cokolwiek to znaczy dla każdego człowieka i artysty. W tym miejscu pozwolę sobie zacytować całą wypowiedź Pabla Picassa z 1945 roku przytoczoną w czasopiśmie „Les Lettres françaises”, która wciąż wydaje się aktualna mimo tak wielkich przemian w sztuce, jakie przyniósł dadaizm i całe późniejsze doświadczenie sztuki:

Jak sądzicie, kim jest artysta? Półgłówkiem, który ma tylko oczy – jeśli jest malarzem, uszy – jeśli jest muzykiem, albo lirę na wszystkich szczeblach serca – jeśli jest poetą, albo tylko mięśnie – jeśli jest bokserem?

Wręcz przeciwnie – jest równocześnie istotą polityczną, bez przerwy czujną na wydarzenia tego świata – rozdzierające, namiętne lub spokojne, istotą,

która w swym całokształcie formuje się na ich podobieństwo. Czyż można pozostać obojętnym wobec życia innych? I na mocy jakiegoż to wygodnictwa miałyby się prawo zamykać w wieży z kości słoniowej i odrywać od życia, którym nas ludzie tak hojnie obdarzają?

Nie, malarstwo nie jest po to, aby zdobić mieszkania. Jest narzędziem wojny, natarcia i obrony przed wrogiem (Téry, 1945).

To, co Pablo Picasso zamykał pod pojęciem „malarstwa”, dziś należy rozszerzyć do sztuki szeroko pojętej, wielonarzędziowej. Sztuka poszukująca, wartościowa, nowatorska jest na tle takich wskazań w ogromnym procencie osamotniona. Ona szczególnie wymaga i nadal wymagać będzie troski oraz jakichś nowych, skutecznych mechanizmów wsparcia. I szczególnie te istotne mechanizmy pomocowe należy zmieniać, modyfikować, ulepszać instytucjonalnie.

3. NOWE FORMY SZTUKI

Nowe formy sztuki, zwłaszcza te, które wykraczają poza klasyczne i komercyjne ramy komunikowania się z odbiorcą (myślę tutaj o galeriach, ścianach pokoju, kolekcjonerach, nawet muzeach), wymagają dziś nie tyle ścian galerii, ile czegoś w rodzaju dostępnej sceny czy audytorium, a w konsekwencji całkiem nowych form tzw. kuratorowania i mecenatu. Scena ta może być wirtualna, profilowana społecznościowo albo jakoś inaczej, precyzyjniej celowana, jednak powszechna, demokratyczna, z nowej jakości pozostająca profesjonalną obsługą i intelektualnym, renomowanym wsparciem, tłumaczem, pośrednikiem między artystą a odbiorcą. Być może jakoś na nowo zdefiniowanym kuratorem, innym od tego wychodowanego w ostatnich latach, skupionego właściwie na sobie, może inteligentnego, ale z „niekompatybilną” często wobec artysty wyobraźnią i intuicją. Trzeba w nowy sposób pozyskiwać adresatów, nie tylko w celach *stricte* komercyjnych, marketingowych, ale np. poprzez reglamentowanie dostępu do dzieła, subskrypcję dotarcia do nowości, może jakiś abonament na doznania itp., ale również poprzez wspieranie młodych artystów w stylu sponsorskiego Patronate istniejącego już w internecie lub poprzez dostarczanie nowych profitów systemowych. Tym powinny się zajmować nowe, wykształcone elity menedżerskie, nowocześni animatorzy kultury, którzy (niech) opuszczą dostojne gmachy galerii czy muzeów i skupią się na zasięgach ośmiomiliardowego świata zapewne łasego, jak nigdy dotąd na doznania, rytuały duchowe czy metafizyczne.

Moja futurystyczna wizja sztuki dotyczy raczej tych rejonów gwarantujących swobodę wypowiedzi, realizowanych różnie: w formie działań multimedialnych, hipermedialnych, albo wręcz przeciwnie: hiperintymnych, konceptualnych, zwiewnych, marginalnych, osobistych, niewidzialnych; zawsze jednak w poszukiwaniu umykającej tajemnicy uświadamianej wraz z coraz szerszym dostępem do wiedzy. Widzę jej formę gdzieś na styku różnych mediów, warsztatów, w prowokowaniu doznań intelektualnych i emocjonalnych, takich o cechach wysoce me-

tafizycznych, duchowych, osobistych, by uśmierzać atawistyczne ludzkie strachy egzystencjalne i utratę komfortu bezwarunkowej religijności. Tylko tak osobiście i undergroundowo doświadczana sztuka ma szansę wydać owoc uniwersalnie opisujący złożoną współczesność, a za chwilę przyszłość. Jakąkolwiek formę przyjmie sztuka, czy będzie stymulowana naturalną, ewolucyjną potrzebą odnajdywania piękna czy filozoficznym poszukiwaniem odpowiedzi dotyczących sensu istnienia, zawsze pozostanie nieodzownym składnikiem ewolucji, kultury, emocji i inteligencji.

4. SZTUCZNA INTELIGENCJA I CHATGTP

W ostatnim czasie głośno zrobiło się o dominacji sztucznej inteligencji. Przekroczony został właśnie kolejny próg, który na pierwszy rzut oka odbiera człowiekowi jedną z najbardziej jego immanentnych wartości intelektualnych: zdolność budowania i kreowania wypowiedzi. ChatGPT, ponieważ o nim mowa, jest w stanie wreszcie pisać długie, relatywnie sensowne teksty, listy, podania, przemówienia, opracowania naukowe, wypowiedzi na każdy zadany temat. Czy to zagrożenie, czy szansa? W moim mniemaniu to szansa na otwarcie nowych funkcji naszego mózgu. Myślę, że po wielu perturbacjach i przełamaniu przyzwyczajień ludzkość będzie zwyczajnie korzystać z tego dobrodziejstwa tak samo naturalnie, jak korzystamy z przemysłowego druku wynalezionej przez Gutenberga, z odkrycia Ameryki przez Kolumba czy świadomości budowy kosmosu wyznaczonej przez Kopernika i Einsteina. Jeżeli dziś budzi strach taka transhumanistyczna perspektywa jednoczenia świata biologicznego ze sztuczną inteligencją, to jest to strach przejściowy, taki sam jak strach przed nieznanym, jaki miewał na przykład homeryda, piewca literatury oralnej wobec utraty zdolności pamięciowych, w chwili gdy zaczynano spisywać dzieła jego mistrza Homera. Taki sam to strach, w gruncie rzeczy, jak strach naszych babć piorących niegdyś w pralce marki Frania, którym grożono pralką automatyczną. Strach przed zmianami wydaje się naturalny, ma pozornie wielkie oczy, jednak zawsze zwycięża z nim ciekawość świata, naturalna cecha ewolucji, kultury.

Inteligencja (z natury naukowa) podobnie jak wyobraźnia (z natury artystyczna) muszą się w równym stopniu cechować ciekawością, otwartością i odwagą. Idą zazwyczaj w parze, uzupełniając się wzajemnie, zwłaszcza dzisiaj (oparta na wyobraźni futurologia naukowa, zwana często hipotezą, oraz inspirowane nauką i nowoczesną technologią sztuki wizualne). Naukowiec bywa artystą, twórcą hipotez, często ryzykownych, zwariowanych teorii futurologicznych, a artysta chce być coraz częściej badaczem zatopionym w jego odkryciach, czerpać z tajemnic nauki, a raczej doznań stamtąd płynących niż z samej nieosiągalnej przecież dla niego, wiedzy. To interesujące przenikanie się nauki i sztuki, wyobraźni i wiedzy. W tym sprzężeniu zwrotnym zawierają się nowe obszary nauki i sztuki, w nierozdzielny sposób już zjednoczone.

W świetle tych nowych potrzeb gloryfikujących ludzką zdolność i potrzebę kreacji trzeba powtórzyć ponownie za Albertem Einsteinem: „Wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy, ponieważ wiedza jest ograniczona”, a cytując obszerniej i tłumacząc bardziej precyzyjnie to, co wyraził on w 1929 roku:

Jestem na tyle artystą, że mogę swobodnie czerpać ze swojej wyobraźni. Wyobraźnia jest ważniejsza niż wiedza. Wiedza jest ograniczona. Wyobraźnia otacza świat”

(I am enough of the artist to draw freely upon my imagination. Imagination is more important than knowledge. Knowledge is limited. Imagination encircles the world)⁴.

Przy okazji kłaniam się przepastnej, naukowej i artystycznej wyobraźni Stanisława Lema, która wciąż „ciałem się staje”. Za tymi wszystkimi argumentami i znajomością struktur kreacyjnych na wszelkich polach kultury musi jednak w końcu pójść edukacja, kształtowana w całkiem nowej już formie, nie tropem pamięci i wiedzy, ale stawiająca na stymulację wyobraźni.

BIBLIOGRAFIA

- De Grasse Tyson, N. (2017). *Astrofizyka dla zabieganych*. Kraków: Wydawnictwo Insignis.
- Dutton, D. (2019). *Instynkt sztuki. Piękno, zachwyty i ewolucja człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Copernicus Center Press.
- Gawande, A. (2015). *Komplikacje*. Warszawa: Wydawnictwo „Magnum”.
- Gospodinow, G. (2022). *Schron przeciwczasowy*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Lamża, Ł. (2022). *Trudno powiedzieć*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Téry, S. (1945). *Les Lettres françaises*, 48, z 24 marca. Fragment wypowiedzi Pabla Picassa z wywiadu Picasso P., *Kim jest artysta?*. E. Grabska (przeł.) (1977). *Artyści o sztuce. Od van Gogha do Picassa*. E. Grabska, H. Morawska (oprac.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Pobrane z: <https://lubimyczytac.pl/cytat/36912>.
- Tokarczuk, O. (2019a). *Czuły narrator. Przemowa noblowska*. Sztokholm, 7 grudnia 2019 r., Akademia Szwedzka w Sztokholmie.
- Tokarczuk, O. (2019b). *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tomalski, K. (2016a). *Alintaglio*. Kraków: Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki.
- Tomalski, K. (2016b). *Alintaglio*. W: J. Krupiński, *XYZ egzystencji, Alintaglio Krzysztofa Tomalskiego*. Kraków: Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki. Pobrane z: https://issuu.com/krzysztoftomalski/docs/alintaglio_krzysztof_tomalski.

NETOGRAFIA

- <https://frondalux.pl/hanna-schreiber-jak-gauguin-odkryl-oceanie-a-picasso-afryke-czyli-proby-oswajania-innego-w-swiecie-sztuki-zachodu/>
- <https://lubimyczytac.pl/autor/66025/pablo-picasso/cytaty>
- <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/cytaty-einsteina/r201784>
- https://issuu.com/krzysztoftomalski/docs/alintaglio_krzysztof_tomalski

⁴ <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/cytaty-einsteina/r201784> (dostęp: 1.06.2023).

Stefan Florek

PIĘKNO WYZWALAJĄCE. O OTWARTOŚCI NA SZTUKĘ W WIĘZIENIU W KONTEKŚCIE WOLNOŚCI NEGATYWNEJ I POZYTYWNEJ

WSTĘP.

SZTUKA JAKO SFERA WOLNOŚCI UWIĘZIONYCH

Człowiek skazany na karę pozbawienia wolności nie traci prawa do traktowania go po ludzku (Poklek, 2018; Florek, 2021). Ograniczone możliwości finansowe państwa czy też restrykcje związane z wymogami bezpieczeństwa sprawiają, że wykonywanie kary pozbawienia wolności wiąże się z deprivacją potrzeb osadzonego związanych z jego funkcjonowaniem społecznym, rodzinnym, emocjonalnym, poznawczym i zmysłowym. Ten stan rzeczy stanowi poniekąd skutek uboczny uwięzienia i nie jest pożądanym choćby ze względu na negatywne konsekwencje dla procesu resocjalizacji. Więzienie ludzi, którzy kiedyś mają wyjść na wolność, w warunkach sprawiających, że prawdopodobnie szybko powrócą do zakładu karnego, nie jest praktyką racjonalną (Florek, 2021). Trudno zrozumieć, dlaczego stosuje się ją w tak wielu krajach. Jak zauważa R. Poklek: „Historia więziennictwa wskazuje, że sama izolacja trwająca dłuższy czas może oddziaływać jedynie destrukcyjnie na osobowość i dalsze losy skazanych. Z tego powodu od początku kształtowania się nowoczesnego więziennictwa pojawiły się działania zmierzające do aktywizacji więźniów” (2018, s. 85).

Poziom recydywy na całym świecie jest niepokojąco wysoki. Wyjątek stanowią niektóre kraje europejskie (Yuskhenko i inni, 2020), w których na resocjalizację kładzie się duży nacisk m.in. przez szeroko pojętą aktywizację osadzonych i zapewnienie im godziwych warunków bytowych. Skuteczna resocjalizacja pozostaje wyzwaniem niełatwym choćby z tego względu, że populacja więźniów charakteryzuje się relatywnie wysokim odsetkiem osób cierpiących na zaburzenia i choroby psychiczne (Plourde i in., 2013; Altamura i in., 2015; Young i in., 2015a, 2015b; Cesaroni, Paterson-Badali, 2017). Przebywanie w więzieniu prowadzi zazwyczaj do pogorszenia się ich stanu zdrowia. Ten stan rzeczy sprawia, że cenna okazuje się każda inicjatywa wykraczająca poza standardowe metody resocjalizacji stosowane w więzieniu. Szczególne znaczenie mają programy nakierowane na pobu-

dzanie osadzonych do aktywności: rozwijające ich kompetencje i umożliwiające nabycie nowych umiejętności. Działania te sprawiają również, że więźniowie są bardziej skłonni uznać, iż traktuje się ich sprawiedliwie, a takie przekonanie pozwala w znacznym stopniu zmniejszyć prawdopodobieństwo powrotu do więzienia (Beijersbergen, 2016). Wykorzystanie sztuki i literatury w więzieniu okazuje się dobrym sposobem na konstruktywną aktywizację i przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom związanym z prizonizacją osadzonych¹ (Johnson, 2008). Szczególną zaletą wydaje się to, że resocjalizacja przez sztukę zazwyczaj nie jest kosztowna i nie wiąże się z naruszeniem standardów bezpieczeństwa obowiązujących w zakładzie karnym.

Pojęcie „sztuki” bywa rozumiane na różne sposoby. Najczęściej za jego desygnaty uznaje się malarstwo i rzeźbę, często inne sztuki wizualne, takie jak kino czy teatr, rzadziej muzykę i literaturę (Dissanayake, 2008). Te dziedziny sztuki wykorzystywane są w zakładach karnych na wiele sposobów. Więźniowie zarówno aktywnie angażują się w działalność o charakterze artystycznym, jak i korzystają z wytworów artystów. Osadzeni tworzą sztukę wizualną: obrazy, rzeźby, rękodzieła, są autorami utworów literackich, głównie poetyckich, wystawiają sztuki teatralne (Brewster, 2014). Zakładają zespoły muzyczne, a czasami sami komponują wykonywane przez siebie utwory.

Co ciekawe, osadzeni, którzy na wolności nie podejmowali działań o charakterze artystycznym, czynią to w murach więzienia. W połowie XIX wieku Charles Dickens opiniował nowy rodzaj zakładów karnych, w którym kontakt osadzonych z innymi ludźmi ograniczono do minimum. Zauważył on między innymi, że z dostępnych materiałów więźniowie tworzą artefakty posiadające wartość estetyczną (Gardner i in., 2014). Boćwińska-Kiluk (2022, s. 113-114) w następujący sposób opisuje to doświadczenie słynnego pisarza²:

Gdy podwójne drzwi więziennych cel otworzyły się przed pisarzem, ujrzał on murale stworzone z kolorowych tkanin, instrumenty muzyczne wykonane z drutu i innych materiałów oraz osadzonych, którzy dzięki działalności artystycznej i śpiewaniu piosenek nie postradali zmysłów. W raporcie m.in. napisał, że pierwszy człowiek, którego zobaczył, siedział przy swoich krosnach i pracował. Pomyślnie wyprodukował on rodzaj holenderskiego zegara z jakichś odrzuconych resztek końcówek, a butelka po occie służyła jako wahadło. Ów więzień, widząc zainteresowanie przybysza tym pomysłem, spojrział na niego z dumą i powiedział, że ma nadzieję, iż młotek i kawałek rozbitego szkła obok niego w niedługim czasie będą grały muzykę.

¹ *Prizonizacja* (ang. *prizonization*) to ‘proces przystosowania się człowieka osadzonego do warunków panujących w zakładzie karnym lub areszcie śledczym’. Twórcą pojęcia *prizonizacja* jest socjolog i pracownik więzienia Menard w Chester (USA, stan Illinois) Donald Clemmer. Za: J. Klimczak, *Prizonizacja a skazani na karę dożywotniego pozbawienia wolności*. „Archiwum Kryminologii”, t. XXXIX/2017, s. 231-232. Warszawa: Polska Akademia Nauk.

² Sugestię zawarcia tego opisu w niniejszym rozdziale zawdzięczam jego PT Recenzentce/ Recenzetowi.

Z przędzy, którą wykorzystywał, pozyskał różne kolory i namalował kilka słabych postaci na ścianie. Jedną z kobiet nad drzwiami nazwał „Panią Jeziora”.

Zjawisko, którego świadkiem był kiedyś Charles Dickens, występuje również we współczesnych zakładach karnych. Niektórzy osadzeni z własnej inicjatywy zajmują się rękodziełem artystycznym. W przypadku tych, którzy nie mogą pracować, jest to jeden z niewielu sposobów na zabicie czasu w konstruktywny sposób. Do innych metod należy czytanie książek i uczenie się oraz wykonywanie ćwiczeń fizycznych. Również artyści, najczęściej motywowani chęcią poprawy losu osadzonych, podejmują aktywność w zakładach karnych. W Polsce są to zazwyczaj artyści plastycy, którzy ozdabiają swoimi dziełami przestrzeń zakładów karnych czy też organizują w murach więzienia imprezy o charakterze artystycznym (Piotrowski i in., 2013; Piotrowski i Florek, 2022).

Podjęcie aktywności o takim charakterze wpływa pozytywnie na rozwój człowieka w różnych istotnych aspektach (Rich, Goldberg, 2009). Wiadomo na przykład, że aktywność artystyczna ma związek z rozwojem prawej półkuli mózgowej, co przekłada się na lepszą samoregulację emocjonalną, większą plastyczność myślenia, cierpliwość, samodyscyplinę, zdolność do kooperacji oraz usprawnienie funkcji uwagowych (Brewster, 2014).

Efektywność oddziaływań artystycznych w zakładach karnych znajduje również potwierdzenie w wynikach badań empirycznych (niestety, są one raczej nieliczne). L. Brewster (2014), na podstawie przeglądu badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych i w Europie, poświęconych tej kwestii, podaje że, edukacja artystyczna podnosi poczucie własnej wartości osadzonych, wzmacnia pewność siebie, motywację, kompetencje społeczne i rozwija zaradność.

1. SZTUKA W WIĘZIENIU JAKO PRZEJAW WOLNOŚCI NEGATYWNEJ I POZYTYWNEJ

Sztuka stanowi wymiar ludzkiej aktywności, w którym w sposób szczególny przejawia się wolność. Artystyczna swoboda lokuje się w totalnej niemal opozycji wobec sytuacji osadzenia w zakładzie karnym, w którym sfera wolności ograniczona bywa do niezbędnego minimum. Wprowadzenie sztuki do zakładu karnego umożliwia poszerzenie sfery wolności więźnia w bezpieczny dla społeczeństwa sposób. Pozostaje też słusznie uznawane za przejaw humanitaryzmu i poszanowania godności. Jednak mimo tych oczywistych korzyści jedynie w niektórych zakładach karnych realizowane są inicjatywy o charakterze artystycznym lub podejmuje się działania na rzecz estetyzacji przestrzeni więziennej.

Sztuka wyzwala tkwiący w człowieku twórczy potencjał. Umożliwia samorozwój, wyrażanie siebie i bywa narzędziem terapii. Zarówno osadzeni, jak i artyści, których sztuka pozostaje dla więźniów dostępna, również działają w tym duchu.

Sztuka pozwala ponadto na rozwijanie cech i kompetencji psychicznych niezbędnych po opuszczeniu zakładu karnego.

Podjęcie aktywności twórczej w pozytywny sposób wpływa na poczucie sprawstwa i własnej wartości. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że właśnie deficyty w tym zakresie stanowią szczególny problem z perspektywy adaptacji do życia na wolności osób opuszczających zakład karny (Poklek, 2018). Nie można jednak zapominać o tym, że więzienie to specyficzna instytucja. Przebywają w nim ludzie odizolowani od reszty społeczeństwa z ważnych względów. Wielu z nich jest zdemoralizowanych i wymaga resocjalizacji. Z tego choćby powodu wykorzystywanie sztuki w więzieniu musi uwzględniać jej oddziaływanie na osadzonych we wszystkich możliwych aspektach, w tym rozważenie zagrożeń związanych z wywieraniem przez nią negatywnego wpływu. Trzeba przecież mieć na uwadze to, że sztuka pozostaje nośnikiem różnych treści, w tym takich, które mogą inspirować do zachowań niemoralnych (Simpson, 2003, Helfgott, 2015, Florek, 2023a, w druku). Istnieją zatem poważne racje, aby wolność artystyczna w zakładzie karnym nie była wyłącznie wolnością negatywną, nieznającą żadnych ograniczeń, lecz wolnością pozytywną, wrażliwą na wartości i nakierowaną na ich realizację.

Mówiąc o wolności, warto odróżniać właśnie te dwa rodzaje wolności: pozytywną i negatywną. Czasami bowiem pod sztandarem wolności przemycane bywają postulaty zniesienia jakichkolwiek ograniczeń, co jest równoznaczne z nawiązywaniem do samowoli godzącej w ważne wartości i prawa.

Powszechnie przyjmuje się, że wolność negatywna to wolność „od czegoś”, a wolność pozytywna – wolność „do czegoś” (Berlin, 1991, Woleński, 1996). W sensie negatywnym wolny pozostaje człowiek, który nie jest w swym działaniu ograniczany przez jakieś przeszkody o charakterze zewnętrznym (np. kajdany) lub wewnętrznym (chorobę psychiczną). Z kolei człowiek mający zdolność do określonego działania, gdyż posiada potrzebną sprawność (np. ręce), narzędzia (np. farby i pędzel) lub kompetencje (np. umiejętność malowania), pozostaje wolny w sensie pozytywnym. I. Berlin (1991), który prawdopodobnie pierwszy (Waligóra, 2003) wyraźnie wyróżnił wolność negatywną i pozytywną, zauważa, że pozytywne znaczenie terminu „wolność” wynika z postanowienia człowieka, aby jego decyzje zależały od niego samego, a nie od czynników zewnętrznych, który nie chce działać na życzenie kogoś innego, lecz pragnie sam być swoim panem.

Rozwojową dialektykę tych wymiarów wolności dobrze uchwycił F. Nietzsche (1930), który posłużył się w tym celu metaforami wielbłąda, lwa i dziecięcia (Nietzsche, 1930). Wedle Nietzschego człowiek jest najpierw wielbłądem, który może się przekształcić we lwa zrzucającego dźwigane jarzmo nieswoich wyborów, aby się od niego uwolnić. Jest to jednak wolność wyłącznie negatywna, której istotą pozostaje pozbycie się balastu, uwolnienie się od wszelkich ograniczeń, opowiedzenie się przeciw temu, co dotychczas bezkrytycznie przejmowało się od rodziców i wychowawców.

Tego rodzaju wolność nie może bez poważnych negatywnych konsekwencji trwać zbyt długo, bo jeśli usunie się stare normy, które ciążyły, lecz jednocześnie

wyznaczały kierunek działań, to trzeba samodzielnie stworzyć nowe, niezbędne na dalszą drogę. Inaczej utknie się w miejscu. Ujmując rzecz nieco mniej metaforycznie, można powiedzieć, że stare normy i wartości muszą zostać uznane za własne lub zastąpione przez nowe, gdyż działanie wymaga obrania celów i zasad ich osiągnięcia. Jak przekonywał F. Nietzsche, musi się narodzić dziecko. Przykładami takiej właśnie przemiany w „dziecię” są losy wielu artystów, m.in. francuskich pisarzy J. Geneta oraz J. Giona czy też amerykańskiego aktora R. Cluche’a, którzy doświadczyli pobytu w instytucjach penitencjarnych: w zakładzie poprawczym lub w więzieniu³.

Idea wolności pozytywnej zakłada, że człowiek jest bytem, który w istotnym zakresie tworzy sam siebie. W pewnym sensie staje się dla siebie zarówno dziełem sztuki, jak i artystą (Florek, 2007). W przypadku osób osadzonych w zakładach trud kreowania samego siebie, ponownego rodzenia się (w przywołanym sensie) stanowi prawdopodobnie najważniejsze wyzwanie. Wykorzystanie sztuki może ułatwić sprostanie temu wyzwaniu.

Od wolności negatywnej, rozumianej jako uwolnienie się od zewnętrznych i wewnętrznych ograniczeń, ważniejsza jest wolność pozytywna, wymagająca dokonania wyboru samego siebie i przyjęcia odpowiedzialności z tym związanej. Wolność pozytywna wiąże się bowiem immanentnie z odpowiedzialnością (Filek, 1994).

Możliwość nieskrępowanej ekspresji artystycznej lub wyboru dzieł sztuki z pozycji ich odbiorcy jest jednym z niewielu wymiarów funkcjonowania osadzonych, w których mogą się poczuć wolni. W tym kontekście idea wprowadzenia ograniczeń wydaje się jeśli nie okrutna, to przynajmniej niezwykle kontrowersyjna. To jednak złudzenie. Uważne rozważenie kwestii nieskrępowanej ekspresji artystycznej i nieograniczonego dostępu do jej owoców nieuchronnie prowadzi do konkluzji, że konieczne jest wyznaczenie jej granic. Poniżej przedstawione zostaną argumenty na rzecz tej tezy zarówno w odniesieniu do więźnia jako konsumenta twórczości artystycznej, jak i więźnia jako twórcy.

2. W KIERUNKU WOLNOŚCI POZYTYWNEJ

Osoby osadzone w zakładach karnych mają – przynajmniej w Polsce – dostęp do biblioteki, a więc korzystają z różnego rodzaju literatury, w tym z literatury pięknej. Można się cieszyć, że w polskich zakładach karnych wielu osadzonych rzeczywiście to czyni (Zybert, 2011), gdyż czytanie dzieł literackich i uczestnictwo w klubach dyskusyjnych stanowi użyteczne narzędzie resocjalizacji (Nelani, 2020) i pozytywnie wpływa na funkcjonowanie poznawcze osób cierpiących na zaburzenia o charakterze psychotycznym (Volpe i in., 2015). Trzeba jednak pamiętać o tym, że dzieła literackie, filmy, utwory muzyczne i inne wytwory działalności artystycznej nie zawsze wywierają pozytywny wpływ na odbiorcę. Niektóre

³ Przykłady te przywołuję za radą PT Recenzentki/Recenzenta niniejszego rozdziału.

dzieła, chociaż dostarczają pozytywnych doświadczeń estetycznych, mogą mieć negatywny wpływ na przekonania, emocje i działania odbiorcy (Schmidtke, Häfner, 1988; Jarvis, 2007; Helfgott, 2015,). Z tego choćby względu w wielu krajach europejskich zakazane są utwory literackie promujące takie ideologie, jak faszyzm czy komunizm. Problem nie ogranicza się jednak wyłącznie do utworów promujących idee zbrodnicze, w przypadku których występowanie tego zagrożenia jest czymś oczywistym. Negatywny wpływ może być wywierany w sposób o wiele bardziej subtelny, nie wprost.

Literatura piękna, filmy, sztuki teatralne, piosenki obfitują w treści, w których osoby dopuszczające się przestępstw czy też ich działania przedstawiane bywają w atrakcyjny sposób. Bohaterami są nierzadko tzw. czarne charaktery, których czyny mogą imponować w szczególności osobom o zaburzonej osobowości i inspirować je do podobnych zachowań. To, czy tego typu utwór będzie oddziaływał pozytywnie, czy negatywnie, zależy przede wszystkim od dojrzałości odbiorcy. Dzieło sztuki może wpływać na zachowanie przede wszystkim przez modelowanie, które w przypadku człowieka stanowi jeden z najbardziej podstawowych mechanizmów uczenia się (Bandura, 1969). Polega on na tym, że ludzie przejawiają skłonność do naśladowania zaobserwowanych zachowań podejmowanych przez osoby uznawane przez nich za atrakcyjne lub takich działań, które prowadzą do osiągnięcia pożądanego celu. Zapewne z tego względu treści przedstawiające przestępstwa i ich sprawców w pozytywny sposób nie powinny być udostępniane osadzonemu. Odpowiedzialni są za to funkcjonariusze Służby Więziennej, decydujący o treściach dostępnych w bibliotekach zakładów karnych (Zybert, 2011). Ważne pozostaje również sprawowanie odpowiedniej kontroli nad treściami, które propagowane są na przykład za pośrednictwem radiowęzła. Zostało to zresztą uwzględnione w zarządzeniu Dyrektora Służby Więziennej (Zarządzenie, 2004, § 5.1), które głosi, że: „Podczas zajęć kulturalno-oświatowych nie należy udostępniać treści: 1) pornograficznych lub w sposób nieuzasadniony eksponujących przemoc; 2) innych, sprzecznych z zasadami współżycia społecznego albo zagrażających prawidłowemu rozwojowi młodocianych”. Zastosowanie tej dyrektywy wymaga oczywiście zapoznawania się przez odpowiedzialnych funkcjonariuszy z treściami, które na różnych nośnikach są udostępniane osadzonemu, co w praktyce może nie być łatwe.

Odnosząc się w kontekście doboru odpowiednich treści do kwestii wolności, nie sposób nie zauważyć, że jeszcze większe wyzwanie od tego związanego z ograniczeniem wolności wyboru w przypadku dzieł mogących wywierać negatywny wpływ na osadzonego wiąże się z rekomendowaniem mu tych, które umożliwią mu poszerzenie sfery wolności w sensie pozytywnym. Wymaga to bowiem, oprócz znajomości ich treści, poznania osobowościowych, poznawczych i afektywnych deficytów oraz silnych stron odbiorcy.

Problem z udostępnianiem szeroko pojętej sztuki w więzieniach polega również na tym, że niektóre utwory potrafią wywoływać u osadzonych negatywne emocje lub stan frustracji, która może być źródłem agresji (Krahe, 2021). Prowadząc badania w jednym z polskich zakładów karnych, spotkałem się z praktyką

nadawania muzyki za pomocą więziennego radiowęzła, w którego działalność zaangażowani byli osadzeni. Praktyka ta wydała mi się początkowo niezwykle cenna, nie ulega przecież wątpliwości, że muzyka, którą lubimy, wywiera korzystny wpływ na funkcjonowanie poznawcze i afektywne. Dobitym przykładem jest tzw. efekt Mozarta (Verrusio i inni, 2015) czy też skuteczność muzykoterapii (Kamioka, 2014). Poza tym przywołała ona na myśl scenę z głośnego filmu „Skazani na Shawshank”, w którym główny bohater Andy samowolnie – za co zresztą zostaje niezwykle surowo ukarany – odtwarza w ten sposób fragment arii operowej, co przynosi współosadzonym ewidentną satysfakcję.

Od osadzonego, z którym przeprowadzałem wywiad, dowiedziałem się jednak, że poprzez radiowęzeł każdego dnia tygodnia emitowany jest inny rodzaj muzyki, np. disco-polo czy hip-hop. Prawdopodobnie był to wynik kompromisu, wynikający ze zróżnicowanych preferencji osadzonych. Zdałem sobie wówczas sprawę z tego, że nie jest to jednak najlepszy pomysł choćby ze względu na ogromne różnice indywidualne w zakresie upodobań estetycznych. Dla mnie dzień tygodnia z disco-polo sączącym się z głośników byłby niełatwy do przetrwania. Podobny problem występuje zresztą w celach, w których osadzeni mają zgodę na korzystanie z odbiornika telewizyjnego. Dobór programów, które ogląda się w celi, jest w najlepszym przypadku wynikiem porozumienia zapewne nie wszystkich zainteresowanych satysfakcjonującym. Pozwoliłem sobie na tę uwagę, wpisującą się w konwencję idiograficznego uprawiania nauki, ze względu na to, że inicjatywy mające na celu umożliwienie osadzonym korzystania z szeroko pojętej sztuki nie zawsze są dobrze przemysłane.

Podobne problemy wiążą się z aktywnością profesjonalnych artystów plastyków na terenie zakładów karnych. Niektórzy z nich, być może pod wpływem specyficznej więziennej atmosfery, przygnębiającej lub wywołującej lęk, tworzą spójne z nią emocjonalnie dzieła, które zazwyczaj nie odpowiadają gustom osadzonych (Piotrowski, Bajek, Florek, 2013) i mogą wywoływać u nich afekt negatywny. Istnieją ważne racje (Piotrowski, Florek, 2015), dla których artyści powinni brać pod uwagę ustalenia naukowe z zakresu psychologii oraz neuronauki dotyczące oddziaływania określonych bodźców na psychikę osadzonych oraz specyfikę odbiorców sztuki. W tym celu w ramach programu Erasmus+ *Arts of Freedom* powstała monografia (Šefčić, Jandrić Nišević, red., 2022) rekomendująca artystom plastykom określone praktyki w tym zakresie.

Prawdopodobieństwo prospołecznych zachowań zwiększa się nie tylko w wyniku naśladowania, lecz również odgrywania roli (Nurdin i in., 2018). Ważne jest więc to, by w przypadku grup teatralnych, które coraz częściej działają na terenie polskich zakładów karnych (Zybert, 2004), odpowiednio dobierać sztuki i obsadzać role, biorąc pod uwagę cechy osobowości osadzonych. Szczególnie korzystne byłoby jednak tworzenie sztuk teatralnych z myślą o rozwijaniu u osadzonych odpowiednich kompetencji afektywnych i poznawczych.

KONKLUZJE

Biorąc pod uwagę zagrożenia związane ze specyfiką psychologiczną osadzonych, należy stwierdzić, że kluczową rolę we wszystkich przypadkach wprowadzania sztuki do zakładów karnych powinni odgrywać specjaliści, głównie psychologowie, wspomagani przez dobrze zorientowanych w tej problematyce wychowawców penitencjarnych. Mogą oni opiniować przydatność określonych treści dla konkretnych osadzonych. Powinni oni również dbać o to, by we wspólnej przestrzeni nie pojawiały się bodźce, które u niektórych więźniów wywołają afekt negatywny czy zrodzą frustrację.

Nie trzeba dodawać, że psychologowie i wychowawcy, którzy by mogli uczestniczyć w procesie oddziaływań na osadzonych za pomocą sztuki, powinni być wyposażeni w wiedzę i umiejętności im to umożliwiające. Niezbędne są więc dalsze badania empiryczne i publikacje dotyczące wpływu sztuki na osadzonych w kontekście różnic indywidualnych oraz przekazywanie informacji na ich temat studentom, którzy planują wykonywanie zawodu psychologa penitencjarnego lub wychowawcy.

Jeżeli sztuka ma wyzwalać osadzonych w pozytywnym, a nie negatywnym sensie, to konieczna jest indywidualizacja oddziaływań i dobór takich, które wspomaga rozwój osadzonego. Zezwolenie osadzonemu na posiadanie tabletów czy laptopów umożliwiłoby dostarczanie im treści wyselekcjonowanych ze względu na ich potrzeby oraz z ich udziałem. Pozwoliłoby też na uniknięcie sytuacji, w których odmienne preferencje i potrzeby osadzonych są źródłem frustracji. Oczywiście, nie powinno się to wiązać z rezygnacją z przedsięwzięć artystycznych i kulturalnych, w których osadzeni uczestniczą wspólnie (jeśli oczywiście tego chcą). Wiele form aktywności artystycznej (np. aktywność teatralna) wymaga pracy zespołowej, co stwarza okazję do nabywania kompetencji w zakresie kooperacji, uczy tolerancji i empatii.

Budowanie przez więźniów wolności pozytywnej dotyczy przede wszystkim refleksji aksjologicznej. Kluczowe bowiem znaczenie dla tego, aby być wolnym w tym sensie, odgrywa uznanie ważnych wartości i ze względu na nie określanie życiowych celów oraz sposobów ich osiągnięcia. Deficyty w tym zakresie są przecież tym, co niejednokrotnie było przyczyną przestępstw, których dopuścili się osadzeni.

Szczególnie wartościowym sposobem wskazywania rozwiązań w tym zakresie ma przykład osób, które po opuszczeniu więzienia dobrze radzą sobie na wolności. Przedstawianie ich losów za pomocą artystycznych środków wyrazu może być szczególnie efektywnym sposobem motywacji osadzonych do pracy nad sobą. Badania prowadzone w kontekście teorii społeczno-uczeniowej autorstwa A. Bandury (1969) świadczą bowiem o tym, że podobieństwo do modelu zwiększa prawdopodobieństwo naśladowania jego zachowania. Cenną praktyką, którą zaobserwowałem w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, jest również udział byłych osadzonych w przedsięwzięciach artystycznych organizowanych w więzieniu.

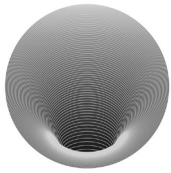
Najistotniejsze znaczenie ma chyba jednak prowadzenie dyskusji z osadzonymi na temat utworów i dzieł, z którymi mieli kontakt. W jej trakcie można się zorientować, w jaki sposób oddziałują one na więźniów, i ewentualnie podjąć działania mające na celu przeciwdziałanie wystąpieniu niepożądanych efektów lub ich zniwelowaniu. Omówienie doświadczeń więźnia stanowi niekiedy podstawę do ewaluacji jego przekonań i emocji związanych z treściami zawartymi w danym utworze. Wspólna z osadzonym analiza jego reakcji afektywnych na dzieła sztuki i omówienie treści utworów, których osadzony jest odbiorcą lub twórcą, może umożliwić lepsze poznanie jego osobowości, a przez to dostosowanie do jego potrzeb i celów oddziaływań resocjalizacyjnych, co bywa równoznaczne ze wspomaganiami go w osiągnięciu wolności pozytywnej.

BIBLIOGRAFIA

- Altamura, M., Lattanzi, G.M., Pomerani, T.I., Seno, S. (2015). The Impact of Incarceration On Prisoners' Mental Health: Results of a One-year Research On Italian Penal Institutions. *e-Poster 11: Epidemiology and Social Psychiatry*, 30, p. 1.
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory Of Identificatory Processes. In: D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (213-262), Rand McNally & Company.
- Beijersbergen, K.A., Dirkzwager, A.J.E., Nieuwbeerta, P. (2016). Reoffending After Release: Does Procedural Justice During Imprisonment Matter? *Criminal Justice and Behavior*, 43(1), 63-82.
- Berlin, I. (1991). *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*. Warszawa: Res Publica.
- Boćwińska-Kiluk, B. (2022). Sztuka w resocjalizacji: humanistyczny i korekcyjny model oddziaływań folkowych. *Probacja*, 2, 109-128.
- Brewster, L. (2014). The Impact of Prison Arts Programs on Inmate Attitudes and Behavior: A Quantitative Evaluation. *Justice Policy Journal*, 11(2). Pobrane z: <https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=pna>.
- Cesaroni, C. Peterson-Badali, M. (2017). Ashley Smith and Incarcerated Young Women: Marginalized at Any Age. *Canadian Journal of Law & Society/ La Revue Canadienne Droit et Société*, 32(2), 249-267.
- Dissanayake, E. (2008). The Arts after Darwin. Does Art Have an Origin and Adaptive Function? In: K. Zijlmans & W. van Damme (eds.), *World Art Studies: Exploring Concepts and Approaches* (241-263). Amsterdam: Valiz.
- Filek, J. (1994). Dramat odpowiedzialności w myśleniu Fryderyka Fietzschego. *Znak*, 471(8): 86-107.
- Florek, S. (2006). Twórcze myślenie jako warunek rozwoju osobowości. Ujęcie deterministyczne versus ujęcie indeterministyczne. W: B. Muchacka, J. Kurcz (red.), *Wspieranie dziecięcej kreatywności* (s. 25-33). Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Florek, S. (2010). Sztuka widziana oczyma kognitywisty. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 183, 153-168.
- Florek, S. (2021). „Czas do zabicia „pod cełą”. O racjonalności kary pozbawienia wolności w zakładach typu zamkniętego. W: K. Popiołek (red.), *Dostrzeganie zagrożeń drogą do zmiany* (s. 164-181). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

- Florek, S. (2023). Ars et malum. The fascination with evil in art in the context of evolutionary psychology and neuroscience. *Eruditio et Ars*, 7, 167-176.
- Florek, S., Piotrowski, P. (2022). Aesthetics in prison : an evolutionary approach. In: Šefčić, A. Jandrić Nišević (Eds.), *Arts of freedom : a collection of practices and ideas on art in prison : manual for artists* (pp. 45-59). Croatian Association of Fine Artists. Retrieved from: https://issuu.com/hdlu6/docs/book_1_-_english.
- Florek, S., Piotrowski, P. (2023). Modifications of the Prison Environment – Postulates Inspired by Evolutionary Psychology. *Eruditio et Ars*, 6, 197-208.
- Gardner, A., Hager, L.L., Hillman, G. (2014). *Prison Arts Resource Project: An Annotated Bibliography. National Endowment for Arts*. Retrieved from: <https://artsevidence.org.uk/media/uploads/prison-arts-resource-project---hillman-hager-and-gardner.pdf>].
- Helfgott, J.B. (2015). Criminal behavior and the copycat effect: Literature review and theoretical framework for empirical investigation. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 46-64.
- Jarvis, B. (2007). Monsters Inc.: Serial killers and consumer culture. *Crime, Media, Culture: An International Journal*, 3, 326-344.
- Johnson, L.M. (2008). A Place for Art in Prison: Art as A Tool for Rehabilitation and Management. *Southwest Journal of Criminal Justice*, 5, 100-120.
- Kamioka H., Tsutani K., Yamada M., Park H., Okuizumi H., Tsuruoka K., Honda T., Okada S., Park S-J., Kitayuguchi J., Abe T., Handa S., Oshio T., Mutoh Y. (2014) Effectiveness of music therapy: a summary of systematic reviews based on randomized controlled trials of music interventions, *Patient Preference and Adherence*, 8, 727-754.
- Klimczak, J. (2017). Prizonizacja a skazani na karę dożywotniego pozbawienia wolności. *Archiwum Kryminologii*, t. XXXIX, s. 231-232. Warszawa: Polska Akademia Nauk.
- Krahe, B. (2021). *The Social Psychology of Aggression*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Nelani, A. (2020). The role of reading in offender rehabilitation and reintegration into the community in the Western Cape Metro, South Africa. *Mousaion*, 38. Retrieved from: <https://doi.org/10.25159/2663-659X/7958>.
- Nietzsche, F. (1930). *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*. Leipzig: Alfred Kröner Verlag.
- Nurdin, T.A., Japar, M., Bachtiar, I.G. (2018). Improving Social Attitudes and Knowledge Through Role Playing Method. *American Journal of Educational Research*, 6, 1040-1045.
- Piotrowski, P., Bajek, Z., Florek, S. (2013). The Artistic Statements of Inmates about Freedom: the “Labyrinth of Freedom” Project and Its Possible Applications, *Art Inquiry*, 15, 215-229.
- Piotrowski, P., Florek, S. (2022). Psychological and correctional contexts of art in prison. In: M. Šefčić, A. Jandrić Nišević (Eds.), *Arts of freedom: a necessity of art in prison: collection of new ideas and practices for prison staff, policymakers, and public* (pp. 11-21). Croatian Association of Fine Artists. Retrieved from: https://issuu.com/hdlu6/docs/book_2_-_english.
- Piotrowski, P., Bajek, Z., Florek, S. (2013). The Artistic Statements of Inmates about Freedom: the “Labyrinth of Freedom” Project and Its Possible Applications, *Art Inquiry*, 15, 215-229.
- Piotrowski, P., Florek, S. (2015). Science of art in prison. W: T. Ostrowski, I. Sikorska, K. Gerc (red.), *Resilience and health in a fast-changing world* (s. 93-106). Kraków: Jagiellonian University Press.

- Plourde, Ch., Dufour, N. Brochu, S., Gendron, A. (2013). *International Annals of Criminology*, 51(1-2), 23-37.
- Poklek, R. (2018). *Zarys psychologii penitencjarnej. Między teorią i praktyką*. Warszawa: „Difin”.
- Rosekrans, M.A. (1967). Imitation in children as a function of perceived similarity to a social model and vicarious reinforcement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 307-315.
- Simpson, Ph. L. (2003). *Copycat*, Serial Murder, and (De)Terministic Screen Narrative. In: D. Blakesley (ed.), *Rhetorical Perspectives on Film* (146-162). Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Schmidtke, A., Häfner, H. (1988). The Werther effect after television films: New evidence for an old hypothesis. *Psychological Medicine*, 18(3), 665-676.
- Šefčić, M., Jandrić Nišević, A. (Eds.) (2022). *Arts of freedom: a collection of practices and ideas on art in prison: manual for artists*. Croatian Association of Fine Artists.
- Verrusio, W., Ettore, E., Vicenzini, E., Vanacore, N., Cacciafesta, M., Mecarelli, O. (2015). The Mozart Effect: A quantitative EEG study. *Consciousness and Cognition*, 35, 150-155.
- Volpe, U., Torre, F., de Santis, V., Perris, F., Catapano, F. (2015). Reading Group Rehabilitation for Patients with Psychosis: A Randomized Controlled Study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 22, 15-21.
- Waligóra, M. (2003). Wolność i inność. *Principia*, 35, 225-238.
- Woleński, J. (1996). Wolność, determinizm, indeterminizm, odpowiedzialność. *Śląskie Studia Teologiczno-Historyczne*, 29, 176-179.
- Young, S., Sedgwick, O., Fridman, M., Gudjonsson, G., Hodgkins, P., Lantigua M., González, R.A. (2015b). Co-morbid psychiatric disorders among incarcerated ADHD populations: a meta-analysis. *Psychological Medicine*, 45, 2499-2510.
- Yukhnenko, D, Sridhar, S. Fazel, S. (2020). A systematic review of criminal recidivism rates worldwide: 3-year update. *Wellcome Open Research*. Nov 3; 4:28. doi: 10.12688/wellcomeopenres.14970.3.
- Zarządzenie (2004). Zarządzenie nr 2/04 Dyrektora Generalnego SW z dnia 24 lutego 2004 (z późn. zm.) w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych. W: *Wybór przepisów w sprawie prowadzenia i organizacji oddziaływań penitencjarnych*. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej, s. 22-78.
- Zybert, E.B. (2011). Prison Libraries in Poland: Partners in Rehabilitation, Culture and Education. *Library Trends*, 59, 409-426.



Stefan Florek

UMYSŁ OTWARTY NA SZTUKĘ KULINARNĄ

WSTĘP.

SZTUKA KULINARNA CZY KUCHENNE RZEMIOSŁO?

Sztuka to zjawisko charakterystyczne dla antroposfery i ściśle powiązane z tym, co stanowi dystynktywną cechę człowieka – zdolność do intencjonalnej aktywności twórczej. Przypisuje się jej od niepamiętnych czasów wysoką wartość, a dzieła sztuki pozostają wytworami szczególnie pożądanymi. Jednocześnie sztuka bywa traktowana jako fenomen dość tajemniczy, głównie ze względu na to, że jej użyteczność jest wyjątkowo problematyczna. Filozofowie przez wieki zastanawiali się nad tym, dlaczego ludzie tworzą ją i podziwiają. Niełatwo bowiem zrozumieć przeznaczanie czasu i zasobów na coś, co – jak się wydaje – nie ułatwia realizacji życiowych potrzeb, a więc nie sprzyja przetrwaniu.

Trudność ta nie pojawia się w refleksji nad aktywnością kulinarną. Podejmowanie jej jest bowiem czymś, co stanowi warunek *sine qua non* przetrwania. Użyteczność kuchni (ang. *cuisine*) rozumianej jako fenomen kulturowy nie budzi wątpliwości, co zdaje się istotnie odróżniać aktywność jej mistrzów od aktywności artystów. W konsekwencji aktywność kulinarna, nawet jeśli realizuje się ją po mistrzowsku, często traktowana bywa raczej jak rzemiosło, a nie jak prawdziwa sztuka, dorównująca wartością malarstwu, muzyce, rzeźbie czy poezji.

Celem niniejszego rozdziału jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy motywy stojące za aktywnością mistrzów kuchni, ich twórczość oraz jej wytwory, a w szczególności związane z nimi doświadczenie, czyli kluczowe elementy sytuacji estetycznej związanej z kuchnią, różnią się istotnie od ich odpowiedników w przypadku innych sztuk. W oparciu o przegląd literatury przedmiotu z zakresu współczesnej psychologii przedstawiono w nim argumenty na rzecz tezy, że aktywność kulinarna w przypadku jej wybitnych przejawów w zestawieniu z innymi sztukami nie wykazuje różnic, które by uzasadniały traktowanie jej jako rzemiosła, a nie sztuki o równorzędnej wartości. W nawiązaniu do tych ustaleń omówiono także psychologiczne korzyści płynące z estetycznych i pozaestetycznych własności posiłków.

Bezinteresowność cechująca upodobanie do sztuki stała się kryterium odróżniającym ją od tego, co sztuką nie jest. Prawdopodobnie począwszy już od Arystotelesa utarło się w filozofii, że dystynktywną cechą doświadczenia estetycznego pozostaje bezinteresowna fascynacja (Popczyk, 1992). Przyjmuje się też dość powszechnie, lecz – jak zauważa C. Haskins (1989) – niezupełnie trafnie, że tę

cechę sztuki akcentował również I. Kant (1986), wskazując, że jest ona pozbawiona wartości praktycznej czy też instrumentalnej. Separowanie sztuki od tego, co cielesne i zmysłowe, wyraźnie widać u C. Schillera (1972, s. 192-193), który pisze o człowieku, że:

woli on raczej odebrać z rąk sztuki materiał przygotowany i wybrany niż z trudem czerpać z nieczystego źródła natury. (...) Ponieważ zaś cały czar wzniosłości i piękna tkwi tylko w pozorze, a nie w treści, przeto sztuka ma wszelkie zalety natury, a pozbawiona jest jej okowów.

Niemiecki filozof traktuje sztukę jako coś, co wrywa się z okowów cielesności i empirycznej treści i w ten sposób niemal przeciwstawia ją temu, co naturalne.

Jeśli uznać takie rozumienie sztuki za właściwe, to rzeczywiście bezpodstawne byłoby twierdzenie, że sztuką może być aktywność kulinarna. Ujmowanie sztuki w ten sposób wynika jednak z ulegania pozorom. Jest więc w gruncie rzeczy nieporozumieniem, które znika, gdy na sztukę kulinarną spojrzymy z perspektywy współczesnej psychologii ewolucyjnej i neuropsychologii. W niniejszym rozdziale przedstawiono argumentację na rzecz tej tezy i wykazano, że aktywność kulinarna bywa sztuką, a jej wytwory stanowią ważne źródło doświadczeń estetycznych i w różnych wymiarach pozytywnie wpływają na psychikę człowieka.

Ważną kategorią doświadczeń zmysłowych, wywołujących w sposób naturalny pozytywne doświadczenie afektywne, są doświadczenia smakowe i zapachowe. Można się więc zastanawiać dlaczego, chociaż czasami mówi się o sztuce kulinarnej, że nie zyskała ona rangi równej malarstwu czy też muzyce. Tym bardziej że od niepamiętnych czasów mistrzowie kuchni podejmowali starania, aby swym dziełom nadać formę jak najbardziej atrakcyjną. Dbali jednak nie tylko o ich smak, zapach, lecz również o wiele innych aspektów ich konsumpcji (Bober, 2021), które konstytuują doświadczenie estetyczne. Zwracano w szczególności uwagę na wystrój miejsca, w którym biesiadowano, nierzadko przy odpowiednio dobranej muzyce, poezji. Wystawnym ucztom towarzyszyły czasem występy artystów. Zresztą ten stan rzeczy nie uległ zmianie i wiele współczesnych restauracji to miejsca, w których klienci przyjemność wykraczającą poza przyjemność czysto zmysłową czerpią z różnych źródeł (Gualerti, 2022). Można nawet zażytkować tezę, że spożywanie posiłków wiąże się od wieków z bardziej wielowymiarowym i polisensorycznym oddziaływaniem estetycznym niż jakakolwiek inna aktywność.

Kultura przyrządzania posiłków i ich spożywania, jak przekonuje P.P. Bober (2021), odzwierciedla w mniej lub bardziej bezpośredni sposób ducha danej epoki i społeczności. Wpisuje się w nurty kulturowe dominujące w danej epoce i regionie, zachowując spójność z innymi dziedzinami sztuki. P.P. Bober ilustruje ten fenomen przykładami pochodzącymi z różnych kultur. Odnosi się między innymi do kuchni chińskiej i przekonuje, że szczególne znaczenie ma w niej tekstura potraw, analogicznie jak w malarstwie pejzażowym Państwa Środka istotna jest faktura nadawana farbie czy tuszowi przez narzędzia. Są to subtelności, które trud-

no jest uchwycić ludziom Zachodu. We wstępie do swojej książki zatytułowanej „Sztuka, kultura i kuchnia: starożytna i średniowieczna gastronomia” P.P. Bober (2021) deklaruje analizę kuchni w kontekście historii, a w szczególności historii sztuki, aby – jak podkreśla – „włączyć w sferę humanistyki to, co zazwyczaj traktowane jest jako rzemiosło” (Bober, 2021, s. 1).

Warto zauważyć, że osiągnięcia współczesnej nauki dostarczają mistrzom kuchni narzędzi, które otwierają przed nimi zupełnie nowe możliwości estetyzacji swoich wytworów. Rozwój technologiczny, a w szczególności ten oparty na osiągnięciach chemii, umożliwia na przykład nadawanie potrawom i napojom nietypowych form przestrzennych (Fu i in., 2014). Rozwija się tak zwana kuchnia molekularna (Cassi, 2011). Jak jednak zauważają Ch. Spence i J. Youssef (2018), wielu czołowych szefów kuchni nie tylko wykorzystuje wyniki badań naukowych, ale również inspirowane jest tym, co się dzieje w innych sferach kultury, od malarstwa po jazz (Spence, Youssef, 2018).

Aktywność współczesnych mistrzów kuchni wydaje się więc w jeszcze większym stopniu wykraczać poza to, co jest jedynie żywieniem ludzi, i jeszcze wyraźniej wpisuje się w sferę sztuki. Dzięki nowym technologiom poszerzającym zakres transformacji kulinarnego tworzywa i ułatwiającym sięganie po dodatki z innych niż smak i zapach modalności zmysłowych: obrazy i dźwięki, rozrasta się sfera realnych możliwości, w której rozkwitać może kreatywność. W konsekwencji to, co się dzieje we współczesnej kuchni, coraz częściej bywa generowaniem tego, co nowe i wartościowe, a więc spełnia kryteria twórczości (Nęcka, 2003) owocującej dziełami sztuki.

Praca mistrzów kuchni bywa jednak wciąż postrzegana przez niektórych jako rzemiosło, a nie twórczość, której rezultatem pozostaje sztuka (Gualierti, 2022). Trudno to zrozumieć. Być może dzieje się tak dlatego, że tradycyjnie uznaje się piękno za cechę dystynktywną dzieł sztuki, a w odniesieniu do smaku predykat ten nie wydaje się odpowiedni. Niewykluczone także, że jedzenie i picie są biologiczną koniecznością. Użytkowy charakter wytworów kucharzy czy cukierników bywa więc niekiedy tym, co sprawia, że aktywności kulinarnej nie przypisuje się wartości tak wysokiej, jak tej przypisywanej innym sztukom, w odniesieniu do których ludzkie preferencje zdają się mieć bezinteresowny charakter. Być może dzieje się też tak z powodu przekonania, że artefakty powstające w wyniku działalności kulinarnej człowieka nie dorównują oryginalnością tym, które są wynikiem aktywności powszechnie uznawanej za artystyczną (Gualierti, 2022). Powodem może być również względna nietrwałość dzieł mistrzów kuchni i ograniczenia związane z ich publiczną prezentacją. Nie da się ich przecież wystawiać w galeriach jak malarstwa czy rzeźby.

Być może w końcu jest to jedynie wynik pewnej tradycji czy też kulturowej konwencji, do której jesteśmy przywiązani, choć przywiązanie to trudno w racjonalny sposób uzasadnić. Wiele wskazuje na to, że za odmawianiem mistrzom kuchni miana artystów, a ich wytworom statusu dzieł sztuki stoi ostatnia z domniemyanych przyczyn. Wszystkie inne dają się podważyć w świetle tego, co wiemy o sztuce i doświadczeniu estetycznym dzięki współczesnej psychologii i neuropsychologii. Jeśli

zatem jest to wyłącznie kwestia konwencji i tradycji, która bez dostatecznych racji blokuje nadanie sztuce kulinarnej tej samej rangi, co innym sztukom, to czas najwyższy ją zakwestionować. Ustalenia współczesnej nauki dostarczają argumentów na rzecz tezy, że dzieła mistrzów kuchni nie różnią się w żaden istotny sposób od dzieł sztuki tworzonych przez innych artystów: w ten sam sposób działają na mózg i w oparciu o te same mechanizmy generują doświadczenie estetyczne.

W związku z tym sztuka kulinarna, w podobny sposób jak inne sztuki, może być wykorzystywana, by zwiększyć dobrostan ludzi szczególnie w tych przypadkach, w których stanowi ona dobry sposób na skompensowanie skutków deprywacji ważnych potrzeb, innych niż estetyczne. Takimi miejscami są między innymi więzienia (Piotrowski, Florek, 2016), szpitale, hospicja czy domy poprawcze. Posiłki są w nich dobierane przede wszystkim pod kątem wartości odżywczej. Ich wartości estetycznej, jeśli w ogóle bierze się je pod uwagę, nie przypisuje się raczej większej wagi. Jest to wynik lekceważenia w kontekstach praktycznych piękna jako wartości wysokiej, lecz bezużytecznej. Postawę tę warto poddać rewizji, gdyż z doświadczenia estetycznego umysł czerpie pożytek.

1. SZTUKA KULINARNA

Piękno pozostaje fundamentalną kategorią estetyczną (Chmielowski, 2003) i jeśli wytwór człowieka uznaje się za piękny, to zazwyczaj można powiedzieć, że jest dziełem sztuki. W przypadku potraw i napojów użycie na ich określenie terminu *piękne* wydaje się nienaturalne i sprawia wrażenie metaforycznego. Jeśli jednak zdamy sobie sprawę z tego, że predykat *piękny* w odniesieniu do zapachów używany jest w sensie zupełnie dosłownym, i jednocześnie uwzględnimy fakt, że doświadczenie smakowe zależy w ogromnej mierze od zapachu potrawy (Breslin, 2001), to uzasadnione będzie uznanie, iż przypisywanie tej własności potrawom i napojom pozostaje w gruncie rzeczy praktyką równie powszechną, co wymykającą się świadomej refleksji. Nie do utrzymania wydaje się więc teza, że predykat *piękny* nie odnosi się do potraw i napojów.

Dzieła sztuki kulinarnej trudno wystawiać w galeriach, lecz są one utrwalane za pomocą przepisów pełniących analogiczną funkcję jak partytura w przypadku utworów muzycznych. W ten sposób swoje idee kulinarne uwiecznił Henri de Toulouse-Lautrec, znany głównie jako artysta malarz. Był on jednak również współautorem książki kucharskiej o znamienym tytule „The Art of Cuisine” (Toulouse-Lautrec, Joyant, 1966).

Mistrzom kuchni nie sposób też zarzucić braku oryginalności, czego dowodzi ogromne bogactwo przepisów i praktyk kulinarnych w różnych regionach świata od starożytności po współczesność (Laudan, 2013). Negowanie istnienia sztuki kulinarnej ze względu na to, że przyjemność, której dostarczają potrawy i napoje, nie jest wynikiem bezinteresownej kontemplacji ich własności, lecz konsekwencją tego, iż zaspokajają podstawowe potrzeby, wydaje się również postawą nie do utrzymania, przynajmniej z dwóch powodów.

Po pierwsze, subiektywna przyjemność związana z jedzeniem i pićm nie bierze się wyłącznie z tego, że zaspokajają one podstawowe potrzeby. Dwie różne potrawy czy dwa różne napoje mogą redukować je w równym stopniu, jednocześnie pod względem hedonicznym wzbudzając skrajnie różne doświadczenia. Ludzie jedzą i piją to, co im zupełnie nie smakuje, a nawet budzi ich obrzydzenie, gdy są głodni lub spragnieni. Jednocześnie mogą się delectować zapachem i smakiem potraw, chociaż pozostają zupełnie syści. Trzeba też pamiętać o tym, że nie każdy rodzaj aktywności kulinarnej może pretendować do miana sztuki. Nie każdy kucharz jest mistrzem kuchni, tak jak nie każdy malarz artystą malarzem. Przyrządzanie potraw i napojów jest praktyką przynajmniej równie powszechną jak malowanie powierzchni, niemniej tylko w tych wypadkach pozostaje sztuką, gdy jest aktywnością wybitną, gdy jest twórcze, a więc gdy jego rezultaty są nowe i wartościowe (Nęcka, 2003). Analogicznie dzieje się zresztą w przypadku malowania.

Po drugie, z perspektywy psychologicznej niełatwo zrozumieć, na czym by miała polegać zupełnie bezinteresowna kontemplacja dzieła sztuki. Mózg jest systemem reagującym pozytywnym lub negatywnym pobudzeniem afektywnym, w tym doświadczeniem estetycznym na bodźce, (1). Są one ważne ze względu na cele, do których dąży lub dążył w ewolucyjnej przeszłości, lub też na takie, (2) które je tylko przypominają (Pinker, 2022).

W pierwszym przypadku, na gruncie tak zwanego podejścia adaptacjonistycznego do sztuki (Florek, 2011), przyjmuje się, że preferencje estetyczne ewoluowały ze względu na przetrwanie i reprodukcję (Tooby, Cosmides, 2001; Miller, 2004). Zwolennicy tego podejścia sądzą, że bodźce, które wzbudzają doświadczenie estetyczne, sygnalizują, iż posiadający je obiekt ma wartość biologiczną. Jeśli idzie o wartość biologiczną ze względu na przetrwanie, przykładem mogą być piękne miejsca będące jednocześnie dobrym terenem do osiedlenia się czy też piękne ciała potencjalnych partnerów seksualnych, które powstały w wyniku działania „dobrych” genów i posiadają wyposażone w nie komórki rozrodcze.

W odniesieniu do wartości biologicznej ze względu na reprodukcję, jak przekonuje G. Miller (2004), artefakty, których wytworzenie wymaga zasobów i umiejętności, takie jak np. obrazy, rzeźby, muzyka czy poezja, wywołują doświadczenie estetyczne, gdyż stanowią bezpośrednie świadectwo sprawności ich twórców – artystów, i pośrednie świadectwo wysokiej jakości ich genotypów.

Jeśli przyjąć tę adaptacjonistyczną perspektywę, to bezinteresowność ludzkich upodobań estetycznych jest pozorna. Również doświadczenie estetyczne wywoływane przez wytwory sztuki kulinarnej może być wyjaśniane w ten sposób. Ich własności świadczące o wartości odżywczej są przecież sygnałem ich – mniejszej lub większej – wartości ze względu na przetrwanie lub jeżeli wyróżniają się wyjątkową jakością, stanowią popis sprawności ich twórców. Jeśli spojrzeć na funkcję sztuki z perspektywy proponowanej przez G. Millera (2004), to zapraszanie potencjalnych partnerów do wykwintnej restauracji czy też wydawanie wystawnego przyjęcia pozostaje zjawiskiem analogicznym do impono-

wania posiadanymi dziełami sztuki. Stanowi świadectwo dysponowania zbędnymi zasobami, a więc pośrednio świadectwo sprawności i dobrego genotypu. To przejaw zjawiska, które w etologii i biologii ewolucyjnej opisywane bywa jako kosztowne sygnalizowanie (Schaeffer, 2015). Jego przykładami są w królestwie zwierząt na przykład ogon pawia czy ozdobne gniazdo altannika (Miller, 2004), a w antroposferze piękny sposób wystawiania się czy też obraz znanego artysty zawieszony w salonie.

Uczttowanie, wykraczające w swojej funkcji poza posilanie się, jako rodzaj społecznego popisu, który miał ewidentny wymiar estetyczny, było praktykowane od najdawniejszych czasów. Szczególne upodobanie znajdowali w nim bogaci Rzymianie. E. Bugaj (2011, s. 157) przywołuje między innymi przykład cesarza Heliogabala, który „ponoc urządzał uczyty składające się dwudziestu kilku dań, z których każde było utrzymane w tym samym kolorze – wydawano więc uczyty różowe, szmaragdowe itp. Biesiadnik, który przedstawił przepis na nieznaną dotąd potrawę, otrzymywał od władcy cenny podarunek”. Oczywiście, jak zauważa Bugaj (2011, s. 157), „w taki sposób odżywiali się tylko nieliczni, bardzo bogaci. Przeciętny Rzymianin jadał o wiele skromniej”. Jeśli więc przyjąć, że doświadczenie estetyczne jest reakcją na wartościowe biologicznie sygnały, zanika różnica między sztuką kulinarną a innymi rodzajami sztuki, gdyż również one sygnalizują potencjalną korzyść, a więc przeżycie z nimi związane nie jest zupełnie „bezinteresowne”.

Zwolennicy drugiego podejścia, określanego jako nieadaptacjonistyczne, zakładają, że preferencje estetyczne są jedynie efektami ubocznymi istnienia mechanizmów psychicznych mających wartość adaptacyjną (Ramachandran, Hirstein, 1999; Zeki, 1999; Pinker, 2022). Zgodnie z tym stanowiskiem mózg reaguje pozytywnym pobudzeniem nie tylko na obiekty naturalne mające wartość biologiczną, ale również na te artefakty, które wartości są pozbawione, lecz posiadają cechy charakterystyczne dla tych obiektów. Pozytywne doświadczenie estetyczne będzie więc wywoływać nie tylko jabłko, którego czerwień świadczy o tym, że jest dojrzałe, a zatem nadaje się do spożycia, lecz również obraz, który je przedstawia i który do spożycia zazwyczaj zupełnie się nie nadaje. Reakcja na obraz może być jednak nawet silniejsza, jeśli czerwień, której użył artysta, pozostaje bardziej intensywna od tej występującej w rzeczywistości.

Mózg na pewnym poziomie przetwarzania informacji po prostu nie jest w stanie odróżnić naturalnego obiektu od jego imitacji, więc doświadcza pozytywnego afektu niejako przez pomyłkę. Intensyfikacja tych atrybutów, które świadczyły o biologicznej użyteczności, jako sposób na wywołanie doświadczenia estetycznego, jest również zabiegiem stosowanym przez mistrzów kuchni.

Przez tysiąclecia ewolucji *homo sapiens* niezwykle istotne znaczenie miało pozyskiwanie cukru i tłuszczu ze względu na ich wysoką energetyczność. Dla przodków współczesnego człowieka zazwyczaj borykających się z niedoborem żywności pokarmy i napoje, które ich dostarczały, były szczególnie wartościowe. W toku ewolucji wykształciły się więc mechanizmy mózgowe odpowiadające za pozytywne doświadczenie afektywne związane z ich spożywaniem, motywujące również do ich pozyskiwania. Podobnie zresztą dzieje się w przypadku innych niż cukier

i tłuszcz substancji ważnych dla utrzymania się przy życiu. Kucharze i cukiernicy w swej sztuce, jak malarze po intensywne barwy, sięgają po produkty, w których skondensowane są te substancje i podobnie jak oni wywołują pozytywną reakcję ośrodków przyjemności w mózgu. Ich detekcja prowadzi do aktywacji przyśrodkowej kory okołoczołowej, do której dochodzi również w przypadku obiektów uznawanych za atrakcyjne (O'Doherty, 2004). Struktura ta odgrywa także ważną rolę w trakcie doświadczeń estetycznych związanych z obrazami i muzyką (Kawabata, Zeki, 2004, 2004; Ishizu, 2011).

Trzeba podkreślić, że te dwa podejścia do sztuki rozwinięte na gruncie współczesnej psychologii ewolucyjnej: adaptacjonistyczne i nieadaptacjonistyczne, nie wykluczają się (Florek, 2011). Komplementarnie wyjaśniają one bogactwo doświadczeń estetycznych przeżywanych w różnych sytuacjach przez ludzi, w tym tych związanych ze sztuką kulinarną.

KONKLUZJE: SZTUKA KULINARNA I PSYCHICZNY DOBROSTAN

Sztuka kulinarna, jeśli analizować ją w kategoriach estetycznych, nie różni się więc w zasadniczy sposób od innych rodzajów sztuki, w tym tzw. sztuk pięknych. W szczególności trzeba podkreślić, że doświadczenie estetyczne związane ze sztuką nie jest zupełnie bezinteresowne. Wybierając się do galerii, filharmonii czy restauracji ludzie mogą oczywiście czynić to w tym sensie bez żadnego interesu, że są motywowani wyłącznie względami estetycznymi i nie dążą do uzyskania korzyści innego rodzaju. Warto jednak podkreślić, że nawet jeśli nie motywuje ich pozaestetyczny interes ani nie mają oni świadomości istnienia innych niż estetyczne korzyści, to mimo to one istnieją. Wynika to już z samej natury doświadczenia estetycznego, mającego zazwyczaj, chociaż nie zawsze (Gołaszewska, 1984), charakter przeżycia pozytywnego pod względem afektywnym. Pobudzenie tego rodzaju może nie tylko sygnalizować biologiczną korzyść, lecz również wspomagać procesy poznawcze. Dobrym przykładem jest tzw. efekt Mozarta, polegający na tym, że ekspozycja na muzykę tego kompozytora prowadzi do krótkotrwałego podniesienia sprawności poznawczej (Jenkins, 2001), co wykazano w wielu eksperymentach. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez Rebera i współpracowników (2003) wskazują z kolei, że pozytywne doświadczenie estetyczne wiąże się ze skupieniem uwagi na obiekcie.

Również badania o charakterze kwestionariuszowym świadczą o korzyściach dla psychiki płynących z satysfakcji o charakterze kulinarnym. Wykazano istnienie związku między pozytywnymi doświadczeniami związanymi z jedzeniem i dobrostanem (Lin, 2014). Struktury mózgowe odpowiedzialne za doświadczenia estetyczne, w tym te związane z jedzeniem, w szczególności przyśrodkowa kora oczodołowa (Rolls i inni, 2020), odgrywają ważną rolę w regulacji nastroju. Ich niska aktywacja związana jest z zaburzeniami depresyjnymi, co może wyjaśniać uzyskane przez C.H. Lin wyniki na poziomie neurobiologicznym.

W kontekście praktycznym warto zwrócić uwagę na to, że pozytywny afekt związany z dbałością o walory estetyczne posiłków może pełnić funkcję kompensacyjną w sytuacjach, w których ludzie doświadczają deprivacji innych ważnych potrzeb: takich jak przebywanie w szpitalu czy zakładzie karnym. Estetyzacja posiłków, czyli dbałość nie tylko o ich smak, ale również formę, nie musi się wiązać z ponoszeniem znacznych kosztów, a może poprawić dobrostan ludzi. Szczególny potencjał wiąże się z polisensorycznością doświadczenia estetycznego związanego z jedzeniem. Spożywanie posiłków może być bowiem również okazją do pozytywnej stymulacji innych zmysłów przy pomocy muzyki, literatury czy sztuki wizualnej.

Nie można również zapominać o tym, że to, co jemy i pijemy, oddziałuje na nas w wielu bardziej podstawowych aspektach niż wymiar estetyczny. Sztuka kulinarna polega na odpowiedniej organizacji posiłku, a szczególnie ważnym aspektem pozostaje jego społeczny charakter. Wspólne jedzenie staje się okazją do budowania pozytywnych relacji społecznych i wzmacniania więzi, o czym świadczą praktyki powszechne w różnych kulturach i religiach. Znany psycholog ewolucyjny R.I.M. Dunbar (2017) przekonuje, że społeczne jedzenie jest zjawiskiem uniwersalnym i wiąże się z licznymi korzyściami. Osoby spożywające posiłki w towarzystwie innych mają więcej przyjaciół, na których mogą polegać, częściej czują się bardziej szczęśliwe i zadowolone z życia, bardziej ufają innym oraz są bardziej aktywne w lokalnych społecznościach (Dunbar, 2017).

Badania dotyczące doświadczeń estetycznych w kontekstach kulinarnych są tym, co wciąż stanowi wyzwanie dla współczesnej psychologii. Niewiele na ten temat wiadomo być może dlatego, że sztuka kulinarna również psychologom może wydawać się sztuką gorszej kategorii. Sytuacja ta ulega jednak zmianie i pojawiają się wyniki badań poświęconych tej kwestii. P. Rozin i A. Rozin (2018) na przykład, wychodząc z założenia, że jedzenie, podobnie jak utwór muzyczny, może być traktowane jako „sekwencyjne doświadczenie estetyczne”, ustalili, że pozytywny afekt związany ze spożywaniem posiłków uzależniony jest od tego, w jakiej kolejności są podawane. Sądzą między innymi, że powszechny zwyczaj wieńczenia posiłków deserem nie jest praktyką optymalną w kontekście prawideł funkcjonowania pamięci afektywnej.

Wiadomo również, że odpowiedni dobór składników potraw stanowi fundament zdrowia somatycznego i psychicznego. Istnieje wiele sprawdzonych programów o orientacji neurobiologicznej z zakresu profilaktyki przestępczości, polegających na wprowadzaniu do codziennej diety osób z grup ryzyka produktów, o których wiadomo, że dobrze wpływają na funkcjonowanie układu nerwowego. Pozytywny wpływ na funkcjonowanie mózgu i w konsekwencji na sprawność poznawczą mają na przykład suplementy diety, które zawierają kwasy dokozaheksanowy i eikozapentaenowy (Rocque, Welsh, 2015). Ze względu na to korzystne jest spożywanie takich produktów jak: sardynka, łosoś, makreła, śledź, olej lniany, olej rzepakowy, orzechy włoskie, czy też nasiona: dyni, chia i konopi. Sądzę, że ustalenia te powinno się wykorzystywać nie tylko w profilaktyce przestępczości, ale również w resocjalizacji, w szczególności w przypadku osób osadzonych

w zakładach karnych. Korzyści z suplementowania odpowiednimi substancjami więziennego wiktu przerosłyby prawdopodobnie poniesione koszty. Nie sposób zresztą nie zauważyć, że trudno wskazać populację, w przypadku której nie warto by było dbać o poprawę funkcjonowania psychicznego za pomocą modyfikacji diety i sposobu spożywania posiłków. Jedzenie i picie są immanentnie wpisane w codzienne funkcjonowanie, stanowią więc narzędzie do poprawy dobrostanu człowieka o wyjątkowym potencjalne.

Możliwości praktycznego wykorzystania sztuki kulinarnej w celu podniesienia dobrostanu ludzi wykraczają oczywiście daleko poza sferę profilaktyki czy resocjalizacji. Kuchnia jest bowiem obecna w życiu każdego człowieka i estetyzacja posiłków może stanowić narzędzie planowanych i zindywidualizowanych oddziaływań mających na celu kompensację deficytów w funkcjonowaniu poznawczym i afektywnym, poprawę samopoczucia i wspomaganie rozwoju psychicznego. Kwestia ta wymaga jednak badań empirycznych, podobnie jak wiele innych, dotyczących psychologicznych aspektów jedzenia i sztuki kulinarnej. Odkrycie zależności między zwyczajami żywieniowymi ludzi a ich funkcjonowaniem psychicznym i praktyczne wykorzystanie tej wiedzy jest zadaniem psychologii, którego realizacja dopiero się rozpoczyna.

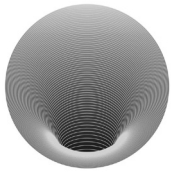
BIBLIOGRAFIA

- Bober, P.P. (2001). *Art, culture, and cuisine: ancient and medieval gastronomy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Breslin, P.A.S. (2001). Human gustation and flavour. *Flavour and Fragrance Journal*, 16, 439-456.
- Cassi, D. (2011). Science and cooking: the era of molecular cuisine. *EMBO reports*, 12, 191-196.
- Chmielowski, F. (2003). Ästhetik – oder Philosophie der Kunst? *Reports on Philosophy*, 23, 131-137.
- Dunbar, R.I.M. (2017). Breaking Bread: the Functions of Social Eating. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 3, 198-211.
- Florek, S. (2010). Sztuka widziana oczyma kognitywisty. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1(183), 153-168.
- Fu, H., Liu, Y., Adrià, F., Shao, X., Cai, W., Chipot, Ch. (2014). From Material Science to Avant-Garde Cuisine. The Art of Shaping Liquids into Spheres. *The Journal of Physical Chemistry*, 118, 11747-11756.
- Gołaszewska, M. (1984) *Zarys estetyki: problematyka, metody, teorie*. Warszawa: PWN.
- Gualtieri, G. (2022). Is cuisine art? Considering art and craft as conceptual categories in American fine dining. *Poetics*. 95. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2022.101705>.
- Haskins, C. (1989). Kant and the Autonomy of Art. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 47, 43-54.
- Ishizu, T., Zeki, S. (2011). Toward a brain-based theory of beauty. *PLoS ONE*, 6, 7.
- Jenkins, JS. (2001). The Mozart Effect. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 94, 170-172.
- Kant, I. (1986). *Krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: PWN.

- Kawabata, H., Zeki, S. (2004). Neural correlates of beauty. *Journal of Neurophysiology*, 91, 1699-1705.
- Laudan, R. (2013). *Cuisine and Empire. Cooking in World History*. University of California Press.
- Lin, C.H. (2014). Effects of Cuisine Experience, Psychological Well-Being, and Self-Health Perception on the Revisit Intention of Hot Springs Tourists. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 38, 243-265.
- Miller, G. (2004). *Umysł w zalotach. Jak wybory seksualne kształtowały naturę człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- O'Doherty, J.P. (2004). Reward representations and reward-related learning in the human brain: insights from neuroimaging. *Current Opinion in Neurobiology*, 14(6), 769-776.
- Pinker, S. (2022). *Jak działa umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Popczyk, M. (1992). Przeżycie estetyczne a struktura dzieła sztuki w ujęciu Mikela Dufrenne'a i Romana Ingardena. *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Prace z Nauk Społecznych. Folia Philosophica*, 24, 35-44.
- Ramachandran, V. S., Hirstein, W. (1999). The Science of Art. A Neurological Theory of Aesthetic Experience. *Journal of Consciousness Studies*, 6-7, 15-51.
- Reber, R., Schwarz, N., Winkielman, P. (2003). The hedonic marking of processing fluency: Implications for evaluative judgment. In: ed. J. Musch and K.C. Klauer (eds.), *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Rocque, M., Welsh, B.C. (2015). Offender rehabilitation from a maturation/biosocial perspective. In: M. DeLisi & M. G. Vaughn (eds.), *The Routledge international handbook of biosocial criminology* (s. 501-515). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rozin, P., Rozin, A. (2018) Advancing Understanding of the Aesthetics of Temporal Sequences by Combining Some Principles and Practices in Music and Cuisine With Psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 13, 598-617.
- Schaeffer, J.M. (2015). Aesthetic Relationship, Cognition, and the Pleasures of Art. In: P. Bundgaard, E. Stjernfelt (eds.), *Investigations Into the Phenomenology and the Ontology of the Work of Art. Contributions To Phenomenology* (s. 145-165). Springer.
- Schiller, F. (1972). *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*. Warszawa: Czytelnik.
- Spence, Ch., Youssef, J. (2018). Assessing the long-term impact of the molecular gastronomy movement on haute cuisine. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 14, 35-44.
- Tooby, J. Cosmides, L. (2001). Does Beauty Build Adapted Minds? Toward an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction and the Arts. *SubStance*, 30, 6-27.
- Toulouse-Lautrec de, H., Joyant, M. (1966) *The Art of Cuisine*. Holt, Reinhart and Winson.
- Zeki, S. (1999). *Inner vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Część trzecia

**RÓŻNE KONTEKSTY WYZWAŃ
WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI**



Barbara Skalbania
Zbigniew Ostrach

DIAGNOZA FUNKCJONALNA W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

WSTĘP

Edukację XXI wieku ocenia się zwykle przez pryzmat globalnych reform gospodarczych, politycznych, a przede wszystkim społecznych. Krytyka tradycyjnej szkoły obecna jest w codziennych dyskusjach Polaków i głęboko zanurzona w mediach, co rodzi potrzebę szybkiej zmiany. Przykładem krytycznych odniesień do edukacji mogą być hasła występujące w mediach, takie jak Program szkoły to imperium absurdu (Żakowski, 2013), Szkoła umarła (Hartman, 2013), Koniec kultury uczenia (Bauman, 2012), Koniec szkoły ery kredy (Pezda, 2011). Szkoła szkodzi na mózg (Żylińska, 2010), Zbrodnia przeciw dzieciom. Szkoła szkodzi dzieciom (Szulc, Szumer, 2010)¹. Wśród haseł pojawiają się też takie, które sugerują likwidację szkoły (Ilich, 2010). Ich zwolennicy zwracają uwagę na monopolizację obecnego systemu edukacji i uważają, że szkoła bardziej preferuje kształcenie niż wychowanie. W obszarze zmian dostrzegają potrzebę redefiniowania roli nauczyciela i ucznia, odwołując się do nauczyciela jako przewodnika dziecka.

Filozofia szkoły tradycyjnej bywa coraz bardziej wypierana przez filozofię szkoły XXI wieku, opierającą się na humanistycznych koncepcjach, nowych wyzwaniach i dynamicznie zmieniających się potrzebach społecznych. Poszukiwanie nowego modelu szkoły wymaga stworzenia alternatywnego systemu edukacji, który wpisze się w specyfikę współczesności z takimi cechami, jak: wielokulturowość, koncentracja na uczniu i na klasie, dialogowa relacja, odpowiednia aranżacja przestrzeni edukacyjnej otwartej na różne formy aktywności ucznia, a nie nadmierna koncentracja na programie nauczania. Przedmiotem krytyki szkoły tradycyjnej jest niemal wszystko: nauczyciel, program nauczania, warunki kształcenia, metody nauczania, system oceniania, jakość pracy szkoły, cele edukacji oraz słabe jej efekty. Szkoła tradycyjna dość wyraźnie odbiega od wymagań społecznych współczesności. Marazm i stagnacja tradycyjnej edukacji pozostają w opozycji do dynamiki i różnorodności zglobalizowanego świata. Inspiracją dla zmiany jest pytanie o kształt nowej edukacji, mającej być edukacją dla wszystkich

¹ Powyższe określenia zostały użyte w artykułach, jakie ukazały się na łamach czasopism: „Polityka”, „Gazeta Wyborcza”, „Przekrój” w latach 2010-2013.

i edukacją dla każdego ucznia. Nie bez znaczenia są te dwa kwantyfikatory, które łączą się dla wspólnego celu, czyli przygotowania do życia.

Socjolog amerykański Charles Mills, który opowiadał się za socjologią humanistyczną łączącą społeczne i indywidualne wymiary życia, stwierdził, że w społeczeństwie technokratycznym kształcenie służy produkcji, zaniedbuje zaś pełny rozwój człowieka integralnego (Mills, 1961, s. 417). W odpowiedzi na krytykę szkoły tradycyjnej pojawiła się propozycja edukacji mająca przede wszystkim rozwijać kompetencje społeczne i emocjonalne uczniów, zerwać ze schematami w nauczaniu na rzecz promocji uczenia się, odrzucić etykietowanie uczniów i kształtować u nich wrażliwość oraz współpracę w kontakcie z rówieśnikami o różnej odmienności. Celem takiej edukacji jest przede wszystkim przygotowanie do życia w duchu tolerancji, akceptacji i pomocniczości. Kryteria te może spełnić model edukacji inkluzyjnej/ włączającej rozumianej jako zmiana myślenia o edukacji.

1. EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO (NIE)OCZEKIWANA ZMIANA

Pytanie o to, czym jest edukacja włączająca, pozostaje otwarte z uwagi na wielość definicji i różnych ujęć tego terminu. Najczęściej rozumie się ją jako model, nowe podejście czy paradygmat edukacyjny. Dość często mówi się o edukacji włączającej jako miejscu kształcenia dla wszystkich uczniów, chociaż wyniki badań Z. Gajdzicy (2011, 2013) pokazują, że nie wszyscy nauczyciele są tego samego zdania.

Nauczyciele uczestniczący w badaniu w różnym stopniu deklarują gotowość do pracy inkluzyjnej, wskazując na czynnik utrudniający – społeczną wizję idealnego nauczyciela. Idealizowanie osoby nauczyciela negatywnie wpływa na aktywność i często kształtuje negatywną postawę z uwagi na niemożność sprostanienia oczekiwaniom społecznym. Konieczne wydaje się zatem upowszechnianie obrazu nauczyciela postulowanego przez Carla Rogersa (obrazu autentycznego, ciepłego i empatycznego). W edukacji włączającej każdy uczeń definiowany bywa przez pryzmat indywidualnych potrzeb i własnego potencjału przy zdecydowanie bardziej pozytywnym obrazie osób z niepełnosprawnością (Jachimczak, 2019). Kreowanie nowej roli dla nauczyciela i dla ucznia możliwe jest przy wdrażaniu reform edukacyjnych i tworzeniu nowej kultury szkoły włączającej. Jednym z jej podstawowych wyzwań pozostaje inna perspektywa spojrzenia na ucznia jako jednostkę posiadającą określone zasoby i potencjał, a nie tylko determinującą trudności i niepowodzenia (Chrzanowska, 2019), co realizuje się w procesie jego ustawicznego, procesowego poznawania, najlepiej w naturalnym środowisku.

2. DIAGNOZA PEDAGOGICZNA VERSUS OCENA FUNKCJONALNA

Diagnoza stanowi ważne działanie w wielu subdyscyplinach pedagogiki rozumianej jako nauka praktyczna. Diagnoza w ujęciu semantycznym nie jest jednoznaczna, stąd różne jej definicje (Doroszevska, 1981; Kaja, 1989; Wysocka, 2013; Niemierko, 1993). Zdaniem Ewy Wysockiej „diagnoza w pedagogice ma więc status czynności przygotowawczej do działań interwencyjnych i optymalizujących rzeczywistość wychowawczą, a oba te procesy – diagnoza i czynności postdiagnozytyczne – są komplementarne” (Wysocka, 2013, s. 9-10). Przedmiotem diagnozy mogą być indywidualne cechy i predyspozycje, potrzeby rozwojowe i edukacyjne, osiągnięcia edukacyjne, umiejętności, warunki edukacji i życia dziecka, jego emocje czy stan wiedzy o otaczającym świecie. W warunkach przedszkola i szkoły diagnozowanie pedagogiczne najczęściej realizuje się w formie obserwacji nauczycielskiej, rozmów z dzieckiem, analizy jego wytworów i prac, wywiadów i rozmów z rodzicami oraz rozmów z innymi nauczycielami, chociaż przedmiotem poszukiwań nauczycieli są też gotowe arkusze, kwestionariusze i skale.

Wspólnym mianownikiem diagnozy pedagogicznej pozostaje poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: „Jak jest? Dlaczego dziecko jest takie, a nie inne? Dlaczego tak właśnie jest, a nie inaczej?” oraz pytanie: „Jakie podjąć działania, aby uzyskać pożądaną efekt czy stan rozwoju?” (Włoch, Włoch, 2009, s. 108-109). Potocznie diagnozę w praktyce szkolnej utożsamia się z pomiarem szkolnych osiągnięć i związaną z oceną szkolną, co podkreśla znaczenie diagnozy edukacyjnej. Jednak ważnym elementem diagnozy, poza szkolnymi osiągnięciami, są aspekty osobowościowe, motywacyjne, relacyjne i rozwojowe, co uzasadnia stosowanie diagnozy holistycznej, uwzględniającej proces rozwoju wraz ze strukturą osobowości i czynników ją kształtujących (Włoch, Włoch, 2009, s. 111). Każda diagnoza „jest więc podstawą wszelkich działań pedagogicznych nauczycieli wszystkich typów przedszkoli i szkół, tak od strony formalnoprawnej – wpisano to w wielu dokumentach prawa oświatowego, jak i od strony praktyki edukacyjnej” (Domagała-Zyśk i in., 2022, s. 7).

W praktyce edukacyjnej diagnoza pedagogiczna dość często sprowadza się do rozpoznawania, a także opisywania trudności i dysfunkcji połączonych z negatywnym wartościowaniem za pomocą diagnostycznych stwierdzeń: *nie umie, nie potrafi, na niskim poziomie, słabo rozwinięte, mała dojrzałość*. Celem diagnozy tak rozumianej jest koncentracja na deficytach i brakach oraz szufladkowanie na koniec osoby poprzez stwierdzenie konkretnej trudności czy zaburzenia (np. dysleksja rozwojowa, zespół ADHD). Postawienie diagnozy pozostaje pewnego rodzaju etykietą, która wyznacza zakres funkcjonowania ucznia w oparciu o przypisane kryteria diagnostyczne i wynikające z nich oczekiwania nauczyciela co do funkcjonowania osoby diagnozowanej w roli ucznia. Najczęściej takich uczniów postrzega się jako jednostki o niskich kompetencjach, małym poczuciu sprawstwa,

które mają niską samoocenę i słabą wiarę w siebie i nie są zdolne do zdobywania sukcesów edukacyjnych.

Istnieje potrzeba poszukiwania nowego modelu diagnozy, która nie tylko identyfikuje deficyty i braki, ale też pozwala poznawać ucznia, rozpoznawać jego potrzeby w naturalnych warunkach kształcenia przy zaangażowaniu wielu podmiotów będących źródłem cennych informacji. Z oceną funkcjonalną ściśle łączy się wsparcie jako odpowiedź na zidentyfikowane potrzeby ucznia. Ocena funkcjonalna obejmuje trzy poziomy: gromadzenie informacji, opracowanie i wdrożenie procesu wsparcia oraz jego ocena/ ewaluacja. Ma ona być realizowana przede wszystkim w szkole, przez nauczyciela/ wychowawcę przy współpracy z innymi osobami, w tym innymi nauczycielami, szkolnymi specjalistami, rodzicami, rówieśnikami czy specjalistami z zewnątrz. Porównuje się ją do procesu badawczego z uwagi na formułowanie problemu, stawianie hipotez i ich weryfikację (Domagała-Zyśk, Knopik, Osza, 2017). Podstawy teoretyczne oceny funkcjonalnej mają korzenie w psychologii pozytywnej, koncentrującej się na dobrostanie człowieka i identyfikowaniu jego indywidualnych zasobów. Założeniem psychologii pozytywnej jest poznawanie i rozwijanie potencjału osoby oraz kształtowanie umiejętności do budowania relacji i bycia w tej relacji poprzez odpowiednie kompetencje społeczne. Jest ona połączeniem medycznego i biopsychospołecznego ujęcia diagnozy, w którym przy rozpoznawaniu potrzeb jednostki uwzględnia się czynniki biologiczne, psychiczne i społeczne/ środowiskowe. W psychologii ocena funkcjonalna wiąże się z opisem zaburzonych i zachowanych funkcji psychicznych jednostki. Psycholog Tomasz Knopik definiuje „ocenę funkcjonalną” jako „proces wieloaspektowy o charakterze uniwersalnym, chronicznym i środowiskowym”.² To ocena holistyczna, która określa potrzeby, identyfikuje zasoby z uwzględnieniem szerokiego kontekstu środowiskowego. Diagnoza edukacyjna pozostaje zatem elementem szerszej rozumianej oceny funkcjonalnej. Celem oceny funkcjonalnej jest przede wszystkim poznanie uwarunkowań środowiskowych zachowania problemowego wraz z planowaniem adekwatnego wsparcia, w którym wykorzystywane są indywidualne zasoby, a powoduje ono, że uczniowie „stają się godni zaufania, kreatywni, umotywowani, silni i konstruktywni – zdolni do osiągnięcia rzeczy niewyobrażalnych” (Rogers, 2002, s. 129).

3. NAPIĘCIA WOKÓŁ OCENY FUNKCJONALNEJ

Pierwsze istotne napięcie wiąże się z rozumieniem oceny funkcjonalnej i jej znaczeniem w edukacji, co wyraża się w pytaniach: Czym jest ocena funkcjonalna? Czy ocena funkcjonalna jest rewolucją w edukacji? Na czym ma polegać ocena funkcjonalna? Co z diagnozą szkolną?³ Napięcie pozostają efektem różnych zna-

² <https://www.youtube.com/watch?v=yxP1jgzlZx8> (dostęp: 26.05.2023).

³ Pytania są udziałem nauczycieli uczestniczących w szkoleniach prowadzonych przez autorów artykułu z zakresu edukacji włączającej.

czeń nadawanych pojęciu i często budowanych o mało wiarygodne i nie zawsze naukowe przesłanki. Rzetelna wiedza, znajomość źródeł i założeń oceny funkcjonalnej minimalizuje obawy nauczycieli i łamie powszechne stereotypy na jej temat. Zdaniem psychologa Tomasza Knopika jest to rodzaj standaryzacji działań zmierzających do rozpoznawania potrzeb uczniów w uporządkowany i planowany sposób⁴. Należy ją rozumieć jako „proces identyfikowania potrzeb uczniów realizowany przez nauczyciela, który staje się także specjalistą, w miejscu pobierania nauki przez ucznia, co niewątpliwie łączy się z potrzebą innego spojrzenia na proces identyfikowania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów”. W tym procesie, przypisanym nauczycielom, wykorzystuje się przede wszystkim ich umiejętności związane z prowadzeniem obserwacji nauczycielskiej i jej dokumentowaniem.

Następnym napięciem jest obawa nauczycieli co do posiadanych obecnie kompetencji zawodowych, zwłaszcza kompetencji diagnostycznej i psychologiczno-pedagogicznej, upowszechnionej w literaturze za sprawą Waława Strykowski. Są one składnikiem szeroko rozumianych kompetencji nauczycielskich definiowanych jako „struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej” (Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 52). Kompetencje diagnostyczne nauczyciela zwiększają jego profesjonalizm i warunkują sprawne i skuteczne rozpoznawanie potrzeb uczniów zarówno jednostkowych, jak i grupowych z odniesieniem do funkcjonowania ich najbliższego środowiska: szkolnego, rodzinnego i rówieśniczego. Pomagają one w rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, ich potencjału, zainteresowań czy uzdolnień analizowanych w kontekście środowiskowym.

Posiadane kompetencje diagnostyczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie wydają się dziś wystarczające do realizowania oceny funkcjonalnej. Tym bardziej że działania służące poznawaniu uczniów nie powinny być udziałem wyłącznie nauczyciela/ wychowawcy, ale wszystkich osób uczących w danej placówce, a także rodziców i uczniów. Istotnym elementem tej kompetencji jest komunikacja werbalna i niewerbalna. Oba rodzaje komunikacji pozwalają wejść w interakcję, prowadzić dialog, interpretować rzeczywistość, zdobywać informacje i budować refleksję nad działaniem i w działaniu. Komunikacja otwiera drzwi do zaufania, którego zbudowanie jest warunkiem dobrej współpracy między nauczycielami oraz między nauczycielem i rodzicem. Ocena funkcjonalna wymaga gromadzenia informacji z wielu źródeł, co najczęściej realizuje się w rozmowie, stąd potrzeba umiejętności porozumiewania się i umiejętności interpretacji zdobywanych informacji. Do realizacji oceny funkcjonalnej potrzebne są kompetencje etyczne nauczyciela. W ocenie funkcjonalnej odchodzi się od nadmiernego przywiązania do „normy” i „testowania” na rzecz rejestrowania, analizowania, interpretowania i nadawania znaczeń faktom, zjawiskom i zachowaniom, co wymaga umiejętności prowadzenia obserwacji nauczycielskiej będącej jej głównym

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=yxP1jgzIZx8> (dostęp: 26.05.2023).

filarem. Zatem poszerzenie aktualnych kompetencji diagnostycznych nauczycieli, przydatnych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a służących wdrożeniu edukacji włączającej, wiąże się ze wzbogacaniem warsztatu pracy nauczyciela, co najpełniej może być zrealizowane na specjalistycznych szkoleniach.

Z warsztatem diagnostycznym nauczyciela w obszarze oceny funkcjonalnej łączy się kolejne napięcie, często wyrażane w pytaniu: Jak to robić? Ocena funkcjonalna jest procesem ciągłym i opiera się przede wszystkim na obserwacji w naturalnych warunkach. W identyfikowaniu potrzeb mniej ważne są twarde kryteria diagnozy, ale dużego znaczenia nabierają aspekty praktyczne funkcjonowania ucznia, będące odpowiedzią na pytania:

- Jak uczeń funkcjonuje w relacjach rówieśniczych?
- Jakie role przyjmuje w grupie?
- Jak sobie radzi z presją czasu przy wykonywaniu zadań edukacyjnych?
- Z czym sobie nie radzi i dlaczego?
- Jak adaptuje się do zmieniających się warunków i sytuacji?
- Czy i jakie zasoby wykorzystuje, aby osiągnąć szkolny sukces?
- Co zaniża jego osiągnięcia?

Przedmiotem oceny są zatem inteligencja twórcza i praktyczna.

Obserwacja nauczycielska powinna być rozumiana jako świadome, planowe i celowe postrzeganie zachowania dziecka w kontekście danej sytuacji. W praktyce obserwacja nauczycielska polega na zamierzonej i intencjonalnej analizie i ocenie funkcjonowania dziecka podczas jego pobytu w przedszkolu lub szkole – w trakcie zajęć z całą grupą czy klasą, w czasie zabaw, podczas czynności samoobsługowych itp. W ten sposób nauczyciele gromadzą jak najwięcej danych – i mogą to być nauczycielskie spostrzeżenia, wnioski, informacje o deficytach, mocnych stronach, potencjale, zainteresowaniach (Zych, 2019, s. 6). Przygotowanie obserwacji wymaga od nauczycieli posiadania wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, praktycznego wykorzystania wyników w celu optymalizacji środowiska edukacyjnego, znajomości technik obserwacyjnych oraz umiejętności interpretowania wyników (Karwowska-Struczyk, Hajnicz, 1998). Ważnym sposobem gromadzenia informacji są rozmowy realizowane z wieloma osobami zarówno w szkole, jak i poza nią, nie wykluczając rodziców, uczniów i ich rówieśników. Nie bez znaczenia pozostaje narzędzie oceny, które pozwala na wielozakresowe poznanie i zarazem pomaga w budowaniu programu wsparcia przez pryzmat rozpoznanych problemów i zasobów.

Napięcie związane z oceną funkcjonalną dotyczy kwestii wspomagania nauczyciela w jej realizacji. Wsparcie nauczyciela jest potrzebą i wyzwaniem zmiany edukacyjnej, a jego zakres powinny wyznaczać indywidualne doświadczenia i umiejętności. W obszarze wsparcia nauczycieli są m.in.: poznanie narzędzi do oceny różnych obszarów funkcjonowania ucznia, w tym funkcjonowania w zakresie emocjonalnym i społecznym, konsultowanie własnych spostrzeżeń z innymi osobami, specjalistami, przygotowanie planu wsparcia czy opracowanie narzędzi do jego ewaluacji.

Ważnym elementem wsparcia nauczycieli są pakiety materiałów diagnostycznych i postdiagnostycznych wraz z załączonymi scenariuszami do zajęć z uczniami i ich rodzicami rekomendowane przez ORE, takie jak zestaw TROSKA⁵. Narzędzia opracowane w tym pakiecie wspierają nauczycieli nie tylko w procesie diagnozy funkcjonalnej, ale też w terapii (dostęp do scenariuszy i kart pracy indywidualnej i grupowej z uczniem i rodzicami). Wsparcie nauczycieli jest też realizowane przez cykliczne spotkania szkoleniowo-doradcze adresowane do specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej, nauczycieli przedszkoli, szkół i placówek oświatowych. Wspieraniem nauczycieli w dokonywaniu oceny funkcjonalnej zajmują się także specjalistyczne centra wspierania edukacji włączającej (SCWEW)⁶. Jednym z ich zadań są konsultacje dla nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w celu prawidłowego identyfikowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci/ uczniów.

Obszarem szczególnego napięcia pozostaje zapowiedź wprowadzenia do edukacji systemu ICF (Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia), który pozwoli na ujednoczenie języka diagnozy w działaniach różnych specjalistów. Ocena funkcjonalna z wykorzystaniem ICF jest międzynarodowym standardem zapewniającym jednolity opis funkcjonowania jednostki. Ocena funkcjonalna ściśle wiąże się ze wsparciem, które docelowo będzie realizowane przez kilka resortów: oświaty, służby zdrowia i polityki społecznej. Struktura systemu ICF obejmuje profil funkcjonowania ucznia w dziewięciu kluczowych obszarach: uczenie się i stosowanie wiedzy, ogólne zadania i obowiązki, porozumiewanie się, poruszanie się – w tym mobilność i aktywność manualna, dbanie o siebie, samoobsługa i samodzielność, życie domowe, wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, kształcenie szkolne – rola ucznia, życie w społeczności lokalnej. W ocenie funkcjonalnej ważna jest ocena dobrostanu ucznia, czyli stan samopoczucia w szkole i poza nią, czego nie uwzględnia ocena punktowa ani inna diagnoza w rozumieniu medycznym, ilościowym. Napięcie nauczycieli wiąże się ze zbyt małą wiedzą na ten temat i obawą co do swoich umiejętności w tym zakresie.

Nasilenie negatywnych emocji może być odczuwane w realizacji oceny funkcjonalnej z udziałem innych podmiotów, a zwłaszcza rodziców. Dotyczą one zasad budowania relacji w kontakcie dorosły – dorosły oraz umiejętności współpracy, która stanowi warunek przebiegu i skuteczności podejmowanych działań. Podstawą współpracy pozostaje komunikacja, w której istotny jest język mówiony. Dla nauczycieli realizujących ocenę funkcjonalną ważne są pytania: Jak rozmawiać z innymi na temat ucznia? Które informacje są ważne, a które mają mniejsze znaczenie? Jak łączyć ze sobą informację i jak je interpretować? Strategie prowadze-

⁵ Jest to zestaw narzędzi służących do badania sfery emocjonalno-społecznej uczniów w wieku 9-13 lat, zob. TROSKA. *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*, E. Domagała-Zyśk, T. Knopik, U. Oszwa (red.), 2017, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

⁶ Zob. SCWEW w pytaniach i odpowiedziach – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl)/ (dostęp 23.07.2023).

nia rozmów i skutecznego porozumiewania się wciąż są umiejętnością deficytową i wymagają doskonalenia, a może nawet superwizji w celu gromadzenia pozytywnych doświadczeń.

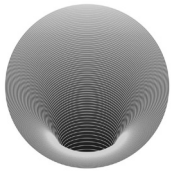
PODSUMOWANIE

Ocena funkcjonalna, jako nowatorski element w edukacji, pozwala na inną perspektywę postrzegania ucznia, nie tylko przez pryzmat braków, ale też jego zasobów. Jest ona procesem chronicznym i uniwersalnym, adresowanym do każdego uczestnika edukacji. Napięcia, jakie w związku z tym występują wśród nauczycieli, wiążą się z brakiem dostatecznej wiedzy i efektem różnego rozumienia zmiany oraz zróżnicowanego przygotowania merytorycznego i różnych postaw. Są też normalnym zachowaniem w obliczu niepewności i zachwiania stabilizacji zawodowej. Popularyzowanie wiedzy tematycznej, rozwijanie umiejętności diagnostycznych i upowszechnianie dobrych praktyk są właściwym kierunkiem na drodze budowania u nauczycieli postawy proinkluzyjnej i zaangażowania się w zmianę. Dotychczasowe ich działania diagnostyczne, z uwzględnieniem aktualnej koncepcji rozumienia diagnozy i przekonanie o słuszności wprowadzanych rozwiązań, mogą być ważnym czynnikiem decydującym o sukcesie edukacyjnym jednostkowym, grupowym i instytucjonalnym. Wprowadzenie oceny funkcjonalnej, jakkolwiek to działanie budzące wiele emocji, jest procesem wspólnego uczenia się, a jego efekty stanowią wypadkową wielu czynników, wśród których ważne pozostaje radzenie sobie z różnymi napięciami i przyjmowaniem zmiany.

BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska, I. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? W: I Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 54-61). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Domagała-Zyśk, E., Dłużniewska, A. (2017). Zasady postępowania diagnostycznego w badaniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. W: K. Krakowiak (red.), *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży* (s. 58-67). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna ocena funkcjonalna. Przebieg procesu w zakresie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Doroszewska, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Gajdzica, Z. (2013). Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku. *Chowanna*, 2, 263-273.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Tłum. Ł. Mojsak. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury „Bęc Zmiana”.
- Jachimczak, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 138-159). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Karwowska-Struczyk, M., Hajnicz, W. (1998). *Obserwacja w poznawaniu dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaja, B. (1987). *Problemy diagnozy i terapii zaburzeń dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Knopik, T. (2019). *Rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów – podejście funkcjonalne*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=yxP1jgzIZx8>.
- Mills, Ch.W. (1961). *Elita władzy*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Niemierko, B. (1993). Diagnostyka dydaktyczno-wychowawcza. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 96). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”.
- Rogers, C. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Sobol, E. (red.). (2002). *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Włoch, S., Włoch, A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wolter, E. (2015). Radykalna krytyka szkoły i nowe strategie edukacyjne w połowie XX wieku. *Seminare*, 36(12), 106-114.
- Wysocka, E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zych, A. (2019). *Efektywna obserwacja nauczycielska w przedszkolu w świetle diagnozy funkcjonalnej*. Warszawa: ORE.



Joanna Jachimowicz

PEDAGOGICZNY WYMIAR REGUŁ I TECHNIK WYWIERANIA WPŁYWU NA LUDZI W ASPEKCIE KOMUNIKACYJNYM

WSTĘP

Rzeczywistość edukacyjna podlega nieustannym przeobrażeniom i stawia przed nauczycielami i uczniami oraz wychowawcami i wychowankami rozmaite wyzwania dydaktyczne i wychowawcze. By je osiągać na drodze procesu edukacji, warto uświadomić sobie, że nauczyciel czy wychowawca powinien nie tylko spełniać wymienione role, ale również być osobą kierującą zespołem klasowym czy grupą wychowanków. Nauczyciel jest pedagogiem, a zatem trzeba pamiętać o tym, że „pedagogika zajmuje się wychowaniem człowieka w złożonych i różnorodnych sytuacjach społecznych, wówczas nie należy jej ograniczać jedynie do środowiska szkolnego” (Kominarec, 2009, s. 13). Zdanie to wydaje się znamienne, gdyż wskazuje na przedmiot pedagogiki, czyli wychowanie, które może zachodzić w różnych środowiskach: formalnych i nieformalnych. Brak szczegółowych określeń procesu wychowania w przytoczonej definicji pozwala wnioskować, że bywa ono rozumiane szeroko lub wąsko, w zależności od tego, czy obejmuje całość osobowości wychowanka, czy tylko jej emocjonalno-wolicjonalną sferę. Istotne wydaje się zatem zaakcentowanie, że działalność wychowawcza może dotyczyć sfery poznawczej oraz/ lub emocjonalno-wolicjonalnej, odnosić się do treści związanych z budowaniem wiedzy o świecie materialnym i tym obejmującym imponderabilia. Autor pisze również, że „Punktem wyjścia badań pedagogicznych jest znajomość wewnętrznych i zewnętrznych warunków wychowania” (Kominarec, 2009, s. 13), a kontynuując tę myśl, stwierdza: „W wychowaniu dochodzi do wzajemnego przenikania się okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych. Pedagogika bada i określa, w jaki sposób te warunki wpływają na rozwój jednostki” (Ibidem).

Kluczowe dla podjętych rozważań wydaje się odwołanie do wspomnianego przez I. Kominareca wpływu. Osoba wychowująca powinna umieć wywierać skuteczny wpływ na zachowanie wychowanków, by optymalizować osiąganie zakładanych celów wychowawczych. Planując proces wychowania, wychowawca odwołuje się do możliwości wychowanków, posiadanych zasobów, uwzględnia istniejące ograniczenia wewnętrzne i zewnętrzne, a także wykorzystuje elementy zewnętrznego środowiska wychowawczego, kreując wykorzystywanie metod

i technik wychowania w konkretnych sytuacjach. Projektowanie procesu wychowania zakłada zatem wywieranie wpływu na drugiego człowieka poprzez własną, świadomą działalność wychowawczą. Intencjonalny wpływ na uczniów czy wychowanków w procesie wychowania może być rozpatrywany w kategoriach wywierania wpływu na ludzi, czyli stosowania przynależących do niego reguł (np. Cialdini, 2006) czy technik (np. Doliński, Grzyb, 2022).

1. PEDAGOGICZNE ODNIESIENIA WYWIERANIA WPLYWU NA LUDZI W DISKURSIE TEORETYCZNYM

W toku prowadzonych rozważań odnoszących się do wywierania wpływu na ludzi w ujęciu pedagogicznym warto zdefiniować pojęcie *wplywu społecznego*. G. Osika powołuje się na słowa L. Rashotte i stwierdza, że „Wpływ społeczny jest definiowany jako zmiana przekonań, uczuć, postaw lub zachowań jednostki, będąca efektem interakcji z inną jednostką lub grupą” (Rashotte, 2012; Osika, 2012, s. 3). Z kolei J.Ł. Grzelak i A. Nowak (2008) określają wpływ społeczny jako „jakąkolwiek zmianę wywołaną rzeczywistą bądź wyobrażoną obecnością innych ludzi” (s. 187). Autorzy ci uważają, że wpływ społeczny umożliwia koordynację zachowań ludzkich, przygotowując grunt do działań grupowych, tworzenie z poglądów pojedynczych osób norm grupowych czy z jednostkowo przynależnych postaw opinii publicznej (Grzelak, Nowak, 2000, s. 187). Komentując dalej możliwości rozwoju ludzkości dzięki wpływowi społecznemu, piszą, że jest on „siłą, która tkwi u podłoża przemian społecznych warunkujących postęp cywilizacji” (Ibidem). Można zatem założyć, że wpływ społeczny istnieje w każdej sytuacji, która wymaga interakcji międzyludzkiej: będą to zatem też sytuacje komunikacyjne zachodzące w ramach pedagogicznych oddziaływań mających miejsce w środowiskach formalnych i nieformalnych – mogą go generować wychowawcy, nauczyciele, rodzice, uczniowie, wychowankowie itp. Wpływ społeczny, jak zaznaczają autorzy, może być komentowany jako efekt prostej obecności innych ludzi (będzie wówczas rozpatrywany jako element socjalizacji) lub też – co stanowi przedmiot podjętych rozważań – „jak zamierzone manipulowanie innymi i sprawowanie władzy” (Ibidem, s. 187). Wpływ zatem bywa nieintencjonalny lub intencjonalny, w zależności od tego, czy jest niezamierzony, czy zamierzony i wykorzystywany jako świadome oddziaływanie na innych. W obrębie wpływu społecznego wyróżnia się wpływ informacyjny i normatywny. Pierwszy z nich, według B. Wojciszke i D. Dolińskiego (2008), polega na tym, że „obserwując zachowania innych ludzi lub przysłuchując się wygłaszanym przez nich poglądom, jednostka traktuje ich jako źródło informacji o rzeczywistości” (za: Szoltek, Bonus-Dzięgło, 2022, s. 87). Drugi rodzaj wpływu społecznego ma charakter normatywny i wiąże się z niepewnością oraz ustalaniem działań innych za dowód słuszności wtedy, gdy sytuacja jest niejasna i dwuznaczna (Cialdini, 2016, s. 147). Oba te mechanizmy w obrębie

wpływu społecznego są istotne, gdyż określają to, że ludzie czerpią informacje i normy zachowań od innych. W sformułowaniu J. Ł. Grzelaka i A. Nowaka pojawia się ponadto termin *manipulacja*, wydaje się zatem istotne rozróżnienie tych dwóch pojęć. Jak zaznacza P. Łukowski (2017, s. 198), „Manipulacja jest pewnym rodzajem wpływu społecznego, chociaż – jak podpowiada nam intuicja – nie każdy wpływ społeczny powinien być uznany za manipulację”. Choć autor wydaje się przychylić do rozróżnienia wpływu społecznego i manipulacji, to jednak dodaje: „Mimo to wśród istniejących sposobów rozumienia manipulacji można znaleźć i takie, które utożsamiają ją z wpływem społecznym”. Jest to bliższe poglądom R. Cialdiniego, który do określenia wpływu społecznego włącza istnienie nacisku społecznego – realnego lub wyobrazeniowego (Łukowski, 2017, s.198).

Z zaprezentowanych poglądów wynika, że zakres znaczeniowy słów *wpływ/manipulacja* bywa różny. Manipulacja może być utożsamiana z wpływem społecznym lub traktowana wężej, jako możliwy jego przejaw. Warto jednak zdawać sobie sprawę z tego, że zarówno w odniesieniu do manipulacji (choć do tej w mniejszym stopniu), jak i wpływu społecznego należy uwypuklić ich neutralny wydźwięk etyczny. Zarówno R. Cialdini (2016), jak i D. Doliński i T. Grzyb (2022) podkreślają, że reguły czy techniki wpływu społecznego mogą być stosowane w dobrych i złych celach, w uczciwy i nieuczciwy sposób. To od stosującej je osoby zależy, czy będzie używała ich tak, by „zwiększać sumę dobra na naszej planecie” (Doliński, Grzyb, 2022, s. 19), czy w negatywnym celu. W odniesieniu do świadomego wykorzystywania przez nauczycieli/ wychowawców reguł/ technik wpływu społecznego należy podkreślić, że z racji samego faktu, iż wychowanie służy realizacji pozytywnych z punktu widzenia rozwoju wychowanka i interesu społecznego celów, stosowany przez nich wpływ zawsze będzie podbudowany pozytywną intencją i ukierunkowany na wywoływanie pożądanych zmian w osobowości uczniów czy wychowanków.

Odnosząc się do aspektu komunikacyjnego wpływu społecznego, termin „komunikacja” można określić jako „porozumiewanie się, [które – dopisek autorki] nie musi być z istoty swej komunikacją językową, ponieważ może przyjąć także różne formy pozawerbalne” (Kurcz, 2000, s. 231). A. Frączek pisze z kolei, że „Pojęcie «komunikacja» pochodzi z łacińskiego »communicatio« i oznacza «łączność, rozmowę, wymianę»” (2012, s. 118). Komunikacja ludzka może zatem zachodzić poprzez język i być komunikacją werbalną lub też dokonywać się kanałami pozajęzykowymi (wtedy mowa o komunikacji niewerbalnej). Tematyka podjętego opracowania koncentruje się wokół werbalnych aspektów wpływu społecznego i komunikacji werbalnej.

W zakresie reguł wpływu społecznego jednym z najbardziej znanych badaczy i twórcą ich deskrypcji jest R. Cialdini (2016). W książce *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka* przedstawił on opis kilku z nich: wzajemności, zaangażowania i konsekwencji, społecznego dowodu słuszności, lubienia i sympatii, autorytetu, niedostępności, wpływu w mgnieniu oka. Odnosząc się do reguły wzajemności, R. Cialdini (2016, s. 36) pisze: „zawsze powinniśmy się starać właściwie odwdziżyć osobie, która wyświadczyła nam jakieś dobro”. Jak twierdzą M. Pulit

i T. Załona (2009), znaczenie tej reguły jest niemal nieograniczone. Choć dominują tu cele materialne, ludzie wymieniają się też dobrami niematerialnymi: uczuciami, usługami, symbolami (Turner, 2006). R. Cialdini (2016), odwołując się do jej sensu komunikacyjnego, przywołuje dwa sformułowania, które mogą być stosowane zamiennie: „byłbym bardzo zobowiązany” oraz „z góry dziękuję”. Istotą reguły jest zaciąganie długu i wdzięczność – powstaje wtedy chęć oddania otrzymanego wcześniej dobra. Kluczowe wychowawczo wydaje się uświadomienie, że reguła ta stanowi „istotę tego, co czyni nas ludźmi”¹ i jest obecna we wszystkich społeczeństwach, zatem będzie odgrywała znaczącą rolę również w tworzeniu społeczności klasowej i szkolnej. Podkreślanie w trakcie komunikacji z uczniami, że oddawanie innym wyświadczonych im dobra pozostaje kluczowe dla trwałości i spójności społeczności oraz wspólnoty szkolnej, jest też ważnym elementem wychowania w aspekcie funkcjonowania społecznego. Poruszając tematykę reguły zaangażowania i konsekwencji, można stwierdzić: „kiedy dokonamy już wyboru i zajmiemy stanowisko w jakiejś sprawie, uruchamia się zarówno w nas, jak i w innych silny nacisk na zachowanie konsekwentne i zgodne z tym, w co się zaangażowaliśmy” (Cialdini, 2016, s. 75). Istotne w regule zachowania konsekwencji wydaje się to, by usprawiedliwić postępowanie, w które się zaangażowaliśmy, móc uchronić od zmiany własne sądy i przekonania. Z wychowawczego punktu widzenia znamienne będzie zatem budowanie odniesień do celów pozytywnych ze społecznej perspektywy i budowanie zaangażowania uczniów i wychowanków w rzeczy/ aktywności pożądaną wychowawczo. Społeczny dowód słuszności autor ujął w sformułowanie: „o tym, czy coś jest poprawne czy też nie, decydujemy poprzez odwołanie się do tego, co myślą na dany temat inni ludzie” (Ibidem, s. 134). Ludzie opierają się na zasadzie:

Skoro wielu ludzi tak robi, jest to postępowanie właściwe. (...) reguła ta dostarcza nam wybranej drogi na skróty przy podejmowaniu decyzji o tym, jak należy postąpić. Czyni nas jednak podatnymi na manipulację innych osób, które chcą tę regułę i nas wykorzystać” (Ibidem, s. 134-135).

Z powodzeniem stosuje się ją w różnych sytuacjach życia codziennego, jednak może być ona przyczyną zarówno pozytywnych, jak i negatywnych decyzji. Daje pole wychowawcom do powoływania się na pozytywne zachowanie wszystkich/ innych, ale rodzi konieczność przełamывania negatywnych wzorców zachowań, gdy wychowanek/ uczeń odwoła się do niej w sytuacji o negatywnym wydźwięku wychowawczym. Kolejna reguła wpływu społecznego opisywana przez R. Cialdini (Ibidem, s. 134) – lubienia i sympatii – ujęta została w następujących słowach: „przeważnie zgadzamy się spełniać prośby ludzi, których znamy i lubimy”. W rzeczywistości wychowawczej jest ona niezwykle ważna, gdyż okresy późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji wiążą się z budowaniem relacji rówieśniczych – wiek między 6. a 8. rokiem życia wiąże się z etapem partnerstwa oraz współ-

¹ R. Cialdini powołuje się na słowa Richarda Leakeya; za: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, s. 36, 2016, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne sp. z o.o.

działania, a okres między 9. a 12. rokiem życia – przyjaźni i wymiany, związanymi przyczynowo ze wzajemnym porozumieniem (Becelewska, 2006, s. 185). W obu tych okresach wytworzenie relacji rówieśniczych ma aspekty ustosunkowań emocjonalnych, co łączy się z sensem tej reguły wpływu społecznego. Kolejno R. Cialdini (2016) wymienia regułę autorytetu, pisząc: „Autorytety oddziałują na nasze postępowanie, mają na nas duży wpływ, działamy pod ich naciskiem” (s. 225-232). Oddziaływanie autorytetów pozostaje kluczowe w wychowaniu – wychowawcy powinni budować swój autorytet w oczach wychowanków, stawać się dla nich autorytetami, by móc skuteczniej prowadzić ich do osiągnięcia celów wychowania. Każdy wychowawca czy nauczyciel powinien jednak pamiętać o tym, że dzieci same wybierają sobie osoby, które stają się dla nich autorytetami, dlatego istotną kwestią jest również uczenie młodych ludzi dokonywania wyboru osób wartościowych na swoje osobiste autorytety. R. Cialdini w zestawieniu reguł wpływu społecznego dokonuje również deskrypcji reguły niedostępności, którą formułuje następująco: „Możliwość utraty czegoś zdaje się motywować ludzi bardziej niż możliwość zysku o podobnej wielkości” (Hodfoll, 2001; za Cialdini 2016, s. 255). W rzeczywistości wychowawczej warto się odwoływać do utraty pozytywnych rzeczy, zysków (np. nagród) niż do nadziei na ich otrzymanie. Ostatnia z wymienionych przez R. Cialdiniego reguł nosi nazwę „wpływu w mgnieniu oka”. Można ją odnieść do automatyzmów pierwotnych i nowoczesnych. A. Kolańczyk (2009, s. 31) następująco pisze o potocznym znaczeniu słowa „automatyczny”: „automatyczny” oznacza tyle co „nieświadomiany”. Komentując z kolei naukowe znaczenie terminu „automatyzmy”, pisze:

Bargh spopularyzował termin „automatyzmy”, co kontekstowo nadało im specyficzny sens, zbliżony do znaczenia terminu procesy nieświadome. Według tego badacza proces automatyczny spełnia co najmniej jeden z następujących warunków: zachodzi poza świadomością, poza intencją (chęcią podmiotu), jest trudny do skontrolowania, jest wydajny (natychmiastowo efektywny – efficient), czyli balistyczny – rozpoczęty przebiega w całości, od a do z (Ibidem, s. 35)

Autorka zaznacza równocześnie, że sensem automatyzmów jest to, iż nie wymagają świadomości i wysiłku, choć zaznacza, że pojęcie *nieświadomości* pozostaje odmienne od terminu *automatyczności*. R. Cialdini, poruszając w tej regule tematykę reguły wpływu w mgnieniu oka w odniesieniu do automatyzmów pierwotnych, twierdzi: „(...) podejmując decyzję związaną z kimś lub czymś, bardzo często opieramy się nie na wszystkich dostępnych nam informacjach, lecz jedynie na jakimś pojedynczym fragmencie” (2016, s. 290). Komentując zaś problematykę reguły wpływu w mgnieniu oka w odniesieniu do automatyzmów nowoczesnych, dodaje, że „Ponieważ technologie są w stanie rozwijać się znacznie szybciej niż my, nasze ograniczone możliwości przetwarzania informacji stawać się będą coraz bardziej nieadekwatne w stosunku do ogromu zmian, wyborów i wyzwań cechujących współczesne życie” (Cialdini, 2016, s. 194).

Odnosząc się do automatyzmów nowoczesnych, można zauważyć nawiązanie do terminu *luki ludzkiej*, który pojawił się w raporcie edukacyjnym *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* z roku 1979 (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982), gdzie zwracano uwagę na rozbieżność między możliwościami człowieka a tempem rozwoju świata. W kontekście wychowawczym znaczenie tej reguły może być zawężone, gdyż wychowawca nie jest w stanie przewidzieć, które wyselekcjonowane wiadomości wychowanek wykorzysta w procesie podejmowania decyzji. Warto jednak w procesie wychowania uświadamiać wychowankom, że ich decyzje niejednokrotnie podejmowane są na podstawie subiektywnie wyselekcjonowanych informacji, dlatego mogą się różnić od decyzji innych osób.

W obrębie podjętego tematu należy zwrócić uwagę na techniki wywierania wpływu na ludzi zaproponowane przez D. Dolińskiego i T. Grzyba (2022). Są one uporządkowane przez autorów w osiem części: techniki sekwencyjne, polegające na emocjach, ramach interpretacyjnych, podmiotowości i wolności, czasu i przestrzeni, „ja” i „ja” społecznym, roli słowa oraz pozostałe (nazwane przez autora zbiorczo *varia*). Dla niniejszego opracowania istotna jest grupa technik związana z rolą słowa, ze względu na akcentowanie w nich komunikacji werbalnej. Jedną z nich – (*nie*) *mów proszę* – związana jest z tym, że „zdarzają się sytuacje, w których lepiej tego słowa nie używać” (Doliński, Grzyb, 2022, s. 323). Autorzy wyjaśniają, że gdy ludzie wierzą, iż ich zaangażowanie może pomóc innym, zrobią to z myślą o tych osobach (by wywołać takie przekonanie u innych, nie stosuje się słowa *proszę*). Gdy zaś komunikat zawiera słowo *proszę*, jest sygnałem, że proszącemu zależy, by inni ludzie zaangażowali się w coś, co robi nadawca komunikatu (zatem kluczowa jest motywacja ze względu na proszącego, nie zaś cel samej aktywności). Podobną do niej jest technika *nie wahaj się, po prostu poproś*. Polega ona na formułowaniu zdań „Czy mógłbyś...?”. D. Doliński, T. Grzyb piszą o niej: „Technika *po prostu poproś* jest najważniejszą ze wszystkich technik wpływu społecznego” (Ibidem, s. 372). Autorzy ci zaznaczają, że kluczowe w tej technice jest wewnętrzne przekonanie nadawcy prośby o celowości proszenia. Jeśli ktoś nie wierzy w sens prośby, to jest ona bezsensowna, bo niemal na pewno nie zostanie spełniona (Ibidem,). Kolejno autorzy książki *Sto technik wpływu społecznego* piszą o wyrażaniu wdzięczności – dawaniu niewielkiego prezentu w zamian za wykonanie czegoś. Autorzy zwracają uwagę, że podziękowanie oprócz wzbudzenia zadowolenia osoby, która je otrzymuje, pozwala tej osobie dowiedzieć się, iż to, co robi, jest istotne i że inni to dostrzegają, ponadto zobowiązuje do powtórzenia takiego zachowania w przyszłości (Ibidem, s. 328).

Inna technika nazwana jest przez autorów *mam nadzieję, że nie przeszkadzam*. Polega na zadaniu odbiorcy pytania: *Mam nadzieję, że nie przeszkadzam?* Autorzy komentują, że odbiorca, odpowiadając przecząco na tak postawione pytanie, da sygnał nadawcy, iż ma wolny czas i może się zaangażować w wypełnienie tego, o co zostanie poproszony. Ważnym elementem tej techniki jest czekanie na odpowiedź po zadaniu tego wstępnego pytania. Działa wówczas reguła wzajemności, jak tłumaczą autorzy. Gdy po wypowiedzeniu zdania: „mam nadzieję, że nie prze-

szkadzam?” prośba zostanie sformułowana od razu, działa reguła zaangażowania i konsekwencji jako mechanizm uprawniający tę technikę (Ibidem, s. 330).

Następna technika nazwana została *legitymizacja minimalnego zaangażowania – liczy się każdy grosz*. W komentarzu do niej podkreśla się, że jej istotą bywa przekonanie odbiorcy, że może drobnym wysiłkiem dokonać czegoś znacznego (technikę tę stosuje się w sytuacjach dawania datków na cele dobroczynne). W tym przypadku darczyńca wcale nie musi być bogaty, by dać datek. Podobną do niej jest technika *legitymizacji minimalnego zaangażowania – nie tylko pieniądze*. W ramach jej zastosowania wykorzystano zdanie: „liczy się każda rozdana ulotka”. W tej technice, jak podkreślają autorzy, istotne pozostaje to, by pokazać nadawcy, że nawet jego minimalna pomoc jest istotna (w tym przypadku również w sytuacjach rozdawania ulotek). *Sidla metakomunikacyjne* to technika mogąca wystąpić wtedy, gdy zastosuje się zwroty takie, jak np. „Ale proszę mi powiedzieć, jeśli to jest niestosowne” w relacjach między ludźmi, którzy się nie znają (Ibidem, s. 339) lub „Nie chciałbym być zbyt nachalny, nalegając na spełnienie tej prośby, lecz jeśli jestem, proszę mi to powiedzieć wprost” (Ibidem, s. 341). To technika mająca spowodować, że nadawca zostanie postawiony przed koniecznością wyjawienia odmowy i wyjaśniania jej powodów. Niechęć do tłumaczenia się obcej osobie z powodów odmowy ma spowodować zwiększoną szansę na uzyskanie spełnienia prośby. W kontekście technik, w których operuje się słowem, istotna wydaje się również ta o nazwie *To jedyna prośba, jaką mam*, ukierunkowana na pokonanie obawy wynikającej z faktu, że wolimy zawczasu „na zapas powiedzieć nie, niż wikłać się w rozmowy, których efekt trudno przewidzieć” (Ibidem, s. 344). Autorzy twierdzą, że nawet w sytuacji, gdy po tej prośbie wystąpi kolejna, odbiorca komunikatu wcale nie musi się wycofać z ich spełniania.

Inna technika odwołuje się do dialogu. Jak pisze D. Doliński (2005), „Ta forma komunikacji wymusza aktywność poznawczą. Dyskutując z kimś, musimy go słuchać, by odnosić się do jego tez i argumentów” (s. 20). Autor zaznacza, że konwencja dialogu bywa w komunikacji werbalnej charakterystyczna dla osób, które się znają, jest czymś innym niż stosowanie monologu. Monolog zaś – według D. Dolińskiego – w komunikacji interpersonalnej stosowany jest częściej w sytuacjach, gdy osoby komunikujące się nie znają się ze sobą. Autor wskazuje jednak na sytuacje wychowawcze i pisze, że w relacjach – wychowawca – wychowanek (w sytuacjach karania), choć całość sytuacji wychowawczej jest dialogowa, może dochodzić do generowania komunikatów opartych na monologu. D. Doliński powołuje się na zwrot stosowany w sytuacji dawania kary „Posłuchaj teraz, co mam ci do powiedzenia” będący wstępem do monologu wychowawcy (2005, s. 20). Autor, opisując technikę *uwikłania w dialog*, odwołuje się do schematu sytuacyjnego mającego kilka etapów. Najpierw obcej osobie przed zaproponowaniem czegoś zadaje się pytanie, potem czeka na odpowiedź, a następnie prosi o jej wyjaśnienie. Istotą techniki jest podjęcie dialogu na błahe, niekontrowersyjne tematy, niewymagające refleksji i namysłu. Taka krótka wymiana zdań w relacjach z obcymi nawet osobami daje namiastkę poznania rozmówcy choćby w niewielkim zakresie

i może sprawić, że częściej odbiorca prośby będzie skłonny ją spełnić (Doliński, 2022).

Wszystkie przedstawione i pokrótce opisane techniki dają się zastosować na gruncie szkolnym i wychowawczym. Mogą być wykorzystane w różnych sytuacjach, choć skuteczność stosowania przynależnych do nich werbalnych sformułowań komunikacyjnych w osiąganiu efektów procesu wychowania będą ograniczały warunki sytuacyjne.

2. PEDAGOGICZNY ASPEKT KOMUNIKACYJNEGO WYMIARU WYWIERANIA WPLYWU NA LUDZI W ODNIESIENIACH PRAKTYCZNYCH

Przydatność każdej z reguł i technik wywierania wpływu na ludzi została udowodniona eksperymentalnie. Komunikaty werbalne służące do wywierania wpływu na ludzi zastosowane w toku badań eksperymentalnych mogą się stać podstawą do podania podobnych przykładów z rzeczywistości szkolnej czy typowo wychowawczej. Również sytuacje eksperymentalne daje się próbować przełożyć na praktykę pedagogiczną i zaproponować schematy podobnych sytuacji z rzeczywistości szkolnej czy pozaszkolnej wychowawczej, w której zastosowanie podanych technik wywierania wpływu może być celowe i okazać się skuteczne.

Jak wynika z badań J. Przewoźnika i innych (Klepacka, Kupryjańczyk, 2021) prowadzonych na dzieciach 6-letnich, istotne wydaje się zastosowane praktyczne wypowiedzi „Pamiętaj, małe rzeczy są piękne, nie wszystko, co duże, jest wspaniałe” przed pytaniem: „Który prezent wybierasz?”. Grupy: eksperymentalna i kontrolna liczyły po 20 osób. W grupie kontrolnej po wejściu dziecka do klasy wychowawczynie zadawała pytanie „Który prezent wybierasz?”, po czym dziecko dokonywało wyboru i było proszone o odłożenie prezentu na miejsce. W grupie eksperymentalnej dziecko po wejściu do sali najpierw słyszało komunikat wychowawczynie „Pamiętaj, małe rzeczy są piękne, nie wszystko, co duże, jest wspaniałe”, a dopiero potem formułowała ona pytanie „Który prezent wybierasz?”. Po jego zadaniu, podobnie jak w grupie kontrolnej, dziecko wybierało prezent, po czym proszono je o odłożenie go na miejsce. W grupie kontrolnej 16 osób wybrało prezent duży, a w grupie eksperymentalnej uczyniły tak tylko cztery osoby (Przewoźnik, 2021, s. 88). Wnioskiem wychowawczym płynącym z tego eksperymentu jest możliwość powtarzania wychowankom w sytuacjach wyboru tekstu będącego poleceniem pamiętania o przewadze rzeczy małych nad wspaniałymi. Takie sytuacje mogą się koncentrować wokół np. wyboru miejsca siedzenia w autokarze, ciastka czy miejsca wycieczki. Ważne dla wyróżnienia omawianej techniki pozostaje to, że alternatywy zaproponowane muszą się znacząco różnić – jedna powinna być atrakcyjna, druga zaś nie.

W pracy J. Przewoźnika i innych (M. Trybuchowskiej, A. Pokoniecznej) badano również chęć pomocy 6-letniej dziewczynce pozostawionej samotnie w galerii.

Badano zachowania ludzi dwukrotnie: raz, gdy dziewczynka była ładnie ubrana i wystylizowana, oraz ponownie, gdy była brudna, posiniaczona, jej ubranie było podarte. Okazało się, że ładnie ubrana dziewczynka w toku eksperymentu „swoim wyglądem przykuwała wzrok niemal każdego przechodnia” (Przewoźnik i in., 2021, s. 94-95), a w kolejnej odsłonie wyglądu jedynie dwie starsze panie jej pomogły (ale istotne pozostaje to, że badaczki zastrzegają, iż liczba osób nie zawsze była pod kontrolą przeprowadzających eksperyment) (Przewoźnik i inni, 2021). Choć prowadzone przez autorki badania odnoszą się do reakcji niewerbalnych przechodniów, są przez nie spuentowane w podsumowaniu zdaniem/ powiedzeniem „nie oceniam ludzi po wyglądzie”. Zostało ono przez autorki podane w wątpliwość jako takie, które często nie okazuje się prawdziwe. Potwierdza to zdanie auterek sformułowane przez A.S.R. Manstead, M. Hewstone, na które powołują się A. Szoltek i A. Bonus-Dzięgło (2001) „Atrakcyjność fizyczna odnosi się do cech uznawanych społecznie za pożądane” (s. 16). Warto zaznaczyć, że M. Trybuchowska, A. Pokonieczna, komentując wnioski z przeprowadzonych badań, odwołały się do faktu, iż tylko dobre serce jest tym, czym należy się kierować w życiu, podając konkluzję Louisa de Funèsa jako poparcie swojego stanowiska. Przeniesienie tej deskrypcji na grupę klasową jest ważne po to, by kształtować w wychowankach chęć pomocy osobom, których wygląd jest skromniejszy/ mniej schludny i zadbany niż innych. Werbalne zachęcanie dzieci i młodzieży do pomagania takim osobom oraz uzasadnianie konieczności przejawiania zachowań motywowanych, jak stwierdziły autorki, dobrym sercem pozostaje elementem kształtowania postaw altruistycznych.

Odnosząc się do badań dających praktyczne odbicie techniki *tylko nie mów proszę*, można stwierdzić, że w badaniach M. Firmin, J. Helmick, B. Iezzi, A. Vaughn (2004; za: Doliński, Grzyb 2022) posłużono się dwoma charakterystycznymi zwrotami. Grupa eksperymentalna miała się posługiwać pytaniem „czy kupi Pan/i ciastko?” ze słowem „proszę” na końcu. A w kontrolnej grupie osoby posługiwały się tym zwrotem bez słowa „proszę”, wieńczącego wypowiedź. Wyniki badań pokazują, że gdy brakuje słowa „proszę” – 79% badanych kupiło ciastko, a dodanie słowa „proszę” spowodowało, że 65,3% osób z grupy kontrolnej dokonało zakupu (Ibidem). Te wyniki można skonfrontować z odnoszącymi się do techniki *nie wahaj się, po prostu poproś*. Jak zaznaczają autorzy książki *Sto technik wywierania wpływu społecznego*, jest to istotne, gdyż technika ta została oparta na zachowaniu nieetycznym (w toku eksperymentu badani mieli napisać coś na kartce książki). Owa technika została zweryfikowana przez V. Bohns, M. Roghanizad, A. Xu (2014; za: Ibidem) i polega na zadaniu pytania „Czy mógłbyś napisać coś na tej stronie książki?”. Wyniki badań zaskoczyły samych badaczy i były inne niż ich przewidywania. Okazało się, bowiem, że wystarczyło średnio poprosić 4,7 osoby, by trzy z nich wykonały prośbę i napisały na książce żądany tekst. Badania dotyczące techniki *tylko nie mów proszę* oraz *nie wahaj się, po prostu poproś* są bardzo ważne z wychowawczego punktu widzenia. Te interesujące wyniki badań mogą być przydatne w procesie edukacyjnym i sprowadzają się do stwierdzenia, że w sytuacjach zgodnych z celami procesu wychowania zastosowanie słowa *proszę* może

zmniejszyć efekt wychowawczy. Rekomenduje się zatem w wychowaniu stosowanie formuły pytania „czy napiszesz.../ zrobisz...?”. Inaczej sytuacja kształtuje się, gdy prosimy o zachowania negatywne z wychowawczego punktu widzenia – wobec takich zwykle sformułowanie pytania jako prośby (*czy mógłbyś...*) powodowało wzrost liczby osób, które zachowały się niepoprawnie (choć zgodnie z celami eksperymentu). Oczywiście w procesie wychowania wychowawca nie może realizować celów nieetycznych, ale może uczulić uczniów na to, że mogą oni być proszeni np. przez rówieśników o nieetyczne zachowania, co powinno wzbudzić ich czujność, by łatwo nie ulegali prośbom kolegów.

Wyrażanie wdzięczności pozostaje również kluczowym elementem udokumentowanym w badaniach, ale – co ważne – wdzięczność (ta podlegająca badaniom) musiała zostać okazana w drobny sposób (był to list z podziękowaniem). Jak wynika z badań H. Clark, J. Northrop i C. Barkshire (1988; za: Ibidem), w toku eksperymentu dawano badanym listy w podziękowaniu za wykonywaną pracę. Czynności zawodowe badanych polegały na odwiedzaniu podopiecznych agencji pomocy społecznej co najmniej raz w tygodniu. Wysyłanie pracownikom w ramach podziękowań za wykonywaną pracę listu spowodowało wzrost liczby osób, u których był pracownik społeczny. Wzrost liczby aktywizujących się zawodowo w ten sposób pracowników społecznych zależał jednak od tego, czy owe podziękowania otrzymywali stale (co tydzień). Przerwanie dawania podziękowań listowych wywołało spadek liczby pracowników odwiedzających co tydzień swoich podopiecznych (1988 za: Ibidem). Z eksperymentu tego jasno wynika, że drobne podziękowania mogą odgrywać dużą rolę w wychowaniu (oraz np. relacjach pracodawca – pracownik jako przykład edukacji permanentnej). Istotne wydaje się jednak to, by były one regularne. Mogą to być np. listy gratulacyjne, odpowiedzi z podziękowaniem, e-maile w wyrażeniu podziękowania.

W ramach technik *legitymizacji minimalnego zaangażowania* zarówno tej odwołującej się do pieniędzy, jak i tej bez związku z finansami warto skorzystać z opisu badań przedstawionych w książce *Sto technik wywierania wpływu społecznego* przeprowadzonych przez R. Cialdiniego i D. Schroedera (w 1976 roku). Metodą badań był eksperyment, w którym zastosowano sformułowanie „liczy się każdy grosz”. Wypowiadanie tego zdania do osób badanych powodowało, że pieniądze dawała co druga osoba z grupy eksperymentalnej – w grupie kontrolnej, w której nie wypowiadano tego zdania, prosząc o datek, uczyniło tak jedynie 28,6% osób (Ibidem). Z kolei odwołanie do *legitymizacji minimalnego zaangażowania – nie tylko pieniądze* polegało na stosowaniu zdania „liczy się każda rozdania ulotka” w trakcie eksperymentu prowadzonego we Wrocławiu (w 2005 roku) (Ibidem), kiedy to wspomniane miasto kandydowało do World Expo. Badacze włączyli się w akcję promocyjną, projektując badania eksperymentalne polegające na tym, że studenci rozdawali ulotki dotyczące World Expo przechodniom. Dawali badanym materiały promocyjne dla nich i proponowali wzięcie dodatkowych ulotek dla znajomych. W grupie kontrolnej dodatkowe ulotki wzięło tylko 31% osób, a w grupie eksperymentalnej, w której zastosowano zdanie „liczy się każda rozdana ulotka” – 43% badanych (Ibidem). Dla warunków wychowawczych wyniki

obu eksperymentów mogą mieć istotne znaczenie – w ramach działań wychowawczych w szkole zachęca się uczniów do udziału w rozmaitych zbiórkach charytatywnych, zbiera drobne przedmioty (punkty, naklejki) na potrzeby akcji charytatywnych. W takich warunkach posłużenie się podobnymi sformułowaniami mogłoby się okazać korzystne, np. „liczy się każda zakrętka”, „liczy się każda kartka świąteczna”, „liczy się każda para rąk”, „liczy się każda naklejka”. Oczywiście szkoła nie jest organizacją charytatywną, więc trudno znaleźć sytuacje dokładnie przekładające się na zbiórki pieniężne, ale nauczyciele mogą informować o odbywających się w środowisku lokalnym zbiórkach i zachęcać uczniów do udziału w nich (oczywiście wówczas nie będzie możliwości sprawdzenia przez nauczyciela/ wychowawcę, ilu uczniów zaangażowało się w zbiórkę, ale można przypuszczać, że część z nich wykaże się aktywnością i podejmie zadanie).

Technika wywierania wpływu poprzez *sidła metakomunikacyjne* w 1997 roku poparta została eksperymentem, który prowadzili: M. Patch, V. Hoang, A. Stahelski (za: Ibidem). W badaniu eksperymentalnym w grupie kontrolnej na kampusie uniwersyteckim informowano samotnie idące osoby o tym, że badacze są z grupy studenckiej chcącej przeprowadzić pogłębione wywiady ze studentami na określony temat. W kolejnym zdaniu wypowiedzi pytano, czy badany mógłby poświęcić badaczom 20 minut któregoś popołudnia w danym tygodniu (stosowano pytanie zaczynające się od słów: „Czy mógłbyś...?”). Gdy badacze zaczepiali badanych w taki sposób, 18% pytanych zgodziło się na przeprowadzenie z nimi wywiadów. W grupie eksperymentalnej komunikat miał dodatkowy element – przed poproszeniem osoby badanej o zgodę na wywiad wtrącano sformułowanie „To trochę niezręczne. Chciałbym cię o coś prosić, ale powiedz mi od razu, jeśli uznasz, to za niewłaściwe między nieznanymi” (Ibidem). Wyniki badań w tej grupie były odmienne niż w grupie kontrolnej – 41% badanych z grupy eksperymentalnej zgodziło się na wywiad pogłębiony. Implikacje wychowawcze tego eksperymentu mogą być różne. Skoro w relacjach z nieznanymi taki komunikat powoduje wzrost częstotliwości spełniania prośby, można uczulić wychowanków na to, że jego zastosowanie przez obce w stosunku do nich osoby wymaga od nich czujności i powinny niewątpliwie zastanowić się nad sensownością prośby. Usłyszenie takiego komunikatu od osoby obcej może bowiem pobudzić wychowanków do ulegnięcia prośbie, której nie chcą ulec (a zrobią to tylko po to, by uniknąć tłumaczenia powodów odmowy). Istotne wydaje się wskazanie na to, że w opisanym eksperymencie brały udział osoby obce dla badaczy i badanych, a zatem wyników eksperymentu nie można wprost przenosić na sytuacje, gdy ludzie się znają i mają do siebie zaufanie. W takich sytuacjach (choć eksperyment nie obejmował tych uwarunkowań sytuacyjnych) zastosowanie zwrotu „powiedz mi wprost, jeśli to będzie niewłaściwe” może przynieść inne skutki wychowawcze (np. wzrost poczucia sprawstwa i decyzyjności w relacjach, większą otwartość i budowanie atmosfery zaufania i autentyczności), ale jest to wniosek prawdopodobny, jego celem pozostaje uświadomienie sobie ograniczeń w generalizacji wniosków z eksperymentu przeprowadzonego przez M. Patch, V. Hoang i A. Stahelski.

Dowodów na skuteczność techniki *tylko ta jedna prośba* dostarczyli D. Doliński, T. Grzyb (2022), wykonując eksperyment w 2017 roku. Przeprowadzili badania dzięki wolontariuszom – w grupie kontrolnej informowali badanych o tym, że zbierają datki na hospicjum dla dzieci, i kończyli wypowiedź pytaniem „Czy przyłączy się pan(i) do nas i wrzuci jakiś datek?” (Ibidem). W grupie eksperymentalnej wolontariusze dodawali na końcu wypowiedzi „To jedyna prośba, jaką mam”. Badacze zaznaczają, że wyniki pokazały słuszność podjęcia takiej procedury badań. W pierwszej z opisanych grup do puszek wolontariuszy pieniądze wrzuciło 15% badanych, w drugiej grupie 55% (Ibidem). Z punktu widzenia procesu wychowania można stwierdzić, że skuteczne mogą być takie komunikaty, jak „to tylko ta jedna prośba”, „mam tylko taką jedną prośbę”, „mam do was/ ciebie tylko jedną prośbę”, „mam do państwa tylko jedną prośbę” itp., by zwiększać częstotliwość wykonywania próśb przez wychowanków czy ich rodziców.

Uwikłanie w dialog zostało udowodnione eksperymentalnie przez zespół badawczy złożony ze studentów. Badania prowadzili w 2001 roku D. Doliński, M. Nawrat, I. Rudak (Ibidem). Badacz zaczął dorosłe, samotnie idące osoby i proponował im zakup hinduskich kadzidełek po atrakcyjnej cenie (mówił, że studiuje i zbiera na wyjazd do Nepalu). W grupie kontrolnej 6% osób kupiło kadzidełka. W grupie eksperymentalnej przed propozycją zakupu stosowano pytanie: „Jak pan(i) sądzi, kto jest bardziej wrażliwy na zapachy: kobiety czy mężczyźni?” (Ibidem, s. 347) i po uzyskaniu odpowiedzi pytano jeszcze „A dlaczego pan(i) tak sądzi?” (Ibidem), czekając na wyjaśnienie badanego. Dopiero po uzyskaniu tego wyjaśnienia dodawano informacje o planowanej wycieczce do Nepalu. W grupie eksperymentalnej 20% osób dokonało zakupu kadzidełek. Zmienne takie jak płeć eksperymentatora, badanego, odpowiedź na zadane pytanie nie były powiązane z częstotliwością kupowania kadzidełek (Ibidem). Znaczenie wychowawcze tego eksperymentu jest znamienne. Wychowawcy powinni uczyć wychowanków na to, że obce osoby mogą próbować nawiązywać z nimi rozmowę na pozornie niewiele znaczące tematy, by zwiększyć prawdopodobieństwo spełnienia kierowanych przez nie próśb. Takie zwrócenie uwagi na kwestie rozmów z nieznanymi może mieć znaczenie w działaniach profilaktycznych szkoły. Oczywiście warto naświetlić również z wychowawczego punktu widzenia występowanie sytuacji rozpoczynania rozmowy z nieznanym rówieśnikiem od pozornie błażych tematów, by potem mieć szansę na wysunięcie prośby (np. dotyczącej wspólnej zabawy). Uwrażliwianie komunikacyjne wychowanków na możliwość stosowania niezobowiązujących, krótkich dialogów w celu nawiązania znajomości z obcymi rówieśnikami może mieć wiele pozytywnych skutków i przyczynić się do wzrostu umiejętności komunikacyjnych wychowanków/ uczniów.

Interesujące badania przeprowadzono również w odniesieniu do sytuacyjnych i osobowościowych uwarunkowań związanych z opiniami dotyczącymi akceptacji manipulacji (Plich, 2005). W badaniach wzięło udział 80 osób. Chodziło o ustalenie, jakie czynniki stanowią usprawiedliwienie dla zachowań manipulatorskich. Elementem celu było również sprawdzenie, czy zmienna poziomu makiawelizmu ma istotny wpływ na wyrażane przez badanych opinie. W toku badań przedło-

żono badanym pierwszą część kwestionariusza, w której opisowo przedstawiono 11 sytuacji. Badani mieli odnieść się do tego, w jakim stopniu sytuacje te uzasadniają zastosowanie manipulacji. W sytuacjach tych różny był powód usprawiedliwiający manipulację, badani mieli się odnieść do tego, na ile podane powody są „ważkie” i stanowią wystarczające uzasadnienie dla zastosowania manipulacji (Pilch, 2005). By ocenić ważność podanych powodów, w tej części badań zastosowano następujące kryteria: siłę motywacji dążącego do celu manipulatora; relację pomiędzy manipulatorem i jego partnerem; cechy sytuacji, stanowiące przeszkody w osiągnięciu celu (Ibidem). Autorka, przedstawiając procedurę, badań pisze: „W części drugiej kwestionariusza opisano sześć sytuacji, w których uczestniczyły osoby grające role: polityka, sprzedawcy, nauczyciela, lekarza, matki oraz małżonka” (Ibidem, s. 177-178). Zostały one tak dobrane, ponieważ role życiowe wymienionych osób miały odmienny charakter. Jak zaznacza autorka, osoby polityka i sprzedawcy łączy to, że zawodowo są związane z nakłanianiem ludzi do określonych zachowań, korzyść z takich działań ma odnieść osoba wywierająca wpływ. Inaczej określono rolę nauczyciela i lekarza, tu – choć zawodowo również wywierają oni wpływ na podopiecznych (pacjentów, uczniów/ wychowanków) – korzyść z wywierania wpływu ma odnieść osoba temu wpływowi poddawana, nie manipulator. Ostatnie z wymienionych ról – rodzica i małżonka – są nieformalne i związane z tym, że między manipulatorem a osobą, na którą wywiera się wpływ, jest uczucie. W trzeciej części kwestionariusza badani mieli wyrazić opinie na temat tego, „jak często osoby pełniące wyżej wymienione role społeczne używają technik manipulacji, łącznie z kłamstwem” (Ibidem, s. 178). W części czwartej kwestionariusza badani formułowali opinie dotyczące dopuszczalności sposobów wywierania wpływu na partnera. Autorka badań pisze o nich następująco:

mówienie nieprawdy, zatajanie prawdy (podawanie części informacji), dostosowywanie informacji do osoby w celu skłonienia jej do określonego zachowania, manipulowanie sympatią, autorytetem lub społecznym dowodem słuszności. Na końcu zadano dwa dodatkowe pytania dotyczące możliwości odniesienia sukcesu życiowego przez osoby uczciwe, szczerze i prawdomówne oraz rodzaju pracy, jaką osoba badana jest zainteresowana: opartej na współzawodnictwie i walce czy też na współpracy (Pilch, 2005, s. 178).

Oprócz opisanego, czteroczęściowego kwestionariusza w toku badań autorka zastosowała kwestionariusz Mach IV do badania makiawelizmu. Wyniki badań I. Pilch puentuje bardzo szczegółowo, ale można się odwołać do kilku ogólnych wniosków. Stwierdza ona, że najmniej zastrzeżeń w odniesieniu do manipulacji mieli badani, gdy wynikała ona ze „szlachetnych” pobudek: gdy jej cel nie był egoistyczny lub podejmowano ją dla dobra drugiej osoby. Badani wyrażali akceptację dla manipulacji związanej z wykonywaną pracą, ale odrzucili posługiwanie się kłamstwem. Istotne dla niniejszych rozważań jest stwierdzenie I. Pilch, że naj-

bardziej akceptowane okazały się ukryte sposoby wpływu nauczyciela na ucznia i rodzica na dziecko. Jak zaznacza autorka:

sugeruje [to – dopisek autorki] opinię, że szczytny cel, jakim jest wychowanie, uświęca (prawie) wszystkie środki lub może po prostu pomóc dorosłym w kontaktach z dziećmi. W wypadku pozostałych ról najłatwiej było się zgodzić z manipulacją lekarza wobec pacjenta, żony (męża) wobec małżonka, a następnie sprzedawcy wobec klienta oraz polityka wobec wyborców. Różnice w ocenach poszczególnych ról są niewielkie. Akceptacja kłamstwa (a raczej jej brak, gdyż najczęściej wybierano odpowiedź „nie akceptuję takiego zachowania”) u osób pełniących wymienione role społeczne odzwierciedla dokładnie powyższe wybory, z wyjątkiem roli lekarza (Ibidem, s. 181-182)

Cytowane badania jasno wskazują ukierunkowanie wartościujące w ocenie manipulacji. W opinii badanych osób ujawnia się największa akceptacja ukrytej manipulacji w stosunku do zawodów związanych z wychowaniem, kiedy to cele wywierania wpływu bywają z góry ustalone jako pożądane społecznie i pozytywne, wynikające z obowiązującego ideału wychowania. Istotne jest jednak to, że badani nawet w obliczu szczytnego celu nie dopuszczają kłamstwa, które w tych badaniach wyraźnie rozgraniczono od częściowego zatajania prawdy.

PODSUMOWANIE

Podjęty temat rozważań ukazuje rzeczywistość wychowawczą jako taką, w obrębie której zachodzi wpływ jednych ludzi na drugich. W szczególności jest to zamierzony wpływ wychowawczy, powiązany z osiąganiem celów procesu wychowania. Wychowanie jako proces pedagogiczny będzie zatem mogło być rozpatrywane z uwzględnieniem terminów psychologii społecznej, w tym reguł i technik wywierania wpływu na ludzi. Wychowawcy/ nauczyciele kreują zatem celowo, świadomie całość procesu wychowawczego, w tym również metody wychowania. W obrębie metod wychowania znajduje się metoda perswazyjna (Łobocki, 2009, s. 196-199), oparta na słowie. Jak zaznacza M. Łobocki (2009), jest ona „przekonywaniem kogoś o czymś lub tłumaczeniem czegoś komuś. Czyni się tak z zamiarem zmiany opinii, przekonań i postaw jednostki lub korygowania i wzbogacania posiadanego przez nią zasobu wiadomości w różnych sprawach” (s. 1998). Autor wskazuje również na inne cele perswazji, odnosząc je do uprzystępniania i wyjaśniania różnego rodzaju wartości i norm. Pisze ponadto, że w uzasadnianiu tychże w obrębie perswazji istotna pozostaje argumentacja (niebędąca w swej istocie przedmiotem rozważań niniejszego opracowania) (Ibidem). W kontekście przytoczonego określenia metody wychowania należy zaznaczyć, że wspomniane techniki wywierania wpływu mogą być stosowane w wychowaniu i socjalizacji. Są elementem procesu wychowania wtedy, gdy celowo zostaną zastosowane, by

wywołać określone zmiany w osobowościach wychowanków. Technika *uwikłanie w dialog* uaktywnia elementy argumentacji, ale wszystkie pozostałe z przedstawionych w tym opracowaniu mogą stanowić podstawę do zaplanowania bardziej rozbudowanych sekwencji komunikatów werbalnych z elementami będącymi: wyjaśnieniem, informowaniem, tłumaczeniem. W odniesieniach praktycznych starano się przedstawić sugestie zastosowań konkretnych komunikatów werbalnych skonstruowanych na podstawie podanych technik wywierania wpływu z propozycjami tworzenia sytuacji komunikacyjnych opartych na komunikacji werbalnej nauczyciela/ wychowawcy z uczniami.

BIBLIOGRAFIA

- Becelewska, D. (2006). *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Kolegium Karkonoskie Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką? Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: PWN.
- Cialdini, R. (2016). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne sp. z.o.o.
- Doliński, D., Grzyb T. (2022). *Sto technik wywierania wpływu społecznego*. Sopot: Wydawnictwo „Smak Słowa”.
- Doliński, D. (2005). Dialog i wpływ społeczny, *Przegląd Psychologiczny*, 48(1), 19-31.
- Grzelak, J.L., Nowak, A. (2000). Wpływ społeczny. W: J. Strelau (red.), *Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, Psychologia*, 3. (187-203). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kurcz, I. (2000). Język i komunikacja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna* (s. 231-274). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilch, I. (2005). Sytuacyjne i osobowościowe uwarunkowania opinii na temat dopuszczalności manipulacji. *Chowanna*, XLVII(I), t. 2, 176-188.
- Pulit, M., Załona, T. (2009). Reguła wzajemności najpowszechniejszą techniką perswazji w erze informacji. *Krakowskie Studia Małopolskie*, 13, 163-175.

NETOGRAFIA

- Frączek, A. (2012). Komunikacja interpersonalna. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość* 9, 118-131. Pobrane z: https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc-r2012-t9/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc-r2012-t9-s118-131/Studia_Gdanskie_Wizje_i_rzeczywistosc-r2012-t9-s118-131.pdf?fbclid=IwAR0wcyqoedtZSUzoWhy3hW_NJ9s3AwjO_EKehOj75g8qgeZ4ubGWLLvv9c8.
- Łukowski, P. (2017) Manipulacja. Analiza terminologiczna. *Studia Teorii Wychowania*, VIII, 4(21), 195-222. Pobrane z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-6708d5e9-c2d8-40f8-a9c6-07f4a2f6dc5d>.

- Kolańczyk, A. (2009). Procesy świadome a automatyzmy w poznaniu społecznym. W: M. Kofta i M. Kossowska (red.), *Psychologia poznania społecznego. Nowe idee* (s. 31). Warszawa: PWN.
- Kominarec, I. (2009). *Pedagogika ogólna. Podstawowe zagadnienia*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. Pobrane z: <https://docplayer.pl/32740666-Pedagogika-ogolna-podstawowe-zagadnienia.html>.
- Osika, G. (2012). Etyczne aspekty wpływu społecznego, *Ceon Repozytorium*. Pobrane z: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/1904>.
- Przewoźnik, J. (2021). przyczynek do reguł wywierania wpływu w ujęciu Roberta Cialdiniego. Z doświadczeń dydaktyczno-naukowych. *Około Pedagogii* (2). Pobrane z: <https://www.zpsb.pl/gryfice/wp-content/uploads/sites/2/2021/04/Jan-Przewoznik-i-inni-1.pdf?x71471>.
- Szołtek, A., Bonus-Dzięgo, A. (2022). Reguły wpływu społecznego – konteksty odniesienia w relacjach przełożony – podwładny, *Przegląd Policyjny*, 1(145), 77-93. Pobrane z: <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0015.8382>.

Mariia Ławrenowa
Natalia Lalak
Tetiana Molnar
Lubov Fenchak

INTERAKCJA MIĘDZYKULTUROWA W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ ZAKARPACIA

WSTĘP

Złożoność i wieloznaczność procesów zachodzących we współczesnym świecie stawia każdego człowieka przed wyborem w zakresie wartości osobistych, kultury i miejsca w życiu publicznym oraz zawodowym. Demokratyzacja stosunków społecznych w Ukrainie zmieniła sposób życia obywateli i ich relacji, a także kontakty z grupami należącymi do odmiennych narodowości i religii. O wielkiej wadze interakcji międzykulturowych mówi się dużo w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ (1948), Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych (1999) oraz wielu dokumentach Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej. Wszystkie one podkreślają dużą wartość różnorodności kulturowej i ostrą walkę z dyskryminacją w instytucjach i społecznościach edukacyjnych przez promowanie demokratycznych zasad sprawiedliwości społecznej. Zwraca się uwagę na rolę instytucji edukacyjnych w kształtowaniu wartości społeczeństwa demokratycznego.

Ukraina, która dokonała cywilizacyjnego wyboru bycia krajem demokratycznym i europejskim, aktywnie uczestniczy w tych procesach, co znalazło odbicie w ustawodawstwie krajowym z zakresu oświaty (Narodowa doktryna edukacji w Ukrainie w XXI wieku, 2002; Ustawa o edukacji w Ukrainie, 2017; Koncepcja nowej szkoły ukraińskiej, 2016). W Narodowej doktrynie edukacji w Ukrainie w XXI wieku podkreśla się wagę świadomej przynależności do współczesnej cywilizacji europejskiej; zachowania i kontynuacji ukraińskich tradycji kulturowych i historycznych, znaczenia historii i kultury narodów zamieszkujących Ukrainę; wychowania człowieka w duchu światopoglądu demokratycznego, tradycji narodów i kultur świata; a także dążenia do pokoju i kształtowania właściwych relacji międzyludzkich.

Jednocześnie w Ukrainie cały czas poprawiane jest ustawodawstwo, wprowadza się mechanizmy służące realizacji deklarowanych reguł demokratycznych i zasad etniczno-narodowej, regionalnej polityki edukacyjnej Zakarpacia (Program Rozwoju Edukacji Zakarpacia na lata 2013-2022; Program zapewnienia edukacji, kultury, tradycji mniejszości narodowych na lata 2016-2020 i współpra-

cy z zagranicznymi Ukraińcami na okres do 2020 roku; Program „Centrum Kultur Mniejszości Narodowych Zakarpacia” 2016-2020).

Naukowcy i badacze koncentrują się na następujących aspektach zagadnienia międzykulturowości:

a) kształtowanie się edukacji międzykulturowej (Gonczarenko, 2004; Kuzmenko, 2006);

b) wprowadzenie nowoczesnych koncepcji rozwoju edukacji i przestrzeni edukacyjnej (Molnar, 2020; Czerednyk, 2019);

c) rozwijanie kompetencji międzykulturowych nauczycieli (Berezyuk, 2013; Velychko, 2010);

d) dążenie do dialogu wszystkich kultur (Lalak, 2017; Slonivska, 2007).

Fundamentalne znaczenie w kontekście tego problemu mają badania nad problemem tolerancji (Bida, 2016; Mołczanowa, 2013) oraz różne aspekty kształtowania się tożsamości etnicznej i kultury stosunków międzyetnicznych (Atroshchenko, 2016; Kendzor, 2015). Problematyce międzykulturowości i edukacji międzykulturowej poświęconych zostało wiele tekstów autorstwa naukowców i badaczy z ośrodków zagranicznych (Arries, 2019; Derman-Sparks, 1993-1994; Levrau, Loobuyck, 2018; Modood, 2017; Zapata-Barrero, 2017). Za cel rozdziału autorzy postawili sobie określenie wymagań stawianych nauczycielom szkół podstawowych w Ukrainie jako podmiotowi procesu edukacyjnego w zakresie interakcji międzykulturowej. Posłużyła do tego badania analiza danych empirycznych, mająca odpowiedzieć na pytanie, na ile nauczyciele są świadomi problemów występujących w edukacji międzykulturowej i czy skutecznie wpływa to na tworzenie wielokulturowego środowiska edukacyjnego (na przykładzie Zakarpacia). Wykorzystano do tego celu metodę badawczą polegającą na analizie wybranych materiałów teoretycznych z literatury psychologiczno-pedagogicznej, a następnie opisie problemów badawczych (obserwacja pedagogiczna, konwersacja, ankiety, metody statystyki matematycznej).

1. MIĘDZYKULTUROWA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

Współczesne społeczeństwo Ukrainy składa się z wielu narodowości o odmiennych cechach etnicznych, językowych oraz religijnych, pielęgnujących własne tradycje kulturowe. Współistnienie grup wieloetnicznych w określonych warunkach pociąga za sobą zmianę norm i stosunków międzyludzkich. Społeczeństwo międzykulturowe pozostaje tworem złożonym, jednoczącym ludzi różnych narodowości, jednak z zachowaniem ich odrębności kulturowej, przyzwyczajzeń itd. Różnice kulturowe w obrębie jednego środowiska nie pozostają bez wpływu na system edukacji, ponieważ uznaje się go za integralną część kultury. V. Yevtukh (2009) interpretuje termin „przestrzeń dialogu międzykulturowego” jako „pole, w ramach którego występują kontakty, komunikacja, powiązania, relacje między nosicielami różnych kultur i kulturami samymi lub ich elementami”. W kontekście naszych badań międzykulturową przestrzeń edukacyjną – szczególne zja-

wisko społeczno-kulturowe – rozumiemy za T.I. Molnarem (2019) jako „system wieloaspektowych i wielowymiarowych relacji niezależnie rozwijanych w organizacji oraz zasób wiedzy, wysoką zdolność komunikacyjną ludzi, ich odporność, mobilność i tolerancję”. Osobliwością tej przestrzeni jest to, że uczestnikami procesu edukacyjnego pozostają przedstawiciele różnych narodowości, będący nośnikami odmiennych kultur i budujący relacje z otoczeniem według własnego uznania. Stąd pojawiające się różnice kulturowe, inne systemy wartości i niejednokolkowe pojmowanie ról społecznych (Molnar, 2020).

Koncepcja nowej szkoły ukraińskiej (2016) obszernie analizuje znaczenie środowiska edukacyjnego szkoły podstawowej, które służy jako przestrzeń interakcji między uczestnikami procesu edukacyjnego na różnych poziomach i zawiera odpowiednie narzędzia do pracy nauczycieli z uczniami. W szczególności takie wielofunkcyjne środowisko nie ogranicza się do działania w pomieszczeniach placówki edukacyjnej, ale może wykraczać poza nią. Ważną rolę odgrywa fizyczna przestrzeń miejsca: elementy infrastruktury, zabytki, pomniki, nazwy ulic, domy kultury, biblioteki, muzea itp. Są one nośnikami ogromnego wachlarza informacji, mającego zazwyczaj charakter wielokulturowy. Przyczynia się to do świadomości wspólnej przestrzeni życiowej, ważnej roli różnych kultur w ogólnym rozwoju społecznym.

Położenie geograficzne Zakarpacia jest wyjątkowe w porównaniu z innymi regionami Ukrainy, ponieważ graniczy ono z kilkoma krajami – Słowacją, Węgrami, Rumunią i Polską. Według wyników Ogólnoukraińskiego Spisu Powszechnego z 2001 roku 10 090 osób na Zakarpaciu uważa się za Rusinów, 83 osoby identyfikują się jako Hucule, a 25 osób – jako Bojkowie. Według spisu prawie jedna piąta ludności regionu to członkowie mniejszości narodowych (2001). Przestrzeń edukacyjna Zakarpacia obejmuje więc styk kultur, gdzie krzyżują się języki, poglądy, obyczaje, systemy społeczne różnych grup etnicznych. Pojawia się zatem problem, jak kształtować pluralizm wartości i współpracy, dialog kultur różnych narodowości, rasę, religię, światopoglądy i przekonania potrzebne do komunikacji międzyetnicznej i międzykulturowej.

Kluczową postacią w międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej w Ukrainie pozostaje niewątpliwie nauczyciel, postrzegany w społeczeństwie jako osoba, która potrafi nawiązać kontakty ze wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego bez względu na wiek, narodowość, status społeczny i przynależność do odmiennych kultur. Z tego względu nauczyciel musi cały czas pracować nad zwiększeniem swych kompetencji, jeśli chodzi o kulturę i tolerancję w komunikacji międzyetnicznej, a także potrzeby edukacyjne grup etnicznych mieszkających w regionie, uczęszczających do placówek szkolnych. Powinien być podmiotem procesu kulturowego i historycznego, przekaznikiem uniwersalnych wartości innych narodów. Ów proces ma związek z kształtowaniem się światopoglądu międzykulturowego, determinującego organizację życia i działalności zawodowej, w której nauczyciel bywa otwarty na postrzeganie kultur innych narodów. Jednym słowem, międzykulturowa przestrzeń edukacyjna musi funkcjonować jako holistyczny system polilogu kultur zarówno na poziomie narodowym, jak i w poszczególnych regionach.

Ukraiński system edukacji przewiduje dla nauczycieli szkół podstawowych, nauczycieli szkół podstawowych z dyplomem młodszego specjalisty i nauczycieli liceów ogólnokształcących wzięcie udziału w programie Partnerstwo z uczestnikami procesu edukacyjnego (2020). Konieczna jest tolerancja środowiska w szkole podstawowej definiowana jako „przestrzeń wolna od uprzedzeń” (Derman-Sparks, 1993-1994), „działająca w oparciu o podejście podmiotowo-podmiotowe, kierująca się w interakcji zasadami humanizmu, zaufaniem do siebie nawzajem, wzajemnym zrozumieniem, poleganiem na wartościach pozytywnych” (Sarajeva, 2014). Szkoła ma być „środowiskiem, w którym stwarza się warunki do kształtowania się tolerancyjnej osobowości, charakteryzującej się otwartością na wszystkie dzieci bez wyjątku, odpornością na zmiany wewnętrzne i wpływy zewnętrzne, humanizmem i zmiennością” (Yezhova, 2012).

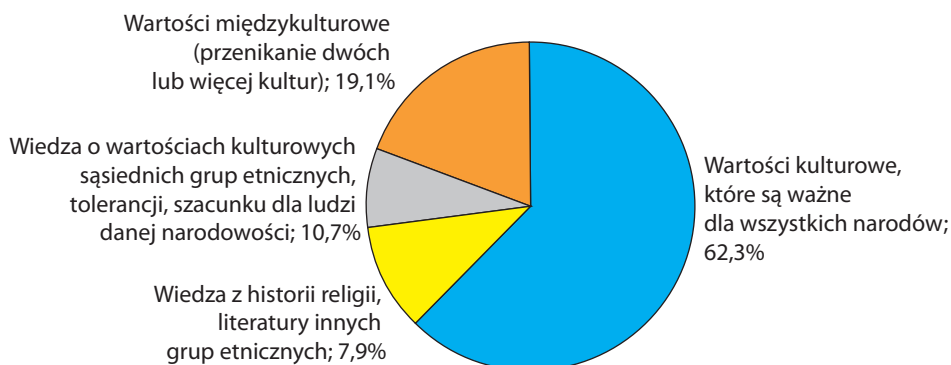
Warto pamiętać o tym, że na Zakarpaciu około 15-20 proc. uczniów pochodzi z różnych środowisk narodowościowych, rasowych, religijnych, językowych. Dlatego należy wiele wiedzieć o zwyczajach i tradycjach różnych narodów świata, stosować metody i narzędzia nauczania ułatwiające proces socjalizacji dziecka w środowisku wielokulturowym i stymulować zainteresowanie nauką, a w szczególności szkołą.

2. EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA (BADANIA ANKIETOWE I ICH WYNIKI)

Żeby się dowiedzieć, na ile współczesny nauczyciel szkoły podstawowej na Zakarpaciu jest świadomy problemów występujących w edukacji międzykulturowej, opracowano ankietę. Należało odpowiedzieć na pytania na temat: a) idei wartości narodowych, kulturowych i międzykulturowych oraz cech ich kształtowania w edukacji szkoły podstawowej; b) świadomości wartości kultury ukraińskiej i innych; c) zrozumienia czynników jednoczących narody i poznania przyczyn, które różnicują lub mogą różnicować różne kultury; d) wizji sposobów przewycięzania sprzeczności międzykulturowych i tworzenia warunków do pokojowego współistnienia kultur; e) tworzenia warunków do kształtowania wartości międzykulturowych u dzieci w wieku szkolnym. W ankiecie wzięli udział nauczyciele pracujący w klasach podstawowych szkół średnich na Zakarpaciu (w miejscowości Mukaczewo). Uzyskane dane wykorzystano wyłącznie do celów naukowych.

Analiza porównawcza odpowiedzi nauczycieli na pytanie o terminologię z zakresu edukacji międzykulturowej pokazała, że wartości narodowe i kulturowe mają dla nich ogromne znaczenie. Nauczyciele rozumieją wartości narodowe (71,0% respondentów). Posługując się pojęciem „wartości międzykulturowe”, wyrazili opinię, że są to: 1. wartości wspólne wszystkim narodom (62,3%), 2. wartości międzykulturowe (przenikanie się dwóch lub więcej kultur) (19,1%), 3. wartości kulturowe sąsiednich grup etnicznych: tolerancja, szacunek dla ludzi innych narodowości (10,7%); 4. historia religii, literatura innych grup etnicznych (7,9%).

Jednocześnie 73,7% zadeklarowało, że do zasad i wartości międzykulturowych mają stosunek ambiwalentny.



Rys. 1. Świadomość nauczycieli szkół podstawowych na temat wartości międzykulturowych.

Źródło: badania własne

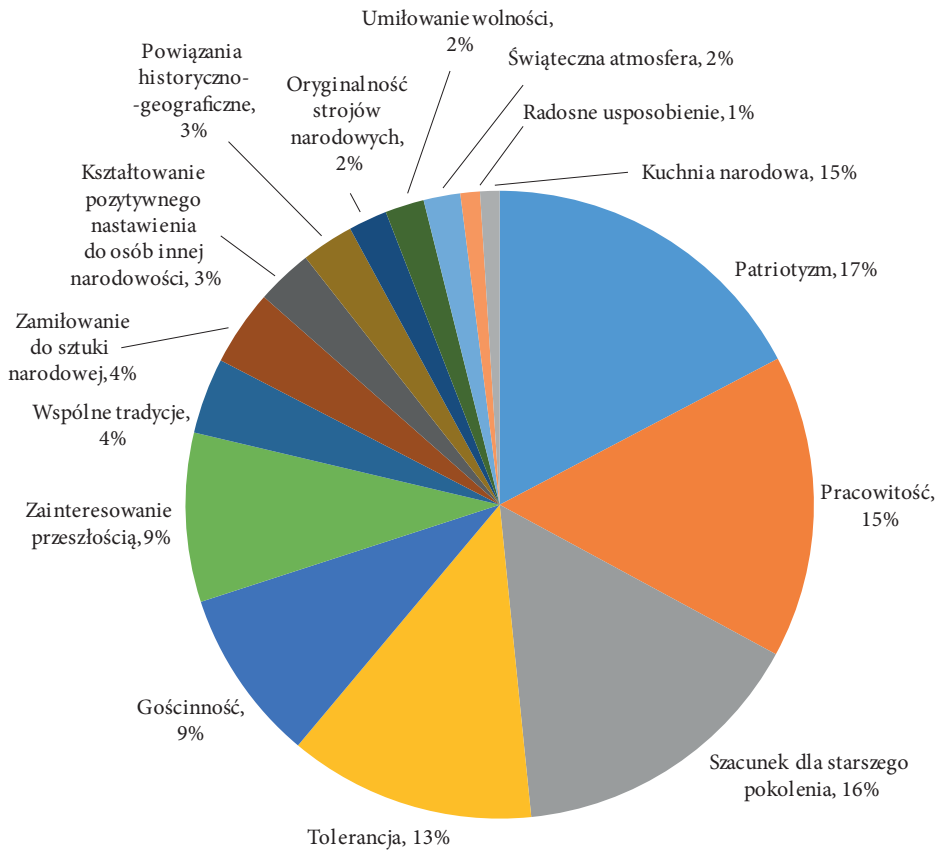
Jak wynika z badania, naczelną zasadą wartości międzykulturowych – „tolerancja” – w rozumieniu nauczycieli szkół podstawowych bywa często kojarzona z cierpliwością wobec innych religii, języków i narodowości. Dla osoby tolerancyjnej ważne są takie cechy, jak zrozumienie dla drugiej osoby, wrażliwość, miłosierdzie, otwartość na percepcję, życzliwość, demokracja, szacunek dla innej grupy etnicznej itd. W kontekście naszego badania nieco inaczej podchodzimy do pojęcia „tolerancja”. Postrzegamy ją jako „gotowość do zaakceptowania osoby, rzeczy lub wydarzenia jako wytrwałości, pojednania”, podczas gdy „tolerancja” w ujęciu słownikowym pozostaje „pojęciem moralnym, obowiązkiem osoby do promowania praw człowieka, pluralizmu (w tym pluralizmu kulturowego), demokracji i rządów prawa”.

Odpowiedzi nauczycieli na definicję terminu „formacja wartości międzykulturowych” pozwoliły nam właściwie ocenić składniki tego pojęcia. Na kształtowanie się wartości międzykulturowych w wyniku edukacji i wychowania dzieci zwróciło uwagę 37,3% nauczycieli; na szacunek dla tradycji innych narodów jako składową wartości międzykulturowych – 17,7% osób; na wykształcenie określonych cech charakteru (tolerancja, szacunek itp.) – 19,1% osób; na wychowanie jako szacunku dla różnych kultur – 16,7%; na wykształcenie określonych cech i zapoznanie uczniów z kulturą narodów sąsiednich – 9,2%. Część nauczycieli napisała, że klasa, w której uczą, jest monoetniczna – 15,4%, a dla 16,9% nauczycieli taki problem nie istnieje, ponieważ w klasie reprezentowane są różne kultury, więc dzieci są już pozytywnie nastawione do każdej kultury – 43,1%. Jedynie 7,9% nauczycieli odpowiedziało, że taki problem istnieje.

Analiza porównawcza najważniejszych, zdaniem edukatorów, wartości kultury ukraińskiej i innych (Polaków, Rumunów, Węgrów, Romów, Słowaków, Niemców,

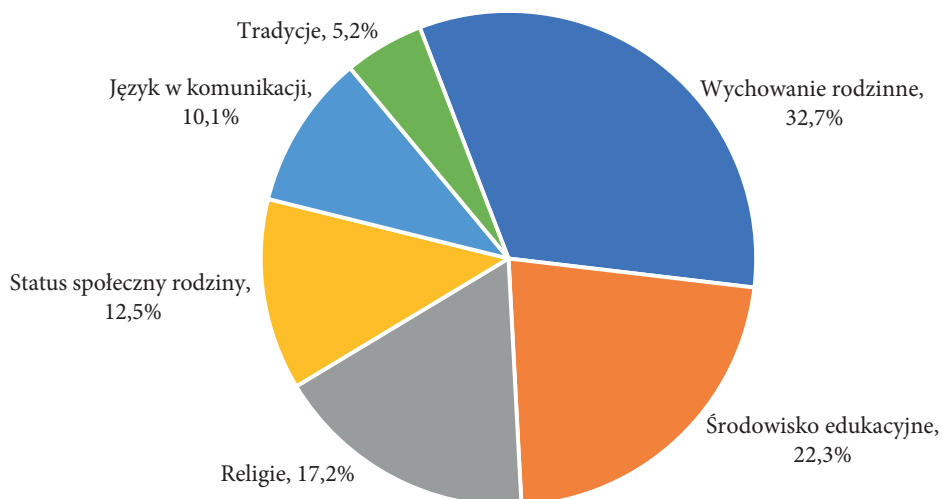
Żydów itd.) pozwala wyróżnić: patriotyzm – 17,3%; pracowitość – 15,6%; szacunek dla starszego pokolenia – 14,5%, tolerancja – 12,7%; gościnność – 8,9%; zainteresowanie przeszłością, które znajduje odzwierciedlenie w kulturze, ustnej sztuce ludowej, słowie pospolitym – 8,7%; wspólne tradycje – 3,9%; zamiłowanie do sztuki narodowej – 3,9%; kształtowanie pozytywnego nastawienia do osób dowolnej narodowości – 2,9%; powiązania historyczno-geograficzne – 2,7%; oryginalność strojów ludowych – 2,0%; kochający wolność – 2,0%; świąteczna atmosfera – 1,9%; radosne usposobienie – 1,0%; powszechne w kuchni narodowej – 1,0%. (Rys. 2).

Według nauczycieli praktyków, metodyków, naukowców czynniki wpływające na efektywną interakcję międzykulturową w przestrzeni edukacyjnej to: wychowanie w rodzinie – 32,7%; środowisko edukacyjne szkoły – 22,3; wyznania – 17,2%; status społeczny rodziny – 12,5%; język komunikacji – 10,1%; tradycje – 5,2%. Przyczyny, które ograniczają komunikację międzykulturową, dotyczą nieznanomości języka (49,6%), kultury dwóch lub więcej narodów (29,2%), braku wiedzy, informacji (21,2%).



Rys. 2. Wspólne wartości w kulturze ukraińskiej i innych.

Źródło: badania własne



Rys. 3. Czynniki wpływające na interakcję międzykulturową w przestrzeni edukacyjnej.
Źródło: badania własne

3. JAK ZMNIĘJSZYĆ DYSTANS KULTUROWY?

Uczestniczący w badaniu nauczyciele wyszli na koniec z propozycją, by próbować zmniejszyć dystans kulturowy między uczniami szkół podstawowych przez specjalnie dobrane treści w ramach programu nauczania:

- a) materiały dotyczące cech kulturowych (ciekawostki o krajach, miastach, symbolach narodowych, tradycjach itp.);
- b) wirtualne wycieczki do innych krajów;
- c) oglądanie i dyskusja nad tematycznymi kreskówkami;
- d) korzystanie z utworów muzycznych różnych krajów, akompaniament muzyczny na lekcjach;
- e) działalność tematyczna mająca na celu kształtowanie wartości własnej kultury, zainteresowanie kulturą innych narodów.

Zwrócono ponadto uwagę na znaczenie zajęć pozalekcyjnych (rozmowy, wycieczki, zwiedzanie zabytków, poznawanie historii własnego miasta, wsi, rozwój rzemiosła ludowego, przygotowywanie wystaw, zbiorów, wieczory pieśni i tańca ludowego, święta w języku ojczystym, święta z wykorzystaniem ukraińskich tradycji, obrzędów, zwyczajów, rozrywek kozackich itp.). Wszystko to ma kształtować kulturę relacji międzyludzkich, w szczególności wpływać na poszanowanie wartości narodowych, umiejętność interakcji i komunikowania się z przedstawicielami innych kultur. Zdaniem nauczycieli ważne jest tworzenie pozytywnych relacji między uczniami, przedstawicielami różnych grup kulturowych, zwłaszcza między większością kulturową a mniejszością kulturową. Tworzy to wspólne dziedzictwo kulturowe społeczeństwa ukraińskiego. Podejście to jest szczególnie

istotne dla ukraińskiej pedagogiki na tle językowej, etnicznej, religijnej i regionalnej różnorodności społeczeństwa.

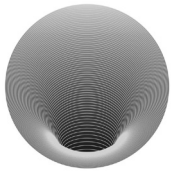
WNIOSKI

Interakcja międzykulturowa jest szczególną formą relacji międzyludzkich osób o różnych światopoglądach, systemach wartości, doświadczeniu życiowym, odmiennym systemie ocen moralnych, przejawiającą się w komunikacji między różnymi kulturami i prowadzącymi nieraz do sytuacji konfliktowych, a w konsekwencji do nieporozumień między ludźmi. Nie do wyobrażenia jest współczesne społeczeństwo bez budowania takich relacji między jego członkami. Istnieje potrzeba zapewnienia harmonijnego współistnienia przedstawicieli różnych kultur w placówkach oświatowych Ukrainy, aby mogli oni funkcjonować w przestrzeni międzykulturowej Zakarpacia. Podstawą tego procesu jest umiejętność tworzenia przez nauczyciela nowoczesnego środowiska edukacyjnego dla wszystkich uczestników procesu pedagogicznego.

BIBLIOGRAFIA

- Arries, E.J. (2019). Wartości zawodowe i ideologia etyczna: Postrzeganie studentów pielęgniarstwa. *Etyka pielęgniarstwa*, 27(3), 726-740. Pobrane z: <https://doi.org/10.1177/0969733019889396>.
- Atroszczenko, T.O. (2016). Tolerancja międzyetniczna jako składnik świata duchowego indywidualnego nauczyciela szkoły podstawowej. *Biuletyn Naukowy Narodowego Uniwersytetu Przyrodniczego i Nauk o Środowisku Ukrainy*. Seria „Pedagogika, Psychologia, Filozofia”, 233, 11-17.
- Berezyuk, O. (2013). Kształtowanie kompetencji wielokulturowych przyszłych specjalistów w nowoczesnej przestrzeni edukacyjnej. *Kształtowanie ogólnych kompetencji kulturowych przyszłych specjalistów*, 10-20.
- Bida, O.A. (2016). Tolerancja to złożona cecha osobista i zawodowa przyszłego nauczyciela szkoły podstawowej. *Biuletyn Uniwersytetu w Czerkasach*. Seria „Nauki Pedagogiczne”, 9, 145-148.
- Cherednik, L.M. (2019). Środowisko edukacyjne jako jeden z warunków pedagogicznych kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli do tolerancyjnego kształcenia uczniów szkół podstawowych. W: *Rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela nowej ukraińskiej szkoły: praktyki edukacyjne, kontekst ukraiński*. Materiały II Ogólnoukraińskiej Konferencji Naukowo-Praktycznej z udziałem międzynarodowym. Melitopol.
- Deklaracja Niepodległości Stanów Zjednoczonych (1999). Pobrane z: <http://osvita.khpg.org/index.php?do=print&id=946555693>.
- Derman-Sparks, L. (1993/94) Umożliwienie dzieciom tworzenia kultury opiekuńczej w świecie różnic. *Edukacja Dziecięca*, 70(2), 66-71. Pobrane z: <https://doi.org/10.1080/00094056.1993.10520994>.
- Gonczenko, L.A. (2004). Tolerancja jest warunkiem humanizacji edukacji. *Tauryjski Biuletyn Edukacyjny*, 1, 109-113.
- Jewtuch, W. (2009). Dialog międzykulturowy: skuteczny konstrukt integracyjnego rozwoju społeczeństw wieloetnicznych. *Zarządzanie polityczne*, 3, 313-319.

- Kendzor, P.I. (2015). Problem postrzegania Innego w edukacji wielokulturowej dzieci w wieku szkolnym. *Młodzież i Rynek*, 6, 36-41.
- Kuzmenko, V.V. (2006). *Kształtowanie kompetencji wielokulturowych nauczycieli szkół średnich*. Chersoniu.
- Lalak, N.W. (2017). Kształtowanie wartości międzykulturowych dzieci w wieku gimnazjalnym. W: *Aktualne problemy przestrzeni edukacyjnej: poszukiwania, innowacje, podejścia* (121-132). Mukaczewo: MSU.
- Levrau, F., Loobuyck, P. (2018). Wprowadzenie: mapowanie debaty wielokulturowość – międzykulturowość. *CMS*, 6(13). Pobrane z: <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8>.
- Modood, T. (2017). Czy interkulturowcy muszą fałszywie przedstawiać wielokulturowość? *Porównawcze studia nad migracjami*, 5. Pobrane z: <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0058-y>.
- Molnar, T.I. (2019). Międzykulturowa przestrzeń szkoły podstawowej jako sfera interakcji przedmiotów. *Czasopismo naukowe Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. pośła Drahomanowa. Seria 5. Nauki pedagogiczne: realia i perspektywy*, 71, 169-173.
- Molnar, T.I. (2020). Środowisko edukacyjne szkoły podstawowej jako składnik przestrzeni międzykulturowej. W *teorii pedagogiki*, 138 (142). Międzynarodowa Grupa Naukowa. Boston: Primedia eLaunch.
- Mołczanowa, A.O. (2013). *Tolerancja jako podstawa wartości w działalności zawodowej nauczyciela*. Kijów: Instytut Pedagogiki i Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.
- Narodowa doktryna rozwoju oświaty Ukrainy w XXI wieku. (2002). Pobrane z: <http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html>.
- Nowa ukraińska szkoła: *Koncepcja*. (2016). Pobrane z: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- O liczbie i składzie ludności Zakarpacia według wyników Powszechnego Spisu Ludności Ukrainy z 2001 roku. (2001). Pobrane z: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/zakarpattia/>.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948). Pobrane z: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text.
- Standardy zawodowe według zawodów „Nauczyciel szkoły podstawowej liceum ogólnokształcącego”, „Nauczyciel liceum ogólnokształcącego”, „Nauczyciel szkoły podstawowej (z dyplomem młodszego specjalisty)”. (2020). Pobrane z: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf.
- Sarajewa, O.V. (2014). Kształtowanie się środowiska tolerancyjnego w szkole autora W. Suchomlińskiego. *Notatki naukowe MSU V.O. Sukhomlinsky*, 46 (108), 130-133.
- Słoniwska, O. (2007). Teoretyczne zasady wielokulturowości i doświadczenia świata. *Biuletyn Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. I. Franki*, 32, 82-87.
- Velichko, N. (2010). Kompetencja wielokulturowa jako składnik kompetencji zawodowych nauczyciela. *Biuletyn Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego. Nauki pedagogiczne*, 54, 61-65.
- Yezhova, T.E. (2012). Organizacyjno-pedagogiczne uwarunkowania tworzenia tolerancyjnego środowiska wychowawczego szkoły integracyjnej. *Aktualne zagadnienia edukacji i wychowania osób ze specjalnymi potrzebami*, 9, 66-75.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Międzykulturowość w debacie post-wielokulturowej: obrona. *Porównawcze studia nad migracjami*, 5. Pobrane z: <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0058-y>.



Magdalena Palacz

WYSTRÓJ POMIESZCZEŃ LEKCYJNYCH W SZKOŁACH I JEGO WPŁYW NA UCZENIE SIĘ

WSTĘP

Każdy człowiek od czasu do czasu przeprowadza remont mieszkania. Jak dowodzą wyniki badań realizowanych przez serwis Homebook w 2020 roku, jedynie 14% ankietowanych deklaruje, że wykonali ostatni remont wcześniej niż trzy lata wstecz. Pozostałe osoby zrobiły to w mniej odległym czasie. Modyfikacje nie tylko umotywowane są zużyciem materiału, ale wynikają również ze zmiany aktualnych potrzeb użytkowników związanych z ich zainteresowaniami. Użytkownicy w projektowaniu własnej przestrzeni życia kierują się panującymi trendami lub chęcią poprawy atrakcyjności pomieszczeń, a tym samym swego samopoczucia. Uczniowie przez poszczególne lata nauki szkolnej nie tylko dojrzewają, ale także ulegają oddziaływaniom otoczenia, w szczególności mediów. Kwestią wartą poruszenia są aranżacje sal lekcyjnych, które powinny być dostosowane do zmieniających się potrzeb współczesnej edukacji.

1. ARANŻACJA PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ PRZYJAZNEJ UCZNIOM KLAS I-III

Nauczyciel aranżujący przestrzeń klasy zorientowaną na aktywne uczenie się powinien pamiętać o tym, że opiera się ono na samodzielnym odkrywaniu wiedzy i motywacji do podejmowania tej działalności. Możliwe jest to tylko w różnorodnym otoczeniu, które uczeń ma szansę eksplorować, modyfikować i przekształcać. Życie współczesnych dzieci coraz częściej skupia się wokół mediów, w szczególności gier komputerowych. Tradycyjny model klasy w porównaniu z wirtualnym światem jawi się coraz mniej atrakcyjnie. Modyfikacja przestrzeni nie może jednak polegać jedynie na uatrakcyjnieniu wnętrza poprzez zastosowanie dużej liczby kolorowych materiałów we wnętrzu sali. Może to przynieść efekt odwrotny – zbyt wiele bodźców wpłynie na ucznia wyłącznie w sposób negatywny. Reorganizacja powinna się koncentrować na takich aspektach, jak specyfika pomieszczenia i przestrzeń aktywności uczniów skupiająca się wokół zagadnienia proksemiki. Nowoczesna atrakcyjna sala lekcyjna jest opozycyjna wobec stwierdzenia wysuniętego ponad 20 lat temu, zgodnie z którym przestrzeń szkolna „od pierwszego

dnia nauki przekonuje dziecko, że klasa to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby można było się poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że w klasie każdy autor pracuje z osobna nad tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel” (2002, s. 129).

W myśl zapisów zawartych w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej sala lekcyjna przeznaczona dla klas I-III powinna umożliwiać swobodny ruch, pracę zindywidualizowaną, w różnorodnych grupach oraz w zespole przy stołach oraz na podłodze, z wykorzystaniem dywanu, wykładziny, pufów czy innych wybranych przez nauczyciela materiałów. Zwrócono także uwagę na to, że wyposażenie klasy nie może rozpraszać uwagi uczniów, lecz sprzyjać różnorodnej aktywności. Dzieci powinny mieć dostęp do urządzeń technicznych i środków dydaktycznych, a w szczególności atrakcyjnych elementów manipulacyjnych, które umożliwiają eksperymentowanie. Nauczyciel powinien dysponować różnorodnymi pomocami niezbędnymi do przeprowadzenia zajęć o różnej tematyce z zakresu poszczególnych obszarów edukacji. Wyposażenie sali należy dostosowywać do potrzeb grupy i specyfiki stosowanych metod pracy. Niezbędnym elementem klasy szkolnej jest miejsce służące wyeksponowaniu wytworów pracy dzieci. Według dokumentu nauczyciel poprzez aranżację otoczenia powinien zachęcać uczniów do samodzielnego poszukiwania i odkrywania wiedzy oraz przyswajania umiejętności. Wystrój sali nie może być taki sam przez cały rok, lecz spójny z tematyką pracy dzieci i zawierać elementy przez nie przygotowane (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). Regulacje te powinny być obligatoryjnie respektowane i w ten sposób umożliwiać dzieciom wszechstronny rozwój.

Aranżacja sali lekcyjnej musi także uwzględniać inne wymagania narzucane przestrzeni, ma sprzyjać uczeniu się. Proksemika klasy szkolnej, czyli kierunek badań dotyczący przestrzeni klasy i jej użytkowania w sytuacjach społecznych, obejmuje czynniki środowiska fizycznego. Jej właściwe wykorzystanie pozytywnie oddziałuje na jakość wzajemnej komunikacji i klimat uczenia się, a w konsekwencji wspomaga przyswajanie wiedzy i umiejętności. Specyfika pomieszczenia, która wpływa na samopoczucie uczniów, to jego wielkość, kolorystyka, oświetlenie i wyposażenie (Sikorski, 2013). D. Ochojska (2019) powołuje się na wyniki badań, które potwierdzają, że dobrej komunikacji sprzyjają ciepłe barwy ścian, lecz należy się wystrzeżać kolorów zbyt żywych, gdyż mogą powodować stres, napięcie, a nawet agresję. O ile przemalowanie sali nie jest czasochłonne i nie wymaga dużego nakładu kosztów, o tyle zmiany rozmiaru pomieszczenia i oświetlenia są rzadko uwzględniane i wprowadzane, gdyż dyrektorzy szkół napotykać w tej kwestii bariery architektoniczne i ekonomiczne.

Warto się przyjrzeć materiałowemu wyposażeniu sali, obrazom i napisom, które zostają umieszczone na ścianach. Choć ich celem jest utrwalanie wiedzy, to jednak nadmiar tych elementów, zwłaszcza niedaleko tablicy, negatywnie wpływa na koncentrację uwagi uczniów. Możliwości percepcyjne dzieci, szczególnie tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, są zatem ważnym kryterium aranżacji sali. Nauczyciel może wpłynąć na jakość oferowanej przestrzeni także poprzez właściwy układ mebli. W. Sikorski (2013) wskazuje, że główne kwestie determi-

nujące pozytywne wzajemne oddziaływanie między uczniami a otoczeniem to usytuowanie stolików, ławek i krzeseł uczniowskich, sposób ich rozmieszczenia uwzględniający strefy dystansu fizycznego zapewniające uczniom komfort pracy oraz eliminacja zjawiska zatłoczenia. I. Paszenda (2006) podkreśla fakt, że nie istnieje jeden optymalny sposób właściwej aranżacji sali lekcyjnej. Należy go rozpatrywać pod kątem liczebności grupy, specyfiki zajęć, a nawet pory dnia czy nastawienia nauczyciela i uczniów. Tradycyjne ustawienie stolików, czyli szeregowo-rzędowe, które jest najbardziej upowszechnione, nie sprzyja pracy zespołowej. Nauczyciel w tym układzie pozostaje postacią centralną, na której koncentruje się uwaga uczniów. D. Szumna (2009) zaznacza, że wymiana zdań w tym układzie odbywa się zazwyczaj od nauczyciela do dzieci i na odwrót, natomiast możliwość dyskusji między uczniami jest ograniczona. Nawiązanie kontaktu wzrokowego między rówieśnikami jest możliwe w układzie segmentowym, półkolu lub kole. Sytuacja ta pobudza do podejmowania aktywności, poznawania innych i pomagania im, wymaga jednak przekształcenia roli nauczyciela z mentora w towarzysza pracy, który zaledwie doradza i pomaga grupom w wykonaniu postawionych zadań. Należy jednak pamiętać o tym, że tradycyjne ułożenie ławek pożądane jest w sytuacji, gdy nauczyciel i dzieci korzystają z tablicy, gdyż ciągłe odwracanie głowy i przyjmowanie pozycji wymuszonej niesie negatywne konsekwencje zdrowotne. Najbardziej optymalnym rozwiązaniem okazuje się modyfikacja układu mebli w klasie w zależności od aktualnych potrzeb. Według badań prowadzonych przez J. Nowak (2017) odbywa się to raz w miesiącu u 73% badanych, ma to miejsce rzadziej (np. raz w semestrze) w przypadku 19% respondentów, co ukazuje, że zmiana raz w tygodniu wprowadzana jest zaledwie u 8% badanych. Ułatwienie tej czynności możliwe jest dzięki wyposażeniu sali w ławki na kółkach czy stoliki o niestandardowym kształcie, np. półokrągłe, trójkątne, które umożliwiają szybkie ułożenie uczniów w mniejsze grupy lub stworzenie przestrzeni do pracy zespołowej poprzez połączenie mebli. W sytuacji gdy nauczyciel dysponuje salą o małych rozmiarach, duże znaczenie ma łagodzenie poczucia zatłoczenia. Przydatne będą parawany, zmniejszenie liczby drzwi wejściowych (np. poprzez zasłonięcie ich szafką i wyłączenie z użytku) oraz dbałość o właściwą temperaturę w pomieszczeniu. Integracja zespołu także wpłynie pozytywnie na samopoczucie uczniów w ciasnej klasie, gdyż poczucie dyskomfortu spada wraz z bliższym poznaniem osób z otoczenia (Sikorski, 2013).

Ważnym elementem klasy szkolnej pozostaje przestrzeń wykorzystywana przez uczniów podczas czasu wolnego. Jak uważa B. Dudel i M. Głoskowska-Sołdatow (2009), organizacja zaproponowanej przestrzeni w sali lekcyjnej okazuje się z punktu widzenia ucznia najbardziej korzystna. Pojęcie to bywa rozumiane jako zaaranżowanie kilku dostępnych dla dziecka miejsc, np. kąciaków zainteresowań, spośród których może wybrać najbardziej adekwatne do swoich potrzeb i zainteresowań. Uczeń w tej sytuacji nie tylko decyduje o tym, które miejsce najbardziej mu odpowiada w danym momencie, lecz także określa sposób uczestnictwa i swój stosunek wobec umieszczonych tam obiektów. Autorka podkreśla, że skutkuje to lepszym skupieniem się na zadaniu, szybszym podejmowaniem czynności,

a przede wszystkim pozytywnym nastawieniem emocjonalnym. Zdecydowanie mniej korzystna wydaje się zarówno przestrzeń ustrukturyzowana, czyli wymagająca podporządkowania się woli nauczyciela, jak i dowolna, gdzie dziecko musi samo sobie zorganizować aktywność i potrzebne rzeczy.

Coraz częściej wybieraną alternatywą jest wzbogacanie aranżacji wnętrza o elementy wzbudzające ciekawość i zaskakujące dziecko. Wprowadzanie ich nie wymaga nakładów finansowych. Może to być różnorodnej treści list w butelce przygotowany na każdy dzień bądź tydzień. Ciekawym pomysłem jest także stoliczek, na którym każdego dnia znajdzie się inna gra edukacyjna. Pomaga to kreować dobry klimat placówki. Termin ten oznacza określony sposób postrzegania i definiowania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy czy nauki. Aranżując kąciki tematyczne, warto sięgnąć po kreatywne wyposażenie. Uczniowie chętniej zajrzą do kącika podróżniczego, gdy będą mogły skorzystać z gier czy materiałów, leżąc w tipi albo na leżaku. Rozpatrując potrzeby współczesnych dzieci, nie sposób pominąć znaczącą rolę spokojnego miejsca, w którym będą mogły rozładować napięcie i wyciszyć emocje. Przydatne okazują się kolorowe pufy, wiszące huśtawki, odstresowujące hamaki, dywany i poduszki. Coraz częściej spotyka się także miejsca ciszy w świetlicach szkolnych, wydzielone za pomocą parawanu. Szkoły wyposażają się także w tzw. domki relaksacyjne umieszczane na korytarzach, w których można się schować i odpocząć na materacu.

2. DZIECKO KREATYWNYM KREATOREM PRZESTRZENI KLASY SZKOLNEJ

Nauczyciele aranżują przestrzeń edukacyjną, która następnie kształtuje uczniów. Najlepszym kreatorem sali lekcyjnej jest więc uczeń, który potrafi wskazać swoje preferencje i potrzeby. Nasuwa się tutaj wciąż aktualna myśl J. Korczaka: „Przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swoje żądania, warunki, czynić zastrzeżenia” (1992, s. 112). Odpowiadając na apele uczniów, można stworzyć lepsze warunki do aktywnego uczenia się dzieci niż te, które wydają się adekwatne w oparciu o wiedzę dorosłych osób, myślących w zupełnie inny sposób. Modyfikacja dziecięcych pomysłów przez nauczyciela musi jednak uwzględniać kwestie bezpieczeństwa i sanitarne.

Współczesne dzieci pragną zmian obecnego modelu funkcjonowania szkoły. Świadczą o tym wypowiedzi uczniów klas trzecich objętych badaniami w formie wywiadów focusowych w 2014/2015 roku, prowadzone przez A. Szyller, a publikowane w 2018 r. Wynika z nich, że uczniowie wnioskowali o zmianę wyglądu i wyposażenia budynku oraz sal lekcyjnych. Ich potrzeby dotyczyły wygodnych krzeseł, wymiany ich na pufy bądź fotele, zmniejszenia czasu zajęć stolikowych na korzyść aktywności na dywanie bądź poza salą. Zaproponowano także zamontowanie tyrolki, która by ułatwiała przemieszczanie się między piętrami szkoły. Badania te potwierdzają również stanowisko J. Nowak (2017) dotyczące konieczności deformalizacji przestrzeni publicznej. Uczniowie skarżyli się bowiem na brak

możliwości pisania na tablicy czy korzystania z biurka nauczyciela. Według autorki zazwyczaj bywa ono kojarzone z władzą, miejscem niedostępnym dla ucznia lub związanym tylko z ocenianiem. Udostępnienie tego miejsca daje dzieciom wzrost wiary we własne możliwości. T. Gąssowski (2019) zwraca uwagę na fakt, że warto nadać mu inne znaczenie, uczynić obszarem zdobywania wiedzy. Autor proponuje, aby pretekstem do takiego działania ustanowić wykorzystanie technologii komunikacyjno-informacyjnych. Dziecko może wykonywać ćwiczenia interaktywne z zastosowaniem laptopa nauczyciela, jeśli nie dysponujemy tablicą interaktywną. W przypadku gdy posiadamy ją w swoich zasobach, uczeń może się wcielić w rolę eksperta i prowadzić zajęcia na tym stanowisku, prezentując wyszukane przez siebie materiały lub autorskie propozycje ćwiczeń.

M. Sielatycki (2020), odnosząc się do projektów sal lekcyjnych stworzonych przez młodzież, także wskazuje na potrzebę zmian, ponieważ żaden z nich nie zawierał tradycyjnego szeregowo-rzędowego układu. Podkreśla, że powinniśmy zrezygnować z tzw. pedagogiki szeregu i dawać uczniom okazję obcowania ze sobą twarzą w twarz, co jest coraz rzadsze we współczesnym świecie zdominowanym przez technologie informacyjno-komunikacyjne. A. Saczuk (2018) przywołuje rezultaty uzyskane w ramach projektu badawczego, prowadzonego przez I. Kazimierczyk, prezeskę Fundacji „Przestrzeń dla edukacji”. Dzieci poproszone o narysowanie nudy przedstawiły na kartkach ułożone w rzędach ławki. Doniosłe znaczenie ma zatem reorganizacja ustawienia stolików i krzeseł, a dodatkową korzyścią jest zmiana usytuowania uczniów w przestrzeni, wyzbycie się ich etykietowania z uwagi na zajmowane przez nich miejsca w sali. Zarówno w cztero-, jak i sześćosobowych segmentach, układzie okrągłym czy podkowie, umiejscowienie dziecka jest równorzędne w hierarchii i pozwala na jednakową aktywność.

Podążanie za potrzebami i zainteresowaniami uczniów bywa niezwykle istotne w kontekście orientacji na aktywne uczenie się dzieci. Niejednokrotnie uczniowie nie tylko wskażą nam drogę, ale mogą także sami projektować przestrzeń, w której chcieliby przebywać. Współczesne gry niejednokrotnie kreują tę umiejętność. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że kolejne pokolenia pedagogów będą zwracać większą uwagę na dogodną aranżację przestrzeni, gdyż potrafią utożsamić aranżację sali z projektem przestrzeni, np. mieszkania czy szkoły, stworzonym właśnie w grze komputerowej. Dowód na to stanowią autorskie aranżacje sal lekcyjnych wykonane przez studentów w grze *The Sims*. Współcześni studenci, będąc fanami tej gry, przez wiele lat ćwiczyli dostosowanie przestrzeni do potrzeb stworzonych przez siebie bohaterów gry, w tym dzieci. Wybierali im drogę rozwoju, zainteresowania i dobierali pod tym kątem wyposażenie z katalogu, aby korzystając z niego, mogli rozwijać swoje umiejętności. Z uwagi na to, że istnieje kilka wersji tej gry (coraz bardziej ulepszonych) oraz wiele tematycznych dodatków rozszerzających wersję podstawową, gracze mieli duży wybór, lecz tym bardziej refleksyjnie trzeba było dokonywać poszczególnych zakupów. Musieli także uwzględnić wielkość pomieszczenia, funkcjonalność, a także estetykę projektu, gdyż wygląd pomieszczenia oddziaływał na samopoczucie postaci. Ukształtowana w ten sposób świadomość, że każdy element wyposażenia wpływa na człowieka, w tym ucznia,

kreatywność w projektowaniu przestrzeni, godne powielenia rozwiązania wypracowane w grze mogą się okazać nieocenione w projektowaniu przestrzeni szkolnej ukierunkowanej na aktywne uczenie się dzieci. Spostrzeżenie to pokazuje, że warto się przyjrzeć temu, w co grają dzieci, szukając także pozytywnych stron. Zaproponowanie im włączenia się w aranżację przestrzeni i aktywności opartych na elementach lubianej gry może przynieść efekty przerastające nasze oczekiwania. A. Saczuk (2018) podkreśla, że nie wystarczy tutaj zadanie pytania o opinię dzieci na temat sali, w której przebywają. Fizyczna przestrzeń to tylko jedna ze składowych tworzących środowisko edukacyjne, dlatego na stosunek dziecka do klasy szkolnej mogą mieć wpływ także inne czynniki. Autorka proponuje następujące szczeble partycypacji uczniów w aranżację sali:

- informowanie, czyli udzielanie informacji, dlaczego w ten sposób zaaranżowano salę;
- konsultacje – przeprowadzanie ankiety, głosowania, debaty dotyczącej przestrzeni klasy szkolnej;
- projekt – wspólne projektowanie sali lekcyjnej podejmowanie decyzji dotyczącej elementów jej wyposażenia;
- zadania – przydzielenie zadania w postaci zaprojektowania kącika zainteresowań, części bądź całej przestrzeni klasy;
- odpowiedzialność – wspólne reorganizacja sali, wykonanie elementów, nadzorowanie procesu.

Niezależnie od tego, na który stopień udziału dzieci w kreowaniu przestrzeni klasy zdecyduje się nauczyciel, każdy z nich staje się sygnałem dla ucznia, że jego głos ma znaczenie. Ponadto w ten sposób potrzeby dzieci dotyczące ich zainteresowań mają szansę być zaspokojone, a ciekawość poznawcza rozwijana wskutek wzajemnego dzielenia się pasjami.

3. ARANŻACJA PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ DLA KLAS I-III W ŚWIETLE WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Doniesienia oparte na wynikach licznych badań naukowych dostarczają nauczycielom wiedzy dotyczącej właściwej aranżacji przestrzeni szkolnej. Podjęto próbę zdiagnozowania, czy jest ona wykorzystywana w praktyce. Przeprowadzono w tym celu badanie ankietowe wśród studentek IV roku studiów jednolitych magisterskich stacjonarnych kierunku Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz II roku studiów niestacjonarnych II stopnia kierunku Pedagogika o specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Wzięły w nim udział 63 osoby, które realizowały praktyki w 60 różnych placówkach zlokalizowanych na terenach wiejskich i miejskich województwa małopolskiego pod opieką 61 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Respondentki udzielały odpowiedzi w oparciu o obserwacje prowadzone w pla-

cówkach, gdzie odbywały praktyki zawodowe w klasach I-III. Odpowiedzi wzbogacone zostały szkicem przestrzeni uwzględniającym główne elementy pomieszczenia i ustawienie ławek. W przypadku gdy ich rozmieszczenie zmieniało się w trakcie roku szkolnego, można było poszerzyć odpowiedź o dodatkowy rysunek. Następnie przeprowadzono wywiady fokusowe w grupach 4-, 5-osobowych, a konkluzje z powstałych dyskusji zostały przedstawione graficznie w postaci metaplanów. Badanie odbyło się w marcu-kwietniu 2023 roku, a jego celem było poznanie aranżacji fizycznej przestrzeni sal do edukacji wczesnoszkolnej. Przedmiot badań stanowiła przestrzeń sal lekcyjnych do klas I-III i motywy nauczycieli decydujące o preferowanej aranżacji. Problem główny przyświecający badaniu to:

Czy przestrzeń fizyczna sal lekcyjnych klas I-III zorientowana jest na aktywne uczenie się?

Następnie wyłoniono problemy szczegółowe:

Które ustawienie ławek jest preferowane przez nauczycieli klas I-III?

Jakie elementy aranżacji przestrzeni występują w salach edukacji wczesnoszkolnej?

Jakie są przyczyny preferowanej przez nauczycieli aranżacji przestrzeni w opinii studentek?

W oparciu o informacje pozyskane za pomocą ankiet i wywiadów oraz analizy rysunków i metaplanów można wnioskować, że w salach edukacji wczesnoszkolnej dominuje tradycyjny szeregowo-rzędowy układ ławek, występujący w tej samej postaci przez cały rok szkolny. Tylko 5 respondentów spośród 63 wskazało, że ustawienie ławek jest od czasu do czasu modyfikowane na inne, czyli podkowę lub czteroosobowe segmenty. Wyniki ankiety wraz z rysunkami potwierdzają wypowiedzi, że nauczyciel znajduje się w punkcie centralnym sali, a mianowicie z przodu, tuż obok tablicy. Uczniowie zazwyczaj dysponują małą przestrzenią pomiędzy ławkami, o czym świadczą wypowiedzi studentek wskazujące na to, że sale są zbyt małe, co podkreślało 39 respondentek. W konsekwencji brakuje także miejsca na inne aktywności. Nauczyciele, którzy mają do zagospodarowania większą przestrzeń, bardzo rzadko wykorzystują ją, aby ułatwić uczniom aktywne uczenie się i samodzielne konstruowanie wiedzy podczas zajęć i przerw. Osoby biorące udział w badaniu zwracały uwagę na brak kącików zainteresowań oraz miejsc wyciszenia i relaksu. Tylko na 19 rysunkach pojawiły się kąciki tematyczne, wśród których znalazły się kąciki czytelnicze/ książki (9 odpowiedzi), kąciki przyrody (6 wskazań), 3 osoby wymieniły kącik relaksacyjny/wyciszenia, a jedynie 1 respondent kącik regionalny. We wszystkich salach znajdują się szafy czy półki z pomocami dydaktycznymi i gramami planszowymi. Nie wiadomo jednak, czy są one dostępne do samodzielnego użytku przez uczniów bez nadzoru nauczyciela. Brak również zorganizowanych miejsc do wykorzystania zgromadzonych zasobów. Na uwagę zasługuje fakt, że żadna respondentka nie wskazała zastosowania koloru ścian w sali innego niż jasny. Odpowiedzi zawierały także informację, że we wszystkich

klasach szkolnych ważne miejsce zajmują prace uczniów umieszczone na ścianach, a w 4 salach na sznurku pod sufitem. Negatywnym zjawiskiem jest jednakże umieszczanie na ścianach, szafkach czy parapetach dużej liczby elementów rozpraszających uwagę uczniów, które nie przynoszą korzyści (18 wskazań). Z punktu widzenia studentek wykorzystane zostały, aby uatrakcyjnić wygląd sali, lecz efekt jest inny od zamierzonego. Pojawiły się również wypowiedzi 9 respondentów dotyczące znajdowania się w salach przestarzałych sprzętów i pomocy dydaktycznych, które nie są już wykorzystywane w trakcie zajęć. Zajmują one miejsce, które by można było wykorzystać w inny sposób. Ponadto 8 osób wskazało, że nauczyciel preferuje korzystanie ciągle z tych samych pomocy dydaktycznych, marnując potencjał innych rzeczy dostępnych w sali bądź możliwość sięgnięcia po materiały naturalne.

Studentki zostały także zapytane o opinię dotyczącą przyczyny takiego stanu. Najczęściej wskazywana odpowiedź to brak czasu (49 wskazań), a wśród nich padły 4 wskazania określające złą organizację jako przyczynę tego stanu. Często argumentowano tradycyjną aranżację sali także brakiem motywacji nauczyciela (37 wskazań). Respondentki podkreślały również brak potrzeby zmiany ze strony nauczyciela wynikający z przywiązania do utartego schematu (33 odpowiedzi). Argumentowane to było koniecznością przeznaczania jak największej ilości czasu na realizację treści kształcenia, a wszelkie reorganizacje skracają czas lekcji. Cztery studentki respondentki zwróciły uwagę na strach nauczycieli przed zmianą, która będzie źle widziana przez innych pracowników czy dyrektora szkoły. Podkreślano także poruszaną już kwestię zbyt małych sal (32 odpowiedzi), które trudno zaaranżować w inny sposób, a czasami jest to wręcz niemożliwe. 29 badanych odpowiedziało z kolei, że nauczyciele nie mają wiedzy na temat właściwej aranżacji sali bądź nie jest ona aktualizowana, przez co nie zwracają uwagi na ten aspekt. Nieliczne odpowiedzi dotyczyły braku środków finansowych (25 wskazań), ograniczających organizację przestrzeni według własnego pomysłu. Ciekawą odpowiedzią podaną przez 20 osób jest narzucanie schematów przez dyrekcję szkoły lub grono pedagogiczne, a wszelkie odstępstwa od przyjętej reguły są przyjmowane z dezaprobatą. Pojawiły się w tym kontekście 2 wypowiedzi, zgodnie z którymi nauczyciel został zobligowany do zaniechania zmian i przywrócenia sali do wcześniejszego stanu. 14 respondentów uznało natomiast, że brak chęci zmiany układu sali może być umotywowany poczuciem bezpieczeństwa nauczyciela jako osoby centralnej, które zostałyby zachwiane w przypadku zmiany tej hierarchii. Ponadto 12 osób stwierdziło, że brak zmian wynika z niskich kompetencji kreatywnych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W oparciu o diagnozę obecnej sytuacji studenci w grupach focusowych wysuwali wnioski i rekomendacje do praktyki pedagogicznej, które mają szansę pomóc obecnym i przyszłym nauczycielom zmienić obecny niezadowolający stan sal lekcyjnych. Zaproponowano następujące rozwiązania:

- Angażowanie uczniów w organizację i reorganizację sali lekcyjnej.
- Pozyskiwanie sojuszników działań poprzez nawiązywanie współpracy z rodzicami.

- Zgromadzenie wspólnie z uczniami i rodzicami przedmiotów, które nie są już potrzebne w domu i ich kreatywne wykorzystanie.
- Pozyskiwanie materiałów niewymagających wysokich nakładów finansowych (np. niepotrzebne meble, materiały naturalne i odpadowe, które można zmodyfikować).
- Poszerzanie własnej wiedzy i kompetencji w zakresie aranżacji przestrzeni edukacyjnej poprzez udział w szkoleniach, lekcjach otwartych.
- Organizację szkoleń i warsztatów przez dyrekcję szkoły w zakresie projektowania środowiska edukacyjnego.
- Podejmowanie współpracy z dyrekcją i nauczycielami, wzajemne wspieranie i motywowanie.
- Kształtowanie otwartości nauczycieli wobec modyfikacji, eliminowanie strachu przed błędami, które są naturalnym etapem wprowadzania zmian.
- Podejmowanie prób wprowadzania zmian mimo krytyki ze strony innych pracowników czy dyrekcji, argumentowanie swoich działań faktami naukowymi.
- Wnioskowanie i pozyskiwanie dofinansowania dla szkół na odpowiednie wyposażenie sal z różnych źródeł.

Na podstawie zgromadzonych danych można wnioskować, że mimo licznych doniesień naukowych aranżacje współczesnych sal lekcyjnych nadal nie zostały zmodyfikowane względem zmieniających się potrzeb i możliwości percepcyjnych współczesnych dzieci. Przyczyny utrudniające czy uniemożliwiające te zmiany można jednak wyeliminować czy zoptymalizować za pomocą innych działań, które zostały wskazane przez studentki.

PODSUMOWANIE

Współczesny świat codziennie ulega zmianom, lecz – jak wskazały wyniki badań – nie koreluje to z modyfikacjami wprowadzanymi w salach lekcyjnych dla klas I-III. Przyczyną tego stanu są najczęściej brak czasu, bariery architektoniczne czy brak motywacji do sięgania po nowe rozwiązania wśród nauczycieli. Negatywnym zjawiskiem, które przyczynia się do stagnacji w zakresie aranżacji przestrzeni edukacyjnej, wydaje się nieprzychylność ze strony współpracowników, a niekiedy także dyrekcji szkół, która powinna wspierać inicjatywy mające na celu zwiększenie jakości pracy szkoły. Wciąż jednak zbyt małą rolę w kreowaniu przestrzeni przypisuje się uczniowi, który inspiracją dla nauczycieli w kwestii urządzenia klasy. Zgodnie z rekomendacjami studentek warto pozyskać dzieci i rodziców jako swoich sojuszników, a następnie zespołowo aranżować nowoczesną przestrzeń edukacyjną, stanowiącą trójwymiarowy podręcznik, z którego uczniowie będą mogli wspólnie korzystać oraz nieustannie go wzbogacać i udoskonalać.

BIBLIOGRAFIA

- Dudel, B., Głowska-Sołdatow, M. (2009). Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 171-182). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Gąsowski, T. (2019). Od biurka władzy do biurka wiedzy – kształtowanie przestrzeni sali lekcyjnej. *Hejnał Oświatowy*, 11(187), 9-10.
- Konarzewski, K. (2002). Uczeń. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania* (s. 105-159). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko?* Warszawa: Instytut Książki.
- Nowak, J. (2017). Klasa szkolna przestrzeni uczenia (się). W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 247-256). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ochojska, D. (2019). Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(30), 32-37.
- Paszenda, I. (2006). Ukryte zalety klasy szkolnej. *Edukacja i Dialog*, 2, 26-29.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Saczuk, A. (2018). Przestrzeń edukacyjna na miarę XXI wieku. *Dyrektor Szkoły*, 1, 68-72.
- Sielatycki, M. (2020). Uczniowska aranżacja szkoły. *Dyrektor Szkoły*, 10, 46-48.
- Sikorski, W. (2013). Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji. *Edukacja*, 3(123), 91-105.
- Sumna, D. (2009). Idea współpracy – założenia a realia polskiej szkoły. *Kwartalnik Edukacyjny*, 4(59), 3-12.
- Szyller, A. (2018). *Ewaluacja podręczników zintegrowanych do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Pobrane z: <https://magazif.com/aktualnosci/remont-po-polsku/>.

Agata Rolka

W ŚWIECIE DZIECIĘCEJ WYOBRAŹNI

WSTĘP

Już począwszy od najmłodszych lat ważnym źródłem twórczej aktywności dzieci pozostaje bogata wyobraźnia. Wyobraźnia, rozumiana jako „przekraczanie granic znanego doświadczenia, wzbogacanie dostępnej rzeczywistości, umożliwia dziecku zobaczenie dawnych rzeczy po nowemu, jak też na tworzeniu nowego” (Uszyńska-Jamroc, 2003). Świat dziecięcej wyobraźni to miejsce pełne fantazji i magii. Dzieci w swoich umysłach tworzą nowy świat pełen niezwykłych postaci, miejsc i sytuacji. W tym magicznym świecie dziecko może być tym, kim tylko zechce, gdzie wszystko jest możliwe. Dzieci potrafią łączyć fikcyjny świat i postacie oraz płynnie przechodzić z miejsca na miejsce, mogą też odkrywać i eksperymentować. Dzięki wyobraźni dziecko potrafi przemienić zwykły papier czy kartonowe pudełko, w co tylko sobie zamarzy. Wszystko to jest możliwe dzięki nieograniczonemu potencjałowi dziecięcej wyobraźni. Sny, pragnienia i marzenia dziecka ożywają w świecie jego wyobraźni. Dzieci mogą tworzyć swoje własne historie, bawić się z przyjaciółmi, których nie ma, odkrywać tajemnice i zaskakiwać nawet samych siebie. Świat dziecięcej wyobraźni jest niezwykły, piękny i inspirujący. To miejsce, w którym dziecko się rozwija i odnajduje pasje i zainteresowania.

Wyobraźnia ma również znaczenie w codziennym życiu. Pozwala marzyć, stawiać cele i planować przyszłość. Wyobrażenie sobie, jak może wyglądać nasze życie w przyszłości, motywuje do podejmowania działań i dążenia do osiągnięcia tego, czego pragniemy. Wyobraźnia podlega również ograniczeniom, gdyż nie możemy stworzyć czegoś z niczego. Musimy się opierać na naszych doświadczeniach, wiedzy i wyobrażeniach, które już posiadamy. Poprzez rozwijanie wyobraźni i eksperymentowanie poszerzamy horyzonty i odkrywamy nowe możliwości. Wyobraźnia pozostaje nieodłącznym elementem naszego życia, które pozwala nam tworzyć, rozumieć, eksplorować i rozwijać się. Bez niej świat byłby znacznie bardziej szary i pozbawiony możliwości. Warto więc wspierać i stymulować wyobraźnię dziecka, korzystać z jej mocy i czerpać z niej radość oraz inspirację, dając wolność do tworzenia i odkrywania tego niezwykłego świata.

Wszechstronny rozwój dzieci wspomagają zajęcia plastyczne. Ogromną radość daje dzieciom tworzenie, dotykanie, manipulowanie, oglądanie oraz działanie. Ekspresja plastyczna jest spontaniczna i wynika bezpośrednio z przeżyć dzieci, spostrzeżeń, wyzwalając wyobraźnię i fantazję. Różnorodność i atrakcyjność

zastosowanych technik plastycznych będzie wpływać na zainteresowania dzieci oraz na ich rozwój wyobraźni (Jąder, 2005).

1. TECHNIKI PLASTYCZNE ROZWIJAJĄCE WYOBRAŹNIĘ PLASTYCZNĄ

Wyobraźnia plastyczna to zdolność twórcza, która pozwala tworzyć, kształtować i wyrażać nasze pomysły za pomocą różnych technik plastycznych (rysunek, malarstwo, rzeźba czy grafika). To umiejętność myślenia wizualnego pomagająca wyobrazić sobie i stworzyć obrazy w naszych umysłach. Techniki plastyczne pozostają niezwykle ważnym narzędziem w rozwoju wyobraźni plastycznej dzieci. Dzięki nim mają one możliwość eksperymentować, tworzyć i wyrażać swoje uczucia oraz pomysły w sposób artystyczny. Praca z różnymi technikami plastycznymi wpływa na rozwój kreatywności, umiejętności manualnych, percepcji wzrokowej oraz koordynacji oko – ręka. Wyobraźnia plastyczna jest jednym z najważniejszych elementów rozwoju artystycznego. To umiejętność tworzenia oryginalnych obrazów w swojej głowie i przenoszenia ich na papier czy płótno za pomocą różnych technik rysunkowych. Rysunek ołówkiem, kredkami, pastelami, piórkiem, cienkopisem, długopisem czy flamastrem to tylko niektóre z narzędzi pomagających w artystycznym wyrażaniu się.

Techniki plastyczne pozostają niezwykle ważne, jeśli chcemy rozwijać wyobraźnię plastyczną. Wszelkie prace plastyczne są wyrazem naszych myśli, emocji i wizji. Dlatego umiejętność rozwijania tej wyobraźni staje się nieoceniona dla każdego artysty czy osób interesujących się sztuką. Wymyślanie nowych sposobów, jak przedstawić pomysły w sposób trójwymiarowy, pomaga nam w doskonaleniu się w sztuce oraz kształtuje naszą wyobraźnię. Techniki plastyczne umożliwiają wyrażanie się na różne sposoby, używając różnych materiałów i narzędzi.

Taką techniką plastyczną, która może nam pomóc w rozwijaniu wyobraźni, jest rysunek. Rysowanie to podstawowa forma sztuki wizualnej, pozwalająca przedstawić przedmioty, postacie lub całe sceny na płaskiej powierzchni. Poprzez rysowanie udaje nam się tworzyć własne światy, postacie i miejsca, które istnieją wyłącznie w naszej wyobraźni. Codzienne rysowanie, poznawanie nowych technik oraz eksperymentowanie z różnymi rodzajami ołówków i kredek pozwalają nam rozwijać wyobraźnię plastyczną. Rysując, dzieci mają możliwość odkrywania różnych stylów, linii, form i faktur. Najważniejsze techniki rysunkowe rozwijające wyobraźnię plastyczną to rysunek ołówkiem, kredkami, pastelami, piórkiem oraz akwarelą. Każda z tych technik daje odmienne efekty wizualne i pozwala na różnorodność w wyrażaniu artystycznym. Rysunek ołówkiem to podstawowa technika rysunkowa, która umożliwia precyzyjne formułowanie linii i kształtów. Ołówek jest świetnym narzędziem dla dzieci, ponieważ dzięki prostocie udaje się nim uzyskać wiele różnych efektów. Rysowanie ołówkiem rozwija nie tylko wyobraźnię plastyczną, ale także umiejętność obserwacji, koncentrację, wytrwałość oraz koordynację oko

– ręką. Ołówek daje delikatne kreski, które mogą być stopniowo przyciemniane czy rozjaśniane. Dzięki temu rysunek ołówkiem potrafi oddać zarówno delikatne, subtelne szczegóły natury, jak i mocne i wyraziste kontury postaci.

Kredki to druga technika rysunkowa, która doskonale nadaje się dla dzieci. Mogą one przy pomocy kredek tworzyć różnorodne linie i efekty, wykorzystywać różne kolory i mieszać je między sobą, a także tworzyć ciekawe faktury i tekstury. Rysowanie kredkami rozwija wyobraźnię plastyczną, percepcję kolorów i kształtów oraz zdolności manualne. Kredki pozostają doskonałym narzędziem do kolorowego rysowania. Istnieje wiele rodzajów kredek (woskowe, akwarelowe, pastelowe itd.). Kredki dają możliwość eksperymentowania z kolorami i tworzenia różnorodnych efektów. Dzięki nim obrazy stają się bardziej dynamiczne i żywe.

Pastele to interesująca technika plastyczna, gwarantująca wiele możliwości twórczych. Dzieci mogą rysować pastelami na różnych podłożach (papier, tektura czy karton). Pastele pozwalają na tworzenie kolorowych, intensywnych i miękkich linii, dając efekt rozmytej i delikatnej faktury. Praca pastelami rozwija wyobraźnię plastyczną, kreatywność oraz zdolności związane z mieszaniem kolorów.

Rysowanie piórkiem to ciekawa technika plastyczna, która rozwija wyobraźnię plastyczną i umiejętności manualne dzieci. Pióra umożliwiają tworzenie precyzyjnych, delikatnych linii, a także ciekawych efektów faktur. Praca piórkiem wymaga większej precyzji, cierpliwości i koncentracji, co wpływa na rozwój umiejętności manualnych oraz wyobraźni artystycznej. Piórko umożliwia tworzenie cienkich i precyzyjnych linii, które tworzą detale i teksturę.

Cienkopis to następna technika rysowania. Cienkopisy są idealne do tworzenia precyzyjnych i drobnych linii. Mogą być również używane do tworzenia różnych efektów: cieni czy gradientów. Cienkopisy daje się łatwo kontrolować, nadają się do tworzenia zarówno prac realistycznych, jak i abstrakcyjnych.

Długopis jest popularnym narzędziem używanym do rysowania. Może być używany zarówno do tworzenia precyzyjnych linii, jak i do wypełniania obszarów większymi plamami. W rysunku również używa się niekiedy markerów, flamastrów, bogatych w kolor i pozwalających na rysowanie kreski o różnej grubości. To idealne narzędzie do tworzenia nasyconych i kolorowych prac.

Drugą techniką, która pomaga w rozwijaniu wyobraźni plastycznej, jest malarstwo. Malowanie pozwala nam na swobodne używanie farb i pędzli, co otwiera nowe możliwości artystyczne. Możemy eksperymentować z różnymi technikami (akwarela, olej, akryl czy pastel). Malowanie umożliwia nam również tworzenie tekstur, warstw i efektów świetlnych, pomagających oddać nam pomysły trójwymiarowo. Poprzez malowanie potrafimy wychwycić barwy, plamy i odcienie, nadając naszym dziełom nowego wymiaru i głębi.

Malowanie farbami pozostaje jedną z najbardziej popularnych technik malarskich. Wyobraźnia plastyczna jest tutaj niezbędna, ponieważ to ona inspiruje nas do tworzenia nowych kompozycji, łączenia kolorów czy eksperymentowania z techniką. Dzięki niej malowanie staje się procesem twórczym, który pozwala nam wyrażać własne emocje i spostrzeżenia na płótnie bądź papierze.

Kredki i tusze są następnymi technikami malarskimi rozwijającymi naszą wyobraźnię plastyczną. Kredki ołówkowe, akwarelowe pozwalają nam na precyzyjne rysowanie i cieniowanie, tworząc subtelne efekty świetlne i przestrzenne. Tusze z kolei umożliwiają nam tworzenie dynamicznych linii i plam.

Akwarela to technika malarska, która również rozwija wyobraźnię plastyczną dzieci. Używając akwareli, mogą one eksperymentować z różnymi płynnymi kolorami, tworzyć ciekawe formy i faktury, a także przekazywać różne emocje za pomocą kolorów. Praca z akwarelą rozwija kreatywność oraz uczy umiejętności mieszania kolorów.

Farby plakatowe są najpopularniejszymi farbami malarskimi dla dzieci. Dają one wiele możliwości twórczych, umożliwiają eksperymentowanie z różnymi kolorami, mieszania ich w celu uzyskania nowych odcieni, a także tworzenie ciekawych struktur i faktur. Praca z farbami plakatowymi rozwija nie tylko wyobraźnię plastyczną, ale także zdolności manualne oraz świadomość wyboru kolorów. Farby plakatowe są farbami wodnymi, których można używać na papierze, tekturze i innych materiałach. Są łatwe w użyciu, dają możliwość tworzenia kolorowych i wyrazistych obrazów.

Farby olejne to bardziej zaawansowana technika malarska, z której korzystają młodzi artyści. Malowanie farbami olejnymi wymaga większej precyzji i cierpliwości, ale pozwala na tworzenie wyrafinowanych kompozycji i efektów świetlnych. Praca z farbami olejnymi rozwija wyobraźnię plastyczną, kreatywność oraz umiejętności malarskie.

Farby akrylowe są innym rodzajem farb malarskich, które mają wiele zalet. Są łatwe w użyciu, szybko schną, a także umożliwiają tworzenie różnych faktur i struktur. Praca z farbami akrylowymi rozwija wyobraźnię plastyczną, kreatywność i umiejętność mieszania kolorów. Farby te nadają się do malowania na płótnie. Dają one możliwość tworzenia zarówno płaskich, jak i strukturalnych powierzchni.

Techniką plastyczną, która jak najbardziej rozwija naszą wyobraźnię, jest rzeźba. Pozwala ona na przenoszenie naszych pomysłów do trzech wymiarów, tworzenie form, wypełnianie przestrzeni i eksplorowanie tekstur. Używa się do tego różnych materiałów (głina, gips czy drewno lub plastelina). Poprzez rzeźbę łatwo daje się tworzyć figury ludzkie, zwierzęce, abstrakcyjne lub fantastyczne, które istnieją jedynie w naszych marzeniach i wyobraźni. Rzeźba jest złożonym procesem, wymagającym pewnej wprawy technicznej, ale także umiejętności wyobraźni plastycznej.

Techniki rzeźbiarskie również mają ogromne znaczenie w rozwoju wyobraźni plastycznej dzieci. Mogą tworzyć rzeźby z plasteliny, gliny, gipsu, drewna czy kamienia. Tworzenie rzeźb daje dziecku możliwość wchodzenia w interakcję z materiałem, eksplorowania różnych struktur, form i przestrzeni. Rzeźba rozwija wyobraźnię plastyczną, zdolności manualne oraz procesy myślenia trójwymiarowego. Dzieci mogą wykorzystać plastyczną glinę do rzeźbienia różnych kształtów i form. Głina jest miękkim i plastycznym materiałem umożliwiającym tworzenie dowolnych kształtów. Proces modelowania w glinie wymaga wyobraźni, umiejętności abstrakcyjnego myślenia, a także precyzji i cierpliwości. Dziecko musi sobie

wyobrazić, jak chce, aby wyglądało jego dzieło, a następnie powoli kształtować masę gliny, aby osiągnąć żądany efekt. Glinę daje się łatwo formować i modelować, a także suszyć i malować po utwardzeniu.

Rzeźbienie w drewnie pozostają bardziej zaawansowaną techniką rzeźbiarską, która wymaga odpowiednich narzędzi i umiejętności. Dzieci mogą zacząć od prostych form i stopniowo rozwijać umiejętności. Drewno to surowiec naturalny, potrzeba dużej precyzji i umiejętności wyciągnięcia trójwymiarowej formy z bloku materiału. Rzeźbienie w drewnie wymaga wyobraźni przestrzennej i myślenia dwu- i trójwymiarowego. Uczeń musi uprzednio zobrazować sobie, jak będzie wyglądała ostateczna praca, a następnie precyzyjnie wydobyć żądane kształty. Ów proces rozwija wyobraźnię plastyczną poprzez łączenie wizji z umiejętnościami manualnymi.

Gips jest łatwo dostępny i nadaje się do tworzenia różnych kształtów i form. Dzieci mogą używać gotowych form lub tworzyć swoje własne formy.

Inną techniką rzeźbiarską rozwijającą wyobraźnię plastyczną pozostaje rzeźbienie w glinie ceramicznej. Glinka ceramiczna to materiał, który należy wypalić w wysokiej temperaturze, aby stwardniał i stał się trwałym ceramicznym przedmiotem. Uczeń musi najpierw sobie wyobrazić, jak będzie wyglądało jego dzieło w gotowej formie, a następnie modelować, dodawać lub usuwać glinę, aby osiągnąć pożądane kształty. Technika ta wymaga dużo wyobraźni. Rzeźbienie w glinie ceramicznej daje możliwość eksperymentowania z różnymi teksturami, kolorami (można malować angobami lub po wypaleniu szkliwić), a nawet zdobieniami, co jeszcze bardziej rozwija ich wyobraźnię plastyczną.

Grafika to ciekawa technika plastyczna, która rozwija wyobraźnię plastyczną dzieci. Obejmuje ona drukowanie obrazów na różnych powierzchniach (papier czy tkanina). Wśród technik graficznych wyróżnia się: linoryt, monotypię, suchą igłą, szablon czy akwafortę. Techniki te pozwalają na eksperymentowanie z różnymi narzędziami i materiałami. W trakcie pracy artyści muszą sobie wyobrazić, jak na końcu będzie wyglądał obraz, a następnie zastosować odpowiednie techniki, aby przekazać swoje pomysły na płycie – matrycy, a następnie na papierze.

Linoryt to technika druku, w której dziecko rzeźbi dłutami w linoleum, a następnie odbija go na papierze. Monotypia to technika malowania farbą na szkle, a następnie przenoszenia obrazu na papier. Akwaforta – technika, w której rysunek jest wykonany na metalowej płycie, a następnie zanurzany w kwasie, który wytrawia rysunek w metalu. Po usunięciu kwasu płyta jest tuszowana i odbijana na papierze. Sucha igła polega na rysowaniu na płycie metalowej lub plastikowej przy użyciu igły, a następnie tuszowaniu i odbiciu rysunku na papierze.

Proces wykonania grafiki wymaga od ucznia planowania, precyzji i wyobraźni. Podczas tworzenia grafiki uczestnik musi sobie wyobrazić, jak obraz będzie wyglądał na końcu, zanim jeszcze przystąpi do pracy, wiedząc, że matryce zostaną odbite w lustrzanym odbiciu. Trzeba precyzyjnie przemyśleć i planować swoje ruchy, aby uzyskać zamierzony efekt.

Szablon to interesująca technika graficzna rozwijająca wyobraźnię plastyczną. W tej technice wycina się obraz z papieru lub plastiku, a następnie nanosi go na

powierzchnię podłoża i pokrywa tuszem lub farbą. Szablon wymaga umiejętności planowania i wyobrażania sobie, jak obraz będzie wyglądał na końcu. Dziecko musi odpowiednio rozłożyć elementy obrazu na szablonie, aby uzyskać zamierzony efekt.

2. DZIAŁANIA ROZWIJAJĄCE WYOBRAŹNIĘ

Podczas zajęć plastycznych można realizować wiele różnorodnych działań, które rozwijają wyobraźnię, np.

- Tworzenie postaci i przedstawień – dzieci rysują postacie, zwierzęta lub stworzenia wymyślone, które istnieją tylko w ich wyobraźni, tworzą scenki lub historie, które wyobrażają sobie na papierze.
- Eksperymentowanie z kolorami – bawienie się kolorami, mieszanie ze sobą lub tworzenie intensywnych i abstrakcyjnych wzorów, eksperymentowanie z różnymi technikami, wycinanie, klejenie i modelowanie.
- Transformowanie przedmiotów i materiałów – wykorzystanie przedmiotów codziennego użytku, np. pudełka po butach, plastikowe butelki czy stare gazety, a następnie przekształcenie ich w coś zupełnie nowego za pomocą farb, kleju, wyobraźni oraz kreatywnego myślenia.
- Kreowanie nowych światów i miejsc – tworzenie prac, które przedstawiają wyobrażone światy lub ulubione miejsca, np. magiczne zamki, bajeczne ogrody czy baśniowe krainy.
- Wyrażanie emocji i doświadczeń – tworzenie obrazów lub rzeźb przedstawiających uczucia lub sytuacje, z którymi się zetknęły.
- Malowanie sennego krajobrazu – malowanie swoich marzeń i fantazji, tworząc surrealistyczne krajobrazy, opisanie swojego snu w formie rysunku lub obrazu, który przedstawia wydarzenia lub emocje związane ze snem poprzez nietypowe kombinacje kolorów, aby stworzyć nastrojowe efekty.
- Kolaż marzeń – tworzenie kolaży z różnych elementów, np. postacie, krajobrazy, przedmioty itp. Kombinowanie z różnymi materiałami – papiery, fotografie, wydruki, do stworzenia własnych, wymyślonych scen.
- Rysowanie postaci z wyobraźni – tworzenie postaci w oparciu o wyobraźnię, bez wzorowania się na rzeczywistych modelach, tworzenie unikatowych postaci.
- Rysowanie z obserwacji – rysowanie przedmiotów, ludzi, krajobrazów lub innych elementów z otaczającego nas świata. Dostrzeganie kształtów, faktur i odcieni.
- Rysowanie abstrakcyjne – rysowanie abstrakcyjnych kształtów i wzorów, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości.
- Rysowanie z pamięci – odzwierciedlenie obserwowanych lub wyobrażonych przedmiotów, postaci czy krajobrazów w sposób możliwie dokładny, używając tylko swojej pamięci.

- Rysowanie z wyobraźni – umiejętność stworzenia obrazu, który nie istnieje w rzeczywistości.
- Eksperymentowanie z różnymi stylami i technikami rysunkowymi – postrzeganie obrazu i wyrażanie siebie w różny sposób.

3. TWÓRCZE WARSZTATY PLASTYCZNE WYKORZYSTUJĄCE WYOBRAŹNIĘ

Twórcze warsztaty plastyczne wykorzystujące wyobraźnię mogą obejmować różnorodne techniki i materiały pobudzające kreatywność i zachęcające do eksploatacji artystycznej, np.

- Collage/ kolaż marzeń: tworzenie kolażu z wyobrażeń i symboli, które mają szczególne znaczenie dla dzieci i młodzieży. Wykorzystanie czasopism, gazet, tkanin, kolorowych papierów itp.
- Rzeźba z recyklingu: wykorzystanie pustych pudełek, butelek i kawałków plastiku i stworzenie np. wnętrza pokoju marzeń.
- Twórcze rysunki: rysunki z wykorzystaniem wyłącznie swojej wyobraźni bez oglądania się na realistyczne modele.
- Mandale – tworzenie wzorów mandali, wykorzystanie przyrody do tworzenia symetrycznych wzorów.
- Zabawy z masy plastycznej (masy solnej, ciastoliny) – dziecko może tworzyć różne kształty, postacie, przedmioty według własnych pomysłów i wyobrażeń.
- Tworzenie historyjek obrazkowych – poprzez rysowanie ilustracji do różnych opowiadań dzieci rozwijają wyobraźnię i umiejętność narracji.

Przykłady te pokazują, jak dzieci wykorzystują wyobraźnię do tworzenia prac plastycznych. Ich kreatywność i swoboda w eksplorowaniu różnych technik i form są niezwykle ważne dla ich rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego. Wyobraźnia pozostaje kluczowym elementem w tych technikach plastycznych, ponieważ pozwala na tworzenie nieograniczonych i oryginalnych dzieł sztuki. Pomysły te są wyjściowym punktem dla twórczych warsztatów plastycznych wykorzystujących wyobraźnię. Bardzo ważne wydaje się dawanie dzieciom swobody w twórczości i podkreślanie, że każde dzieło jest wyjątkowe i ważne.

Aby zapewnić dzieciom pełny dostęp do rozwoju wyobraźni, należy:

- zapewnić dzieciom dostęp do różnych rodzajów materiałów plastycznych, aby miały możliwość eksperymentowania i tworzenia z różnych materiałów, co rozwija ich wyobraźnię plastyczną;
- zachęcać dzieci do angażowania się w różne formy zajęć;
- zachęcać do indywidualnych pomysłów;
- organizować zabawy w których dzieci korzystają z wyobraźni plastycznej (np. odgrywanie ról, tworzenie teatryków lalek lub tworzenie postaci z materiałów plastycznych). Pozwala to dzieciom na rozwinięcie wyobraźni i kreatywności;
- zapewnić dzieciom dostęp do różnych wizualnych bodźców (książki z ilustracjami, plakaty, puzzle).

Wszystkie te działania pomogą w rozwijaniu kreatywności i wyobraźni plastycznej. Ważne jest to, by wspierać i promować tę twórczość, dostarczając dziecku różnorodnych materiałów, zachęcając je do eksperymentowania i wyrażania siebie poprzez sztukę.

PODSUMOWANIE

Dziecięca wyobraźnia plastyczna odnosi się do zdolności dzieci do tworzenia oraz wyrażania się za pomocą różnych materiałów i technik plastycznych. Dzieci mają bogatą wyobraźnię i kreatywność, co pozwala im na eksplorowanie i odkrywanie. Dziecięca wyobraźnia plastyczna może być wyrażana poprzez rysowanie, malowanie, lepienie, wycinanie i klejenie, a także przez inne formy twórczości: kolaże czy techniki mieszane. Dzieci często tworzą obrazy z własnej wyobraźni, rysują postacie fantastyczne, abstrakcyjne krajobrazy czy też przedstawiają swoje ulubione postaci z bajek. Wyobraźnia plastyczna u dzieci jest ważna nie tylko jako forma ekspresji, ale także jako sposób na rozwijanie umiejętności sensorycznych, motorycznych i poznawczych. Poprzez tworzenie dziecko ćwiczy manualną zręczność, koordynację ręk – oko, uczy się rozpoznawania kształtów, kolorów i proporcji. Ponadto poprzez twórczą zabawę dzieci rozwijają zdolności interpersonalne, uczą się komunikować myśli i emocje oraz rozwijają zdolności do przestrzennego myślenia i rozwiązywania problemów. Dziecięca wyobraźnia plastyczna jest niezwykle cenna i warto ją rozwijać oraz wspierać. Dzięki niej dzieci mogą odkrywać i poznawać świat, wyrażać swoje uczucia i emocje oraz rozwijać swoje umiejętności twórcze i artystyczne.

Zajęcia plastyczne dają dużo możliwości rozwoju wyobraźni, kreatywności i umiejętności obserwacji. Ważne jest to, by wspierać dzieci w ich twórczości, zachęcać do samodzielnego eksperymentowania i kreowania własnych prac. Podczas zajęć plastycznych dzieci zanurzają się w świecie swojej wyobraźni, tworząc fantastyczne krajobrazy, postacie i przedmioty. Mogą eksperymentować z różnymi kolorami, fakturami i formami, aby zobaczyć, jak wpływają one na ich dzieło. Wyobraźnia pozwala dzieciom wyjść poza ramy rzeczywistości i sprawić, że ich twórczość staje się unikatowa i oryginalna.

Pojęcie „wyobraźni” ściśle wiąże się ze zmysłem wzroku, który dostarcza najwięcej informacji o świecie. Przedłużeniem wzroku jest zdolność do przywoływania obrazów umysłowych pozbawionych aktualnych informacji i możliwość wywoływania i kreowania obrazów o różnym stopniu szczegółowości. (Magda-Adamowicz, 2018).

Dzieci, które rozwijają swoją wyobraźnię na zajęciach plastycznych, uczą się kreatywnie myśleć i szukać nietypowych rozwiązań. Mogą eksperymentować z różnymi materiałami i technikami, aby osiągnąć pożądaną efekt w swojej pracy.

Wyobraźnia pomaga dzieciom rozwijać kreatywność, wyrażać siebie i tworzyć unikatowe dzieła sztuki. Dzięki wyobraźni dzieci mają możliwość wyjścia poza granice rzeczywistości i tworzenia własnego świata, gdzie wszystko jest możliwe.

Dzieci potrafią tworzyć niezwykle i fantastyczne historie, korzystając z bogatej palety kolorów i form. Ich wyobraźnia pozwala im na eksplorację i odkrywanie nowych światów i postaci. Twórczość plastyczna pozwala dzieciom wyrażać swoje emocje i przeżycia, które nie zawsze są łatwe do wyrażenia słowami. Poprzez kreację własnych opowieści i prac plastycznych dzieci mogą opowiedzieć o swoich marzeniach, lękach, radościach i smutkach. Wyobraźnia dzieci nie zna ograniczeń i pozwala im na tworzenie niesamowitych historii, które są pełne magii, przygód i fantazji. Dziecięca wyobraźnia może przenieść je w zupełnie nowe miejsca, gdzie wszystko jest możliwe. Daje dzieciom możliwość tworzenia własnych historii i wyrażania swoich emocji. Twórczość plastyczna pozwala na rozwijanie kreatywności i umiejętności manualnych.

Dziecięca wyobraźnia plastyczna to umiejętność dzieci do tworzenia i interpretacji sztuki za pomocą różnorodnych materiałów i technik plastycznych. Dzieci mają naturalną skłonność do ekspresji swoich emocji i myśli poprzez rysowanie, malowanie, lepienie, tworzenie kolaży i innych form artystycznych działań. Często korzystają z wyobraźni plastycznej do odkrywania siebie i swojego otoczenia. Tworzenie obrazów i rzeźb pozwala im wyrazić swoje emocje, przeżywane doświadczenia i marzenia. Ten proces twórczy pozostaje dość długi od zrodzenia pomysłu w wyobraźni do jego zmaterializowania. Tą zdolnością obdarzony został każdy człowiek, ale u różnych osób rozwinięta bywa ona w niejednakowym stopniu. Przejawem bogatej wyobraźni jest łatwość i szybkość w wytwarzaniu nowych, oryginalnych obrazów (Jakubiec, 2004).

Dzięki wyobraźni plastycznej można tworzyć nie tylko realistyczne przedstawienia, ale również abstrakcyjne czy symboliczne kompozycje. Pozwala nam to rozwinąć indywidualny styl i wyjątkowe spojrzenie na sztukę. Przez wyrażanie siebie przez sztukę przekazujemy również nasze poglądy, idee i doświadczenia innym ludziom. Dzieci często wykorzystują wyobraźnię plastyczną do zabawy, eksperymentowania i odkrywania świata wokół nich. Wyobraźnia plastyczna pozwala nam spojrzeć na świat w inny sposób i odkrycie niezwykłych rzeczy w codziennych przedmiotach i sytuacjach. To możliwość odkrywania, tworzenia i wyrażania siebie przez sztukę. Jest to proces rozwijający umysł, emocje i zmysły. Plastyka pozwala dzieciom na rozwijanie umiejętności manualnych, precyzji i koncentracji.

BIBLIOGRAFIA

- Jakubiec, S. (2004). *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jąder, M. (2005). *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Magda-Adamowicz, M. (2018). *Jakość dzieciństwa twórczych dzieci 7-,9-letnich w perspektywie rodzinnej i lokalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Rolka, A. (2003). Zastosowanie różnorodnych technik plastycznych w nauczaniu początkowym. W: K. Gąsiorek (red.), *W kręgu zagadnień pedagogicznych i psychologicznych*

(z badań pracowników Zakładu Edukacji Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (s. 125-135). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.

Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, s. 35. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.



Rys. 1. Oliwia podczas tworzenia kolażu.



Rys. 2. Ptaki. Oliwia lat 6.



Rys. 3. Anioł. Kacper 9 lat.



Rys. 4. Marysia lat 10.



Rys. 5. Ania lat 10. Zosia lat 10 i Łucja lat 9.



Rys. 6. Ptaki. Mira lat 6.



Rys. 7. Nowy Sącz. Raszka lat 8.



Rys. 8. Litera „K”. Ola lat 10.



Rys. 9-10. Malowanie na spodniach.

W świecie dziecięcej wyobraźni



Rys. 11. Pies. Vivianna lat.



Rys. 12. Mikołaj. Szymon lat 6.



Rys. 13. Pies. Julia lat 4.



Rys. 14. Kwiaty. Zuzanna lat 11.



Rys. 15. Wróżki. Wiktoria lat 9.



Rys. 16. Dziewczynka. Mira lat 6 .



Rys. 17. Pejzaż. Kacper lat 9.



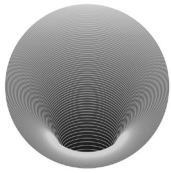
Rys. 18. Anioł. Karolina lat 11.



Rys. 19. Anioł. Dorota lat 11.



Rys. 20-21. Dom i jego wnętrze. Mario lat 12.



NOTKI BIOGRAFICZNE O AUTORACH

DR HAB. ZDZISŁAWA ZACŁONA

pedagog, profesor Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Wykładowca na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki ANS w Nowym Sączu. Jej zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą nauk społecznych, dyscypliny: pedagogika. Związany z tym dorobek naukowy koncentruje się na takich obszarach zagadnieńowych, jak jakość kształcenia, szkoła w społeczeństwie globalnym, teoria i praktyka pedagogiczna, kompetencje kluczowe, kształcenie nauczycieli, pedeutologia, edukacja senioralna, innowacyjność, refleksja pedagogiczna oraz edukacja wczesnoszkolnej. Redaktorka i współautorka innowacyjnego programu nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej *Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć, poznając siebie i świat*. Autorka wielu publikacji naukowych w języku polskim i angielskim. Współpracuje z kilkoma ośrodkami naukowymi w Europie. W Śląskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku pełni funkcję konsultanta i przewodniczącej Rady Programowo-Naukowej, współpracuje też z Ogólnopolską Federacją Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku.

DR HAB. MACIEJ MALINOWSKI

językoznawca, profesor Akademii Nauk Stosowanych na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki, kierownik Katedry Public Relations i Reklamy, redaktor naczelny półrocznika Wydziału Nauk Społecznych ANS w Nowym Sączu „Eruditio et Ars”. Przez wiele lat związany z Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (dziś Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej) jako adiunkt, a następnie profesor UP i kierownik Studium Dziennikarskiego UP. Członek Komisji Prasoznawstwa Polskiej Akademii Nauk. Autor wielu publikacji naukowych i książek na temat poprawności językowej, m.in. „Ożeż ty!, polszczyzno. Wątpliwości użytkowników polszczyzny, wyjaśnienia lingwisty” („Księgarnia Akademicka”, Kraków 2022). Mistrz ortografii polskiej (katowickie ogólnopolskie „Dyktando” z 1990 roku).

PROF. DR HAB. WOJCIECH KUDYBA

historyk literatury, poeta, krytyk, profesor zwyczajny na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, kierownik Katedry Literatury Współczesnej i Krytyki Literackiej UKSW, wykładowca na Wydziale Nauk Społecznych

i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor książek, m.in. „Aby mowę chrześcijańską odtworzyć na nowo... Norwida mówienie o Bogu” (Lublin 2000) oraz kilka monografii o poezji współczesnej: „Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba” (Lublin 2007), „Wiersze wobec Innego” (Sopot 2012), „Generacja źle obecna” (Sopot 2014), „Próba bólu. O wierszach Joanny Pollakównej” (Warszawa 2016), „Pamięć i godność. O poezji Jana Polkowskiego” (Warszawa 2019). Jego artykuły naukowe ukazywały się m.in. w „Studiach Norwidianach”, „Pamiętniku Literackim”, „Tekstach Drugich”, „Ethosie”, „Rocznikach Humanistycznych KUL” oraz „Ruchu Literackim”. Członek krakowskiego oddziału Stowarzyszenia Pisarzy Polskich

PROF. DR HAB. MIROSLAW MICHALIK

profesor zwyczajny na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Wykłada również na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Językoznawca, logopeda, wiceprzewodniczący Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, członek Zespołu Rozwoju i Zaburzeń Mowy Rady Języka Polskiego przy PAN, autor stu pięćdziesięciu publikacji naukowych, w tym siedmiu monografii autorskich.

MGR MACIEJ IGNATOWSKI

absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (tytuł licencjata w dziedzinie kognitywistyki oraz tytuł magistra psychologii). Praca magisterska dotyczyła dehumanizacji w kontekście stosunków polsko-rosyjskich. Jego zainteresowania skupiają się na obszarze psychologii społecznej, w szczególności szybko postępujących procesach polaryzacji społecznej i wzajemnych powiązaniach pomiędzy dehumanizacją, przemocą opartą na przesłankach moralnych i odpolitycznieniem przeciwników politycznych. Autor kilkunastu artykułów naukowych.

DR MICHAŁ PULIT

specjalista nauk społecznych w zakresie socjologii (teoria socjologiczna i mikrosocjologia), adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, członek zwyczajny Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Publikuje w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych dotyczących socjologicznych koncepcji teoretycznych w obszarze perswazji i negocjacji. Trener w zakresie negocjacji, taktyk wywierania wpływu na ludzi oraz komunikacji społecznej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się na teorii interakcjonistycznej oraz tematyce perswazji i negocjacji.

PROF. MARXIANO MELOTTI

profesor uczelni, koordynator programu nauk społecznych i dyrektor programu studiów magisterskich w zakresie muzeów i wzmocnienia dziedzictwa kulturowego na Uniwersytecie Niccolò Cusano w Rzymie, gdzie wykłada socjologię turystyki i kultury miejskiej. Wykładał także na Uniwersytecie Mila-no-Bicocca i Nettuno International Network oraz był profesorem wizytującym na wielu uniwersytetach, w tym na UCLA, Uniwersytecie w Tampere i Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jego główne zainteresowania obejmują dziedzictwo kulturowe i archeologiczne oraz ich wykorzystanie we współczesnym społeczeństwie; powiązania między dziedzictwem a przepływami migracyjnymi, edukacją, edukacją historyczną, nowymi praktykami turystyki kulturowej oraz archeologicznej.

PROF. DR HAB. KRZYSZTOF TOMALSKI

profesor zwyczajny w Akademii Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Krakowie, profesor na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Od 2019 przewodniczący Rady do spraw Stopni ASP w Krakowie. Członek Związku Polskich Artystów Plastyków i Stowarzyszenia Międzynarodowe Triennale Grafiki w Krakowie oraz członek IAPA. Współzałożyciel Międzynarodowego Instytutu Grafiki w Pekinie – od 2020 roku prodziekan IPI. Autor ponad pięćdziesięciu wystaw indywidualnych oraz uczestnik ponad czterystu wystaw zbiorowych w trzydziestu krajach. Stypendysta Elisabeth Grinshield Foundation, Quebec, Kanada w 1990 roku. Za swoją twórczość otrzymał wiele nagród, m.in.: w latach 1991-2004 jedenastokrotnie był nagradzany w krakowskim konkursie „Najlepsza Grafika Miesiąca”. Odznaczony medalem „Zasłużony Kulturze – Gloria Artis” (2017 r.) oraz Srebrnym Krzyżem Zasługi RP (w 2019 r.)

DR STEFAN FLOREK

filozof i psycholog, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii; adiunkt w Instytucie Psychologii Stosowanej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (do którego afiliowane są rozdziały jego autorstwa opublikowane w niniejszej monografii) oraz adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Jego zainteresowania naukowe obejmują poznawczo-ewolucyjne podejście do moralności, przestępczość, resocjalizację przestępców, agresję i doświadczenie aksjologiczne. Autor i współautor kilkudziesięciu publikacji naukowych w języku polskim i angielskim, w tym trzech monografii. Członek Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego.

DR HAB. BARBARA SKAŁBANIA

pedagog terapeuta, nauczyciel akademicki od 2003 roku (UMCS Lublin, UTH Radom, WSP im. J. Korczaka w Warszawie, UJK Kielce). Jej zainteresowania koncentrują się wokół problematyki diagnozy i terapii pedagogicznej, poradnictwa edukacyjnego i wychowawczego. Autorka siedmiu publikacji tematycznych oraz kilkudziesięciu artykułów w obszarze pedagogiki. Członkini Polskiej Akademii Nauk (sekcja pedagogiki społecznej) oraz Naukowego Towarzystwa Poradcoznawczego. Od lat współpracuje z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie. Jako nauczyciel akademicki i pedagog terapeuta dąży do integrowania nauki z praktyką edukacyjną.

DR ZBIGNIEW OSTRACH

specjalista nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalność oligofrenopedagogika). Adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Nauk Społecznych Wydziału Nauk Społecznych w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor i współautor ponad sześćdziesięciu publikacji w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych oraz trzech książek: „Ochrona środowiska i edukacja ekologiczna” (2013), „Społeczno-ekonomiczne determinanty osiągnięć szkolnych uczniów w gminach wiejskich” (2014), „Praca przedszkola – wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne” (2016).

DR JOANNA JACHIMOWICZ

specjalistka w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie: pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Wiceprzewodnicząca Rady Fundacji Europejski Instytut Rozwoju Obywatelskiego w Nowym Sączu. Ekspert w Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Współpracowała w zakresie prowadzenia szkoleń z Centrum Szkoleniowo-Doradczym „Kreator” Alina Plata, fundacją Europa+ (z siedzibą w Brzeźnie). Autorka trzech monografii oraz 60 publikacji naukowych i metodycznych wydawanych w ramach projektów edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się wokół edukacji kreatywnej oraz komunikacji interpersonalnej

DR MARIA ŁAWRENOWA

doktor nauk pedagogicznych, profesor w Zakładzie Teorii i Metod Edukacji Podstawowej Państwowego Uniwersytetu w Mukaczewie w Ukrainie. Jest absolwentką Lebedyn Pedagogical College, Sumy State Pedagogical University im. A.S. Makarenko. W Instytucie Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Ukrainy

obroniła pracę doktorską i uzyskała tytuł naukowy kandydata nauk pedagogicznych (specjalność 13.00.02 – Teoria i metody nauczania (język ukraiński). Członek redakcji czterech specjalistycznych pism naukowych, członek stowarzyszenia społecznego „Związek Wychowawców Ukrainy”, członek stowarzyszenia publicznego „Integracja Europejska”. Jest autorką ponad 200 publikacji naukowych (podręczniki metodyczne, podręcznik, artykuły w Scopus lub Web Science Core Collection). Jej zainteresowania naukowe obejmują: edukację w warunkach globalizacji, kształcenie przyszłych nauczycieli, kształtowanie kompetencji ogólnych i zawodowych przyszłych nauczycieli, środowisko gwarowe, wymowę literacką, specyfikę nauczania młodzieży uzdolnionej, ICT w edukacji, mobilne nauczanie.

DR NATALIA LALAK

doktor nauk pedagogicznych, profesor w Zakładzie Teorii i Metod Edukacji Podstawowej Państwowego Uniwersytetu w Mukaczewie w Ukrainie.

DR TETIANA MOLNAR

doktor nauk pedagogicznych, profesor w Zakładzie Teorii i Metod Edukacji Podstawowej Państwowego Uniwersytetu w Mukaczewie w Ukrainie.

DR LUBOV FENCHAK

doktor nauk pedagogicznych, profesor w Zakładzie Teorii i Metod Edukacji Podstawowej Państwowego Uniwersytetu w Mukaczewie w Ukrainie.

MGR MAGDALENA PALACZ

terapeutka pedagogiczna w Szkole Podstawowej nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (kierunku pedagogika o specjalności logopedia i terapia pedagogiczna, a także edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna), w latach 2017-2019 przewodniczącą Koła Naukowego „Zabawa i Edukacja” działającego w Instytucie Pedagogicznym PWSZ. Jej zainteresowania i publikacje naukowe dotyczą rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka, jak również eliminowania niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji.

MGR AGATA ROLKA

absolwentka wychowania plastycznego w Instytucie Sztuki Wyższej Szkoły Pedagogicznej (obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej) w Krakowie. Dyplom z grafiki warsztatowej w pracowni Jana Bujnowskiego w 1999 roku oraz studia podyplomowe *Zarządzanie instytucją oświatową w zreformowanym systemie edukacji* na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Rzeszowskiego (2010). Uprawia twórczość w zakresie rysunku, malarstwa i grafiki. Od 1994 roku prowadzi pracownię grafiki w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. Od 2001 roku wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu (obecnie Akademia Nauk Społecznych). Nauczyciel dyplomowany od 2003 roku. Prowadzi warsztaty edukacyjne i terapeutyczne dla dzieci i młodzieży, w tym dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.