

Eruditio et Ars

Nr 2/2022 (5)

czasopismo Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki
Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

ISSN 2545-2363

Nowy Sącz, październik 2022

Eruditio et Ars

czasopismo naukowe Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki
Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Nr 2/2022 (5)

Nowy Sącz, październik 2022

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, tbojanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2022 (październik)

Rada naukowa

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

Komitet redakcyjny

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

Zespół recenzentów

dr hab. Marzena Barańska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr hab. Marek Batorski, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Alina Budniak, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Natalia Demeshkant, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Alicja Gałczyńska, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Aleksandra Giełdoń-Paszek, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Danuta Grzesiak-Witek, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Irena Jaros, prof. UE (Uniwersytet Łódzki)
dr hab. Mirosław Kisiel, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)
prof. dr hab. Lech Kołodziejczyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Tomasz Korpyśz, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)
dr hab. Natalia Lemann, prof. UE (Uniwersytet Łódzki)
prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (Prešovská univerzita v Prešove)
prof. dr hab. Janusz Majcherek (Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej)
dr hab. Łukasz Murzyn, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Jarosław Pacuła, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Jolanta Panasiuk, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
dr hab. Agnieszka Piela, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Lech Polcyn, prof. ASP (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie)
dr hab. Janusz Ropski, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
prof. dr hab. Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
dr hab. Dorota Sankowska, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)
dr hab. Magdalena Sobocińska, prof. UWri (Uniwersytet Wrocławski)
dr hab. Beata Szluz, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Grażyna Wrona (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
dr hab. Aneta Załazińska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)

Projekt okładki

dr hab. Karol Gąsienica-Szostak, prof. ANS

Łamanie, przygotowanie do druku

Wydawnictwo Drukarnia „STYL”
Anna Dura

ISSN 2545-2363

Adres redakcji czasopisma

Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych
ul. Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz
tel. +48 18 547 56 06, 12 359 21 87
e-mail: mmalinowski@ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo Drukarnia „STYL”
Anna Dura
ul. Ojcowska 1, 31-344 Kraków
tel. 12 626 33 42

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

I. Kształcenie przez sztukę

Anna M. Migdał

Wypaczony obraz kobiety – między zabobonem a rzeczywistością. O wyobrażeniach przekształconych w potwory w średniowiecznej ikonografii	9
---	---

Iwona Bugajska-Bigos

Nowe media i wyzwania w arteterapii przez sztuki plastyczne	47
---	----

Przemysław Piotrowski, Stefan Florek

Sztuka w więzieniu. Rzecz o przekraczaniu granic	61
--	----

II. Ze zjawisk współczesnej polszczyzny

Maciej Malinowski

Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego. O błędach w zakresie przestankowania	73
---	----

III. Konteksty logopedyczne

Anna Solak

Mówienie i niemówienie w wypowiedzi	105
---	-----

Elżbieta Dawidek

„Dzienniki” jako pomoc rozwijająca system językowy osób z całościowymi problemami w porozumiewaniu się, posługujących się komunikacją alternatywną i wspomagającą AAC	114
---	-----

IV. Aspekty psychologiczne i socjologiczne w edukacji uczniów i nauczycieli

Zbigniew Ostrach, Michał Łukasik

Wybrane substancje psychoaktywne w percepcji studentów PWSZ w Nowym Sączu 129

Michał Pulit

Socjologiczne teorie konfliktu i wymiany w pryzmacie konstruowania interakcji społecznych 150

V. Problemy pedagogiczne

Magdalena Palacz

Terapia Pedagogiczna wobec wyzwań teraźniejszości 171

Natalia Nowak

Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu 183

VI. Kulturowość i wirtualność

Karolina Płonka

Przewodniki turystyczne jako teksty kultury (perspektywa diachroniczna) 215

Nadia Bigos

Wpływ wirtualnej rzeczywistości na różne aspekty współczesnego życia 230

Wstęp

SZANOWNI PAŃSTWO

Trzymając Państwo w rękach nowy numer czasopisma naukowego Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu „Eruditio et Ars” nr 2/2022 (5). Pomyślany przed kilkoma laty jako skromne forum wypowiedzania się pracowników naukowo-dydaktycznych na rozmaite tematy ogólnie pojętego kształcenia i sztuki, stał się ów półrocznik w krótkim czasie publikacją multidyscyplinarną, zawierającą niezwykle interesujące i wartościowe teksty i analizy z wielu obszarów nauki, coraz bardziej cenioną przez recenzentów i docenianą przez autorów (również tych z zewnątrz).

Przywołajmy fragment recenzji tekstu dr Anny M. Migdał *Wypaczony obraz kobiety – między zabobonem a rzeczywistością. O wyobrażeniach przekształconych w potwory w średniowiecznej ikonografii* otwierającego niniejszy numer:

(...) Bardzo wysoko oceniam ogromną erudycję Autora (Autorki) w kontekście poruszanego problemu, wskazując jednocześnie na istotny problem patologicznej monstrialności, charakterystyczny dla czasów obecnych.

(...) Wypaczenie obrazu kobiety w średniowiecznym społeczeństwie, traktowane jako nośnik wiedzy o egzotycznym świecie, powstało najczęściej z inspiracji legend i mitologii, wprowadzając do wyobraźni łacińskiego świata koncepcje diabolicznego ciała mocno zakorzenione w chrześcijańskiej duchowości, mitologii i teologii prowadzące do swoistej mizoginii, gmatwając ciało i diabła w relacjach seksualnych między kobietą a wcielonym demonem, co prowadziło do wyjątkowej pogardy w stosunku do kobiet. To szczególnie okrutne zjawisko tzw. polowania na czarownice, ponieważ w średniowiecznym postrzeganiu monstrum brzydota była traktowana jako oznaka występku, zwiastun nieszczęścia. Wybrzmiewa to tutaj jako problem nadrzędny.

Dodatkowym walorem omawianego artykułu pozostaje niewątpliwie napisanie go w języku polskim i francuskim. Ów bilingwizm autorki wydaje się godny podkreślenia, ale nie dziwi, jeśli się weźmie pod uwagę, że doktorat obroniła na Uniwersytecie Lumière Lyon II – Maison de l’Orient de la Méditerranée po studiach odbytych w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego i była stypendystką École française i Académie de France w Rzymie. Od wielu lat dr Anna M. Migdał pracuje w Nowym Sączu, dawniej w PWSZ, a obecnie w ANS.

Ciekawe rozważania na temat wykorzystania nowych mediów w arteterapii rozumianej jako terapeutyczne, kreatywne wykorzystanie sztuk wizualnych w rozwoju osobowym zawiera publikacja dr hab. Iwony Bugajskiej-Bigos, prof. ANS (tekst *Nowe media i wy-*

zowania w arteterapii przez sztuki plastyczne). Okazuje się, że w nowych technologiach doskonale odnajdują się osoby z niepełnosprawnościami, które tworzą cyfrowe obrazy pokazujące głębię ich doznań. Dlatego arteterapia, czyli terapia za pomocą środków wyrazu plastycznego, w której komunikacja zdeterminowana została przez obraz, nabiera współcześnie nowego wymiaru.

Omówienia zjawiska wirtualnej rzeczywistości oraz jego znaczącego wpływu na liczne gałęzie ludzkiej egzystencji podjęła się także młoda badaczka Nadia Bigos (tekst *Wpływ wirtualnej rzeczywistości na różne aspekty współczesnego życia*). Virtual reality (VR) trwale wkroczyło do wielu dziedzin życia, takich jak rozrywka, wojskowość, medycyna, architektura, edukacja czy sztuka.

O terapii pedagogicznej jako formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do uczniów z trudnościami w uczeniu się, będącej wsparciem w eliminowaniu ich ograniczeń, ale też szansą na wszechstronny rozwój pisze z kolei w tym wydaniu „Eruditio et Ars” Magdalena Palacz (tekst *Terapia pedagogiczna wobec wyzwań terażniejszości*). Jej publikacje naukowe koncentrują się na rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka i eliminowaniu niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji.

Liczę na to, że także pozostałe teksty opublikowane w jesiennym wydaniu „Eruditio et Ars” spotkają się z Państwa zainteresowaniem. Wysilek intelektualny każdego autora włożony w napisanie wartościowego artykułu naukowego, poddanego następnie ocenie recenzenckiej, nie może iść przecież na marne. Szczere pochwały są dla autora zawsze inspiracją i impulsem do dalszej pracy naukowej.

Wszystkich pracowników nauki zapraszam na łamy naszego półrocznika, zachęcając już teraz do nadsyłania tekstów do pierwszego numeru w przyszłym roku.



redaktor naczelny
„Eruditio et Ars”
Wydział Nauk Społecznych
Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu



Kształcenie przez sztukę



W ROZDZIALE I:

Anna M. Migdał Wypaczony obraz kobiety – między zabobonem a rzeczywistością. O wyobrażeniach przekształconych w potwory w średniowiecznej ikonografii.....	9
Iwona Bugajska-Bigos Nowe media i wyzwania w arteterapii przez sztuki plastyczne	47
Przemysław Piotrowski, Stefan Florek Sztuka w więzieniu. Rzecz o przekraczaniu granic.....	61

Anna M. Migdał

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Image féminine difforme – entre superstitions et réalité. À propos des images rendues monstres à travers l’iconographie médiévale

Introduction

N'est-il pas un pari perdu d'avance de tenter, dans un bref article, de s'enfoncer dans la complexité socioculturelle de l'attention critique à l'égard d'un être dépourvu de proportions naturelles et éloigné des canons couramment admis de la beauté? Car le phénomène de créatures étranges, connues à travers leurs descriptions et un ensemble iconographique particulièrement imposant, que l'on découvre tant avant qu'après l'époque médiévale, a déjà été largement abordé par des chercheurs sous différents angles thématiques, cette étude comparative ne prétend donc pas à une exhaustivité impossible ici: son but est plutôt de faire apparaître des aspects spécifiques assez peu connus. La problématique de la monstruosité et celle de l'infirmité étant relativement bien cernée dans le cadre des études en sciences humaines pour l'époque moderne, et ensuite pour le XIX^e siècle, une question demeure pourtant toujours, sinon sans réponse, du moins sans réponse satisfaisante: elle concerne tout particulièrement la distorsion de l'image de la femme dans la société chrétienne médiévale dont témoigneraient la tournure de certaines figurations évoquées ci-après. Notre interrogation sur la provenance socioculturelle de telles effigies déformées doit ainsi s'appuyer sur des sources textuelles déjà repérées auparavant, lesquelles conduisent à comprendre les modèles imaginaires destinés à l'interprétation.

I. *Monstrorum imagines* – de l'expression textuelle à l'iconique

L'humanité ne cesse jamais d'aimer les monstres...

Jurgis Baltrušaitis

Comme il ressort d'une abondante littérature spécialisée, sur laquelle nous allons revenir, le Moyen Âge fait revivre, d'une part, des créatures relevant des textes et de l'iconographie antiques, y compris des sources orientales, étant avant tout d'essence mythologique ou légendaire (cf. Baltrušaitis, 1931, 1955, 1981). D'autre part, il n'hésite pourtant pas à inventer de nouveaux êtres hybrides et fantasques qu'étaient ces créatures aux anomalies anatomiques spécifiques tenues bien souvent pour infernales (Kappler, 1980; Friedman, 1981; Lecouteux, 1993; Thénard-Duvivier, 2012; Ambrose, 2013). Selon toute vraisemblance, les écarts et les aberrations de la nature ne furent pas non plus sans incidence sur l'imaginaire artistique, ce dernier relevant de l'ignorance

populaire de la réalité des faits. Le renouvellement du savoir anatomique inspiré par la pensée humaniste mena en revanche à des études sur la corporalité plus avancées, étant devenues dès lors normatives: car jusqu'au XVI^e siècle on ne disposait pas de recherches structurées dans ce domaine (Ubrizsy-Savoia, 2000; Carlino, Jeanneret, 2009). L'édition italienne de l'*Anathomia* de Mondino de'Liuzzi, en 1476 (issue de l'écrit élaboré vers 1316), confirme ce regain pour une certaine curiosité scientifique (Viallon-Schoneveld, 2006, p. 258), mais c'est la parution suivante, celle du *De humani corporis fabrica* d'André Vésale (Andreas Vesalius) qui donna lieu à une première œuvre complète traitant de l'anatomie humaine (Carlino, 1999). Or, ce n'est qu'à partir de l'époque moderne que l'on retrouve, avec le progrès successif des sciences de la vie, des recherches approfondies sur la structure du corps humain et ses anomalies (cf. Delaunay, 1935; Mandressi, 2003; Maclean, 2006).

Dans le milieu scolastique, la connaissance de l'anatomie en Occident médiéval n'avancait que lentement. Les illustrations médicales, à l'exemple de celle figurant une femme du début du XV^e siècle (fig. 1), prouvent l'austérité de la pensée rationnelle sous l'autorité dogmatique de l'Église. Il n'en demeure pas moins que des textes accompagnés de telles images anatomiques étaient avant tout imprégnés de traits moraux et allégoriques, et se rapportaient souvent à des récits allusifs des derniers jours – *ars moriendi*, ou bien s'attachaient à des interprétations astrologiques. Ces dessins médicaux schématisés, d'ailleurs très élémentaires, n'étaient pas vraiment crédibles et n'apportaient rien de neuf au savoir scientifique au sens empirique du terme (Saxl, 1942, p. 82–137; Seeböhm Désautels, 1995; Jones, 1998, p. 30–33).

1.1. État de recherches

Au vu du nombre considérable de travaux portant sur différents aspects interprétatifs de la notion de «monstre», on peut constater que celle-ci demeure l'objet de préoccupations et d'investigations continues depuis plusieurs décennies, rien n'indique que son exploration soit arrivée à son terme. Au contraire, cette vaste problématique renvoie aussi bien à des recherches approfondies, dans le cadre des études en sciences humaines et sociales, qu'à la littérature de vulgarisation scientifique (cf. Bovey, 2002; Beaune, 2004; Bertrand, Carol, 2005; Caiozzo, Demartini, 2008, Roux, 2008; Guédron, 2011, 2018). Une telle source d'inspiration inépuisable occasionne toujours de nouvelles expositions mettant en scènes, dans l'espace muséal, des images et des objets d'art anciens, lesquels d'ailleurs captivent le regard du spectateur et ne le laissent pas sans émotions (Harent, Guédron, 2009–2010; Lindquist, Mittman, 2018). Sans qu'on puisse dresser une bibliographie exhaustive des documents la concernant, étant donné leur diversité, les titres évoqués dans les notes ci-dessous visent à esquisser les différentes dimensions de la problématique traitée.

Nous croyons pourtant utile de préciser que cette problématique appartient tout particulièrement à deux disciplines: l'histoire de l'art et la philosophie, et ceci en raison de l'importance des études marquant les recherches autour de la moitié du XX^e siècle. Ainsi l'article initial de Rudolf Wittkower (1942), avec les publications de Jurgis Baltrušaitis (surtout l'étude de 1955) suivies plus tard par celle de John B. Friedman (1981), ont donné une nouvelle prénance aux «créatures fantastiques» dans l'histoire de l'art. Le questionnement sur l'image de «monstre» alors initié conduit à construire les bases de

critères ontologiques spécifiques – permettant de désigner «la chose comme possible» – et de critères esthétiques des formes tenues pour monstrueuses. Autrement dit, les absurdités et les aberrations font partie intrinsèque des représentations d'êtres dénaturés traduits par l'espace axiologique et la sémantique socioculturelle, desquels elles relèvent et auxquels elles font référence. Sans aborder les méandres d'une analyse théorique du versant biologique (Wolf, 1948; Courtine, Vigarello, 2005), l'étude herméneutique apporte une importante contribution à la compréhension de la teneur narrative de telles figurations.

La thématique des êtres métamorphosés embrassée par l'imaginaire collectif du monde latin, considérée jusqu'à présent en tant que source d'inspiration inépuisable pour la narration, a été reliée à la pensée esthétique des temps médiévaux à l'époque moderne. Gilbert Lascault a d'ailleurs démontré une certaine supra-temporalité des monstres, dont la notion fait abstraction de l'espace-temps: à noter pourtant que chaque époque disposait d'un contenu formel qui était le sien (Idem, 1973).

D'un autre côté la philosophie des sciences a soulevé, avec le travail de Georges Canguilhem, l'étude épistémologique de la réalité normative (Idem, 1962). Il y est question de l'analyse critique des concepts de normal, d'anomalie et de maladie en fonction de l'activité normative de la vie: (...) *au XIX^e siècle, le fou est à l'asile où il sert à enseigner la raison. Le monstre est dans un bocal de l'embryologiste où il sert à enseigner la norme* (Canguilhem, 1965, p. 228; Caiozzo, Demartini, 2008, p. 5). Qui plus est, certaines théories philosophiques proposent la transposition de l'aspect biologique au moral, selon laquelle le monstre devient *informe*, et comme l'a suggéré Georges Bataille «un tel terme servait à déclasser, exigeant généralement que chaque chose ait sa forme»: c'est-à-dire, une telle créature échappe à la systématique et se trouve *inclassable* (Idem, 1970). Nous avons donc affaire à un être singulier dont la signification diffère du vivant normatif: on ne le met à l'écart qu'en raison de l'anormal présupposé qu'il porte en soi (Canguilhem, 1965). Dans cette réflexion sur la nature du monstre et sur la transgression des critères de «normalité» cantonnées dans les catégories habituelles, les dernières approches phénoménologiques convergent avec les idées avancées par Canguilhem (Ancet, 2006). Enfin, les fondements de la tératologie scientifique posés au début du XIX^e siècle, d'anciens travaux suscitent toujours l'intérêt des chercheurs revenant sur la science des monstres telle qu'elle a été structurée par les naturalistes: les Geoffroy Saint-Hilaire ayant ainsi autrefois introduit des motifs rationnels à la perception de ce qui peut paraître anormal (Nouailles, 2017).

Saisir le «monstrueux» sans appréhension envers les corps difformes, savoir distinguer l'atypique (différant du normal) du déviant (s'écartant de la norme sociale), de tels éléments de questionnement ont été repris par des chercheurs, des années 1970, comme les sujets de prédilection en esthétique (Lascault), philosophie (Canguilhem, op. cit.: Durand, 1960; Foucault, 1999), anthropologie et littérature (Céard, 1977, Visage, 1978), et continuent d'être développés dans la pensée contemporaine (Bertrand, Carol, 2005; Stiker, 2006; Foucart, 2010; Sariols Persson, 2016).

Bien que plusieurs travaux établis à ce propos témoignent de leur richesse thématique et leur contribution à la recherche universitaire reste considérable, la question des images métamorphosées de la féminité altérée mérite encore d'être approfondie. L'impact des modèles socioculturels imprégnés du conventionnel – dans l'appréciation et le rejet, dans la manière de percevoir le bien et le mal par rapport à ce qu'on prend pour agréable ou répugnant –, on ne peut pas passer sous silence la stigmatisation de l'image de la fem-

me dans la société médiévale (Verdon, 1999). Il est de fait que l'Église imposa un autre système de valeurs, où la liberté humaine se voit limitée (surtout celle des femmes) et la misogynie revêt une apparence théologique (L'Hermitte-Leclercq, 1998, p. 202; Verdon, 1999, p. 6–7, 118; Brouquet, 2009, passim). À quel point aurait-elle dans les faits mystifié la réalité, en jouant avec la crédulité des fidèles pour aboutir à ses fins? Les créatures féminines difformes se multiplient ainsi un peu partout dans le monde occidental christianisé, sous tant d'aspects variés, glissés notamment dans les marges des manuscrits enluminés et le décor architectural, selon les cycles thématiques convenus. Il en découle une imagerie plutôt surprenante de l'iconographie romane et gothique (Baltrušaitis, 1955).

Étant donné son abondance et sa diversité, on ne peut faire autrement que rassembler de manière restreinte les éléments les plus frappants faisant partie de cette étude. Leur analyse cherche à relier l'imaginaire aux explications rationnelles, dans le contexte d'une croyance et par rapport à la mentalité d'une époque. Est-il possible de discerner formellement, dans cet imaginaire médiéval, l'anomalie de la monstruosité? Sait-on préciser où finit l'une et où commence l'autre? Une image fantastique, peut-elle aussi s'inspirer de la réalité matérielle corrompue (des phénomènes pathologiques factuels)? Enfin, par quel moyen l'image dénaturée se donne-t-elle à voir?

1.2. Approche sémantique

Afin de circonscrire lesdites questions, nous sommes menés à juxtaposer les dénominations de *monstre* – *monstruosité* – *monstrueux* dans leur acception étymologique, pour retenir la plus appropriée à ce qu'on avance ici. En s'appuyant sur d'anciennes classifications, un individu insolite peut être considéré comme tel *per excessum* (par excès), *per defectum* (par défaut) ou *per fabricam alienam* (par hybridation). En raison de son état atypique, il peut donc inspirer de l'aversion ou même du dégoût à celui qui le regarde (Schwalbe, 1906, t. I., p. 139, 142, 202, 207.; Thomasset, 1982, p. 139; Lecouteux, 1993, p. 8). Or, il faut convenir qu'en effet une image dénaturée réveille des sentiments confus, parce qu'elle rompt avec la catégorisation habituelle. En s'appuyant sur d'anciennes classifications, un individu insolite peut être considéré comme tel *per excessum* (par excès), *per defectum* (par défaut) ou *per fabricam alienam* (par hybridation). En raison de son état atypique, il peut donc inspirer de l'aversion ou même du dégoût à celui qui le regarde (Schwalbe, 1906, t. I., p. 139, 142, 202, 207.; Thomasset, 1982, p. 139; Lecouteux, 1993, p. 8). Or, il faut convenir qu'en effet une image dénaturée réveille des sentiments confus, parce qu'elle rompt avec la catégorisation habituelle.

Parmi plusieurs termes *monstrum* et *portentum* sont le plus souvent employés dans le vocabulaire latin pour nommer une étrange créature (Céard, 1996, p. 109). Traduits par avertir et exhorter, mais aussi comme «phénomène surprenant», ils renvoient à ce qui est montré et ce que l'on doit interpréter. S'il s'agit de la langue augurale, elle s'approprie d'*ostentum* (avertissement de dieu) par référence à une action prodigieuse (Ruatta, 2008, p. 116, 123). En d'autres mots, le monstre est un être à l'apparence qui provient du processus perceptif externe (selon le transfert dans le sens vision-toucher), sort de l'ordinaire et rend différent (Gaffiot, 1934, p. 993). La monstruosité exprime en revanche la condition de l'être monstrueux. Les deux caractéristiques étant ambiguës, l'une se traduit par une difformité d'un individu, une anomalie physique visible, tandis que l'autre sert à figurer le monstre écarté des normes et de l'ordre naturel des choses. Il s'avère que

cette dernière reste étroitement liée à l'idée superstitieuse d'un tel être que s'en faisaient les anciens, en le prenant en l'occurrence pour porteur de malheur (Dechambre, 1875, t. IX, p. 201–202). Toutefois, il n'était pas seulement un signe de calamité à advenir, dans un contexte visionnaire, mais aussi une erreur de la nature dite matérielle, à partir de la pensée aristotélicienne (cf. Aristote, *Physique*, II, 8, 199 b 1: Ambroise Paré, 1573). Or, les quelques observations sur la monstruosité menées par les savants à l'époque moderne fournissent de nouvelles définitions. Leurs interprétations théoriques, dont les différences ne portent que sur de menus détails, tenaient à résoudre le problème du versant biologique, mais toujours avec l'accent mis sur un aspect animal repris d'après la pensée chrétienne primitive. C'est dans ce contexte qu'on évoque des «animaux humains» ou bien un «animal né avec une conformation contraire à l'ordre de la nature» (Martinus Weinrichius, 1595: Fortunius Licetus, 1634: Lémery, 1724, 1733–1734 por. 1762, p. 296). Par ailleurs, la constatation: «le monstre est un animal» (Weinrichius, 1595, p. 20: Dechambre, *Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales*, 1875, p. 203) connote directement les figures animalisées foisonnant dans les bestiaires depuis le Moyen Âge (Débidour, 1961: Rebold Benton, 1992: Duchet-Suchaux, Pastoureau, 2002: Verner, 2005: Pastoureau, 2011).

Sans insister davantage sur le classement tératologique, revenons sur la transposition desdits phénomènes naturels dans l'imagerie. D'après ce que nous avons dit, la notion religieuse de *monstrum*, profondément enracinée dans la société médiévale, rejoint les anomalies les plus spectaculaires, pour donner ensuite naissance à des bizarreries surprenantes en regard de la réalité ordinaire (Stiker, 1997, p. 71–73). C'est ainsi que les êtres extraordinaires se laissent imaginer à travers les créations artistiques qui les pourvoient de formes matérielles. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'interventions humaines stimulées par l'imagination. La créature difforme – monstre – ne peut exister qu'en prenant corps à travers le fruit de l'imagination de l'artisan lui-même inspiré par un contexte «créatif» culturel (Lascault, 1973). Vue sous cet angle, elle semble devenir un signifiant esthétique dont la nature dépendrait du vocabulaire visuel qu'on lui attribuait.

La perception de ce type de figuration s'opère par l'ensemble d'éléments formels qui la constituent: sa sémantique textuelle faisant partie intégrante de sa sémantique visuelle. Comme le langage et l'imagination possèdent une fonction symbolique, ils peuvent donner une signification à chaque chose.

II. Sur l'origine de l'insolite dans l'imaginaire médiéval

L'imagination se façonne un contenu particulier, en se mettant en rapport avec l'objet de l'intuition par la pensée (...)

Hegel

Pour revenir aux questions essentielles concernant: 1) le passage qu'effectue l'être humain du réel vers l'espace imaginaire, et 2) l'impact de la société sur l'imagination des individus, il nous semble utile de prendre en considération la distinction lacanienne de trois registres à propos de l'image perceptive et l'image-artéfact. La trichotomie (RIS): réel, imaginaire et symbolique (Lacan, 1953) – le réel textuel et pictural étant la confirmation de l'impossible –, servira à établir une analyse comparative compte tenu de la

typologie des images rassemblées. Il s'agit de démontrer la continuité de certains modèles iconiques à travers l'histoire de l'art d'Occident, de la basse Antiquité au moins jusqu'au début du XVI^e siècle. Remarquons, par ailleurs, qu'à ces catégories étroitement intriquées répondent les mythes inspirés d'expériences sociales par lesquelles sont passés ceux qui les produisent (Godelier, 2015). Le symbolique s'identifie, dans ce contexte, avec la culture à laquelle appartient le sujet, ce dernier s'exprimant par le langage qui est le sien. L'imaginaire s'attache en revanche à l'image du semblable et au corps (Lacan, 1953).

Nous sommes bien d'accord que l'imagination correspond, par définition, aux réalités qui n'existent pas, qui peuvent également appartenir au passé n'échappant pas aux lacunes de la mémoire, ou se tourner vers un avenir que l'on ignore. C'est une faculté d'évoquer des images d'objets déjà perçus par rapport à la sensation reçue et une capacité de se représenter ce qui est immatériel ou abstrait (cf. Charles Renouvier, *Essais crit. gén.*, 1864; Joseph Joubert, *Pensées*, 1824). La raison en est que l'art et la religion lui laissent autant de moyens d'expression (Durand, 1963). Les récits légendaires composés de réel, d'imaginaire et de symbolique donnent ainsi lieu à l'extraordinaire.

C'est par souci de méthode que nous suggérons, dans le cadre d'une analyse comparative, de centrer un instant le regard sur ces sources antérieures, auxquelles la pensée médiévale et son imaginaire puisèrent, sans aucun doute, une partie de leur inspiration. Il est d'ailleurs établi que le Moyen Âge, notamment dans sa période classique, devait beaucoup à la tradition antique (Aubert, 1960, p. 250–264; Fossier, Vauchez, 2005). L'expansion des croyances et des mythes avait pris son élan en s'appuyant sur les messages verbaux-textuels pour rejoindre leurs expressions visuelles: et le monde latin s'associa au vocabulaire iconique de cet autre univers appartenant aux récits étiologiques (Veyne, 1981). Les personnages surprenants connus à travers les écrits, s'incarnant par les moyens de la figuration artistique, passent ainsi du légendaire au réel dans leur aspect matérialisé sous une forme tangible (sculpturale ou picturale). Cette reprise des sujets narratifs au moyen des motifs iconographiques, de l'époque médiévale jusqu'aux temps modernes, attire donc notre attention.

Monstrorum historia connue grâce à la publication du travail d'Ulysse Aldrovandi (1642), comprenant un remarquable répertoire de créatures dénaturées – hybridations et déformations de différent genre, n'aurait probablement pas eu lieu sans avoir été ancrée dans une longue tradition écrite. Or, la recherche d'anciennes descriptions des bizarreries anatomiques renvoie directement à la lecture d'Hésiode qui fut l'un des tous premiers auteurs, avec Homère, à évoquer les êtres «d'entredeux», de type «ni-ni» (Paturet, 2003, p. 103–124); à savoir que de telles créatures dépassent les limites formelles et normatives des êtres dits ordinaires (Clay, 1993, p. 105–116; Lecouteux, 1993, p. 18, 160; Anzaldi, Izzi, 1995, p. 14; Vincensini, 1996, p. 20–22; Roux, 2008, p. 134–137). Il en est également question chez Hérodote, dans son *Enquête* (IV 8–10) – *Ἰστορίαι/Historiai* – recherches, explorations (Clier-Colombani, 1991, p. 94–95). Remarquons que l'extrait décrivant une créature biforme, sur lequel nous allons revenir ci-après, s'enracine solidement dans l'imagination médiévale. Mais, une forte désapprobation des images fantasques, dès l'époque où écrivait Horace, conduisait souvent à les ridiculiser (fig. 3).

Humano capiti cervicem pictor equinam/Jungere si velit, et varias inducere plumas/Undique collatis membris, ut turpiter atrum/Desinat in piscem mulier formosa superne/Spectatum admissi risum teneatis, amici? «Si un peintre s'avisait de placer une tête humaine sur un cou de cheval; et que, bigarré de plumes diverses un assemblage confus de membres

disparates, il terminât un gracieux buste de femme par la croupe hideuse d'un monstre marin: devant un pareil tableau, pourriez-vous, ô mes amis, vous empêcher de rire?» (...).

Ars Poetica, 1–5

Sans entrer dans les détails, il faut pourtant rappeler que les sources romaines, et tout particulièrement les textes issus de la plume de Pline l'Ancien, présentent un large spectre d'étranges êtres disséminés dans le monde (*Pline l'Ancien, Histoire naturelle*). C'est à travers ces sources que lesdites histoires de «monstres» et de «merveilleux êtres humains» rejoignent la problématique de malformations et de leur stigmatisation sociale (Gevaert, Laes, 2013, p. 211–230).

De la sorte, la représentation humaine s'exprimant entre l'imaginaire et la réalité bien tangible, se manifeste dans la diversité d'espèces anthropomorphes difformes décrites par les voyageurs occidentaux, pour trouver par la suite une place confirmée dans l'art figuratif (Williams, 1996). Et tous les stéréotypes imaginaires, collectés dans les traités des érudits de l'Antiquité gréco-romaine (pour ne citer ici qu'Hérodote, Strabon et Pline), furent introduits dans des narrations médiévales, comme celle du Pseudo-Callisthène diffusée dans toute l'Europe de la charnière des XI^e–XII^e siècles sous le titre du *Roman d'Alexandre* (Cruse, 2011). Attardons-nous quelque peu sur l'un des documents conservé à la British Library (Gorgievski, 2016). Il est intéressant que le récit faisant partie d'un manuscrit du XIV^e siècle (Royal 19 D I), décrivant «la rencontre d'Alexandre avec des femmes à longs cheveux et grandes dents vivant dans l'eau et des femmes à pied de cheval», diffère des images y comprises (Ferlampin-Acher, 2004). Car les trois enluminures en question représentent les femmes aquatiques aux corps séduisants et dépourvus d'horribles détails. Ces illustrations semblent, en quelque sorte, ignorer le contenu textuel. Il en résulte que l'interprétation visuelle n'est pas toujours conforme à la description, l'enlumineur n'était donc pas contraint de suivre à la lettre un écrit (fig. 2). C'est pourquoi une analyse herméneutique se trouve bien utile en pareil cas.

L'apparition des *miracula* – merveilles – s'inscrit aussi d'une manière particulière dans la culture savante d'Occident des XII^e et XIII^e siècles. Les monstres – êtres prodigieux – figurés n'étaient pourtant pas des créations proprement médiévales, d'après ce qui vient d'être dit, leur modèle fut transmis par les auteurs grecs et latins. Leur description dans des récits de voyages servaient d'argument pour confirmer leur existence (Gadrat, 2005, p. 164–165). Il suffit de mentionner, à ce propos, le *Livre des Merveilles*, appelé aussi *Le Million* (prodige*) ou *Le Devisement* (description*) *du Monde*, écrit dans un français entaché d'italianisme: ce livre répandu dès le XIV^e siècle, jouit d'une vraie popularité à travers de nombreuses versions qui en ont été faites. Il en va de même pour d'autres recueils, comme les *Voyages – Itineraria* – attribués à Jean de Mandeville (ms. Paris, Bibl. nat. nouv. acq. fr. 4515): dans lesquels l'auteur évoque des créatures monstrueuses tirées des textes bibliques, et présentées en tant qu'ennemis de Dieu et menace envers les humains (cf. éd. Deluz, 2000: *Jean de Mandeville, Libro de las maravillas del mundo, Valencia*, s.n., 1524, Biblioteca Nacional de España, R/13148).

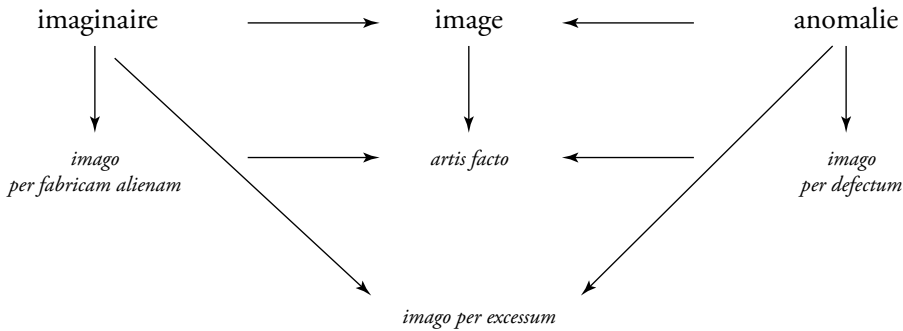
Il faut reconnaître que les préjugés nourris contre les êtres «monstrueux», pris pour tels tantôt en raison de leur difformité corporelle, et tantôt à cause de leur attitude, étaient souvent assimilés à la vision diabolique dans l'imaginaire populaire. C'est ce que confirment certaines narrations écrites et l'iconographie développée dans la sculpture romane à partir du IX^e siècle. Par conséquent, le vocabulaire de la «monstruosité» s'enrichit

durant la période classique jusqu'à la fin du Moyen Âge, puisant à des sources d'inspiration différentes, textuelles et iconiques.

III. Images de femmes rendues monstres

Compte tenu de ce qui précède, l'objectif de cette étude est d'exposer, sous un angle comparatif, l'altérité féminine dans l'espace médiéval. Sous quelle forme et par quels moyens se laissait-elle percevoir?

En juxtaposant quelques exemples métaphoriques à des aberrations corporelles, nous essayerons de tracer les aspects similaires des êtres fantastiques et malformés. Il paraît intéressant de savoir à quel point les «monstres féminins» connus dans l'art imitent les anomalies biologiques, et comment ces dernières auraient pu être mythifiées et soustraites à l'empreinte du réel (Lascault, 1973). Afin d'éclairer ces questions, les trois types de l'individu insolite (par hybridation, par excès et par défaut) sont notamment pris en considération. Sans approfondir le problème d'élaboration formelle d'objets-images, l'accent est mis sur leur procédé visuel et leur contiguïté figurative.



3.1. Image «per fabricam alienam»

Il s'avère que l'imagerie regorge de personnages multiformes fusionnant deux ou plusieurs genres (fig. 3–4). Cet assemblage d'éléments corporels provenant d'espèces différentes (humaine, animale) donne naissance aux êtres qualifiés d'irréels tels qu'une créature fantastique et une hybride (Bovey, 2002, p. 41, pl. 35). La conception de la monstruosité s'attache donc, dans ce phénomène de l'hybridation, à celle de l'animalité, où l'anthropomorphisme des animaux rejoint le zoomorphisme de l'être humain (Thénard-Duvivier, 2012, p. 246–248).

Certaines hybrides mythiques ou légendaires sont des «espèces» à part entière: mi-humaine mi-animale, elles peuvent en outre être distinguées et nommées (Sirènes). Tandis que les créatures totalement composites issues, sans intermédiaire narratif, de l'imagination de leur fabricant et dépendant de la forme de leur support matériel, demeurent généralement sans nom (Pastoureau, 2002, p. 86). En renonçant à une classification complexe, on reconnaît les êtres fantastiques inspirés de la littérature antique, dont l'aspect corporel renvoie à une adaptation postérieure dans l'art: prenons pour l'exemple l'image d'Arachné dans l'*Ovide moralisé* (fig. 5). Il y a aussi ceux qui se situe à la mi-chemin entre le réel et le fantastique. Enfin, il existe des images anthropomorphes dites

«contre nature». Défigurées à cause de leurs anomalies, ces images réelles ont fortement inspiré des artéfacts.

Il se trouve que parmi les figures littéraires, plusieurs possèdent une nature ambivalente, c'est pourquoi elles appartiennent simultanément à des univers distincts. Elles passent de la narration à leur forme assignée, pour devenir enfin des références symboliques traduites dans l'iconographie médiévale. C'était, entre autres, le cas des Sirènes dont le motif bifide affecta les mondes grec et latin durant le haut Moyen Âge (à partir du VII^e siècle environ), pour se répandre en Occident dans la littérature hagiographique et la création plastique, datant du XI^e siècle. Comme des objets d'étrangeté ou de crainte, ces monstres marins étaient d'abord figurés en tant qu'oiseaux pourvus d'une tête et d'une poitrine féminines (Guédrón, 2018, p. 61). L'association des Sirènes ailées (fig. 6) avec un élément aquatique entraîna, dès le XII^e siècle, le mélange des types (fig. 9–10), d'où proviennent les deux modèles principaux: moitié femme / moitié oiseau et moitié femme / moitié poisson (Bibliothèque de l' Arsenal 3516, f° 202v. Cf. Leclercq-Marx, 1997; Simek, 2015, p. 122–132), auxquels on ajoute aussi une troisième version: sirène-poisson /oiseau (Kongelige Bibliotek, Gl. kgl. S. 3466 8°, f° 37r). Mais, alors que la femme-oiseau n'est qu'une image fabuleuse, la femme-poisson semble s'adapter à une anomalie spécifique.

Hormis l'exploitation de tel sujet dans les bestiaires, l'iconographie dispose des apports extérieurs introduisant d'autres variantes du motif. La femme nue assise sur un poisson prend une allure assez frappante, car son apparence d'hybride-monstre stéréotypée est supplantée par son «attitude monstrueuse» de femme licencieuse et provocatrice (fig. 7). Quant à la Sirène-oiseau barbue, sa «monstruosité» fut marquée pas vraiment par son hybridation, mais après y avoir ajouté cette autre anomalie corporelle qu'est la barbe, en la métamorphosant ainsi en type masculin (fig. 8). Par cette polarisation de deux genres, le modèle de sirène-femme rejoint celui de sirène-mâle, ce que confirment des exemples conservés dans l'art occidental dès le XII^e siècle (Reims, Saint-Rémi, salle capitulaire, chapiteaux de colonnes jumelées, c. 1140; Loches, Saint-Ours, porche, chapiteau, 1160–1168).

Associée souvent à d'autres monstres féminins mythiques (gorgones, harpyes), la Sirène figure comme l'un des référents dans les interprétations allégoriques dont elle était continuellement l'objet. Selon l'analyse comparative des transmissions textuelles et picturales, cette créature ambiguë possédait des traits tantôt positifs tantôt négatifs (Roux, 2009, p. 228). Cependant, étant devenue un symbole de vice, elle s'assimilait aux images de femmes stigmatisées dans la société, son exemple servant à reprocher l'attitude des épouses hypocrites et des veuves joyeuses (Leclercq-Marx, 1997).

La dualité mélusiniennne ne peut pas non plus être passée sous silence dans une analyse des corps dimorphes (Lecouteux, 1982; Clier-Colombani, 1991). La nature serpentine de Mélusine est en fait similaire au type «entredeux» (Bibliothèque de l' Arsenal 3353, f° 130), et sa corporalité fait penser, d'ailleurs, à une pathologie sur laquelle nous allons revenir. Comme l'un des héritages des mythes anciens, son image est devenue très courante au Moyen Âge grâce aux récits qui firent d'elle une héroïne (Roach, 1982; Maddox, Sturm-Maddox, 1996). Les illustrations de la légende fixent son type iconique: mi-femme/mi-serpent, en retenant la description d'Hérodote, selon laquelle «la partie supérieure du corps jusqu'à l'aîne était celle d'une jeune fille, mais la partie inférieure à partir de l'aîne offrait l'horrible aspect d'une vipère» (fig. 11) (Walter, 2004, p. 91:

Guédron, 2018, p. 226). Il est aussi intéressant de noter que ce motif christianisé se trouve repris dans l'iconographie des saintes de l'Église, telles que Reine d'Alise et Venise (Venisse ou Venice) (Lelu, 1992, p. 1–12; Clier-Colombani, 1995, p. 39–52).

Enfin, le type ophidien et ce côté noir de Mélusine l'apparentent également à Lilith (fig. 12), démon-femelle dans la tradition judaïque (Munich, Bayerische Staatsbibliothek, Cgm 598, f° 2r) (Clier-Colombani, 1991, p. 201–203). Si l'origine des hybridations implique, en quelque sorte, l'ancien concept d'une divinité thériomorphe, d'autres figurations portent aussi, dans l'intégralité de leur corps, différentes bizarreries.

3.2. Image «per excessum»

Entre l'homme et l'animal par rapport à son apparence corporelle, entre le bien et le mal dans le contexte moral, la femme-sauvage est de même la figure mythique à évoquer dans cette étude. Si son corps nu a un aspect humain, il est couvert des poils qui ne laissent que le visage, la poitrine, les mains, les pieds et parfois les genoux apparents. Il faut pourtant être attentif à ne pas confondre les types iconographiques. La femme-sauvage diffère de la velue (du lat. *villosa*, couverte de poils) et de la femme à barbe (exemple de la légendaire sainte Wilgeforte), étant donné que ces deux dernières doivent leur pilosité excessive à des affections bien réelles (Guédron, 2018, p. 233). Introduite dans l'iconographie profane, avec une place importante qu'on lui accorde dans le folklore, elle peut incarner la marginalité et la sexualité effrénée, en s'entremêlant aux réalités médiévales associées à des scènes tirées de la mythologie (BnF, Latin 1173, f° 41v) (Belkin, 1990).

Le répertoire iconographique de femme-sauvage jouissait d'une véritable popularité durant le XV^e siècle, s'étant approprié une symbolique complètement opposée à celle dont l'on vient de parler. La femme sauvage s'identifie à la fertilité de la nature (New York, Morgan Library, M.1004 f° 90r): la compagne de l'homme-sauvage est souvent dépeinte en train d'allaiter (cf. Martin Schongauer, gravure 4^e quart du XV^e s.: Petit Palais, musée des Beaux-Arts de Paris). Néanmoins, une gravure de 1460 attribuée au Maître E.S., représentant une femme-sauvage à licorne, dévoile une teneur équivoque (Munich, Staatliche Graphische Sammlung). En effet, la licorne était interprétée non seulement comme symbole de pureté, mais aussi comme un emblème du Christ: et même si ce n'était pas toujours le cas, c'était son rôle le plus ordinaire.

D'autre part, le motif de femme velue, ou plutôt chevelue, s'accorde aux figurations religieuses donnant l'existence aux images de quelques saintes qui méritent d'être rappelées. Le légendaire provençal créa l'effigie de Marie-Madeleine, la sainte sauvage similaire à l'Égyptienne, laquelle inspira merveilleusement, selon Émile Mâle, les artistes dès le XII^e et jusqu'au XVII^e siècle (Mâle, 1988, p. 68). Son apparence se différencie, en effet, du type de femme-sauvage tant par la disposition des éléments iconographiques que par l'aspect du personnage figuré: la chevelure descend le long de ses bras et recouvre le corps, en laissant le visage, les mains et les pieds apparents (Deremble, 1992). Il ne s'agit toutefois pas d'une idée de double nature, mais probablement de présenter une condition d'ascète et de pénitente au sens symbolique, résultant de la synthèse iconographique des figures madeleiniennes répandues dans l'art. C'est aussi le cas des illustrations d'une scène figurant sainte Agnès, selon le même modèle, dans des récits hagiographiques (fig. 13). Il s'ensuit donc qu'un tel schéma apparaît dans différents contextes narratifs

(BnF, Latin 10483, f° 135v: sainte Marie-Madelaine, peinture sur panneau, XIII^e s., inv. 8466, Florence, Galerie de l'Académie): ce n'est qu'une pénétrante analyse, textuelle et/ou iconographique, qui peut éclairer le contenu. Il est également à noter qu'à la fin du Moyen Âge le motif de femme-sauvage rejoint celui de sainte Marie-Madeleine dont témoigne une sculpture du XV^e siècle provenant de l'atelier de Tilman Riemenschneider (Munich, Bayerisches Nationalmuseum, MA 4094).

3.3. Image «per defectum»

Dans la perception médiévale, le monstrueux s'approche du difforme, car il ne convient ni à la norme divine, ni à la norme sociale (Thénard-Duvivier, 2012, p. 247). Un individu dit dénaturé, à cause de ses anomalies corporelles, devient dans l'imaginaire populaire un monstre dont la laideur est un signe de vice, et lui-même est porteur de malheur (Kay, Rubin, 1994). C'est pourquoi il devient l'objet de la flétrissure sociale, éveillant en même temps une certaine curiosité qui conduit à créer ces images fantasques des chapiteaux, des modillons romans et des enluminures. Essayons alors de traquer les quelques types d'imperfection anatomique traduits dans l'art.

Bien qu'examinés dès l'époque d'Hippocrate, les jumeaux fusionnés – deux être réunis par une partie de leur corps –, étaient l'objet de la superstition populaire dès le haut Moyen Âge. On voulait croire que leur naissance résultait d'une conception impure ou d'un évènement néfaste qui aurait traumatisé la grossesse (Resnick, 2013). Une certaine exégèse de la monstruosité étant établie entre le XII^e et le XIII^e siècle, le «monstre double» était désormais considéré comme une curiosité de la nature, et on ne lui accordait aucune valeur prophétique dans le milieu des savants (Roux, 2008, p. 78). Les sources iconographiques chrétiennes, illustrant une telle anomalie, nous envoient dans le monde byzantin du X^e siècle (Pentagalos, Lascaratos, 1984). L'une des plus anciennes images des jumeaux conjoints se trouve dans une enluminure du manuscrit de la Chronique de Skylitzès (Grabar, 1979, fig. 160).

En parlant de l'Occident latin, le décor architectural offre un abondant répertoire de créatures fantastiques dès l'époque romane. Ainsi, les deux figures féminines dans un modillon à l'abbaye d'Arthous semblent parfaitement s'accorder au motif de couple de jumelles symbolique (fig. 14): pour visualiser la luxure, les corps de deux femmes sont enlacés par les aspics – symboles usuels du démon – dévorant leurs seins. Tandis qu'une miniature du XV^e siècle présente, de façon évidente, les jumelles fusionnées (fig. 15). Enfin, les images de la difformité proches du réel ne se répandent qu'autour des années 1490, ce que confirment, parmi beaucoup d'autres figurations, les quelques gravures sur bois provenant du *Liber chronicarum* de Nuremberg et de l'ouvrage de Sébastian Brandt (fig. 16–18) (Gould, Pyle, 1896, p. 156).

À l'exception des couples féminins conjoints, les images de type femme-poisson et femme-serpent sont aussi saisissantes que celles de la femme barbue (cf. sainte Wilgeforte, gravure sur bois, Hans Burgkmair le Vieux, Augsburg 1507) et de l'hermaphrodite (fig. 19), car elles font référence directe aux féminités dénaturées. Or, l'image de la femme-poisson/serpent fait penser à une maladie bien réelle telle que l'ichtyose congénitale, par sa ressemblance aux écailles de poisson dues à la desquamation de l'ensemble de la peau: dans sa forme dite «arlequin», elle entraîne de graves altérations corporelles. Néanmoins, la plupart de ces maladies, traduites dans l'imaginaire médiéval, revêtent avant

tout un sens symbolique (cf. une miniature tirée d'un traité alchimique, ms. lat., XV^e siècle, Philadelphie, The Free Library of Philadelphia, Guédron, 2018, p. 113).

C'est depuis la fin du XV^e, et durant le XVI^e siècle que certains livres décrivent et représentent dans des gravures toutes sortes d'anomalies connotant la notion de monstruosité. Les illustrations des curiosités anatomiques faisaient partie intégrante des travaux de Jacob Locher, Ambroise Paré, et ensuite au XVII^e siècle, de l'ouvrage de Fortunio Liceti. Comme en témoignent les documents conservés, dont nous faisons ici seulement mention, on commença désormais à porter un regard plus scientifique et méthodique envers ces diverses affections externes, en tenant compte de la médecine empirique.

De conclusion

La présentification de la «monstruosité» féminine dans l'imagerie médiévale donne lieu à un remarquable ensemble de créatures appartenant à deux types principaux: des êtres fantastiques et des êtres «contre nature». Dans le premier cas, nous avons affaire à des images résultant de l'invention créative de l'artiste (fabricant) et à celles inspirées du légendaire: alors que dans le deuxième cas, il s'agit des images dénaturées renvoyant au réel affecté d'anomalies.

Les figures des monstres sont conditionnées dans l'art roman par l'espace qu'on leur attribue, suivant le mode médiéval de l'*horror vacui*. Il s'agit d'un jeu avec les éléments constituant la représentation en fonction du plan imposé. De la sorte, la figuration est étroitement liée au cadre et disposée par le souci du plein, où les formes ornementales agissent sur l'anatomie des êtres. C'est pourquoi certaines parties du corps sont atrophiées, surdéveloppées ou bien déformées (Baltrušaitis, 1931). Depuis le XI^e siècle, la décoration architecturale, notamment celle des modillons et des chapiteaux, présente un répertoire extraordinaire de bizarreries avec des figurations de femmes stylisées ou difformes aux traits symboliques.

En revanche, on voit le Moyen Âge classique attiré plutôt par les écrits antiques, lesquels devinrent une importante source d'inspiration tant pour la littérature que l'iconographie entre le XII^e/XIII^e et le XIV^e siècle. Les récits médiévaux étaient porteurs d'un savoir exotique (sirènes) et d'un certain symbolisme alchimique (hermaphrodite). Les êtres fantastiques (hybrides, créatures métamorphosées) inspirés de la mythologie et des légendes furent alors introduits dans l'imaginaire du monde latin. Les hybridations féminines de divers genres abondaient dans l'art figuratif, servant à visualiser des idées bien particulières, desquelles relève une division entre les corporalités angélique et diabolique. L'idée du corps diabolique fortement impliquée dans la spiritualité et la théologie chrétiennes mena à une misogynie, où l'on confondait la chair et le diable dans des relations sexuelles entre une femme et un démon incarné, sans chercher à cacher la crudité et la cruauté des scènes transmises par des textes et des images. Ce mépris pour les femmes lié à la chasse aux sorcières s'attachait aux histoires diaboliques racontées dans des *exempla* inventés dans le monde ecclésiastique, que les prédicateurs acharnés répandaient dans toute l'Europe. Le corps de la femme étant assimilé à de la pourriture, la misogynie devenait une pratique sociale, dont la justification théorique s'appuyait sur les discours médico-scientifiques et théologique (Nabert, 1996; Closson, 2003; Stephens, 2005). C'est dans cette ambiance collective à caractère stigmatisant et patriarcal que fut

formulée une iconographie stéréotypée impliquant des images de démon-femme, à partir dans des motifs textuels spécifiques (fig. 20).

La naissance d'un être dénaturé était toujours considérée comme un événement extraordinaire à double sens, en renvoyant à un monstre (pathologie spectaculaire) ou bien à une merveille (créature hybride) – cf. la naissance d'un enfant monstrueux (fig. 21). Ce n'est qu'avec la fin du XV^e siècle qu'on voit une profusion d'images d'individus difformes, de monstres résultant de la colère divine, mais dont le versant biologique éveillait la curiosité savante. Durant le siècle suivant, les illustrations de diverses anomalies, menant de l'in vraisemblable (imaginaire) à des connaissances savantes, se répandaient un peu partout grâce à l'imprimerie, à travers les traités des héritiers d'Aristote et de Plin – Lycosthenes, Boaistuau et Paré (cf. Bates, 2005).

Résumé

La profusion et la diversité extraordinaires des créatures invraisemblables connues dès l'Antiquité, tout au long du Moyen Âge, et jusqu'aux temps modernes, nous renvoient souvent à un «être humain féminin» métamorphosé en une figure aux traits animaliers, relevant de diverses formules interprétatives, que l'on qualifie souvent du terme de «monstre». La faculté de «re-présenter», laquelle relève de la capacité d'élaborer des images nouvelles, inspirées parfois de l'insolite, est dans ce contexte étroitement liée à la pensée médiate qu'est l'imagination. L'étrangeté entraîne par conséquent des sujets difformes, y compris ceux qui stigmatisent l'image féminine, en la mettant à l'écart par la mystification de la réalité et de ses pathologies alors inexplorées ou bien occultées dans la société médiévale.

Mots clés: image, imaginaire, imagerie, médiéval, hybride, hybridation, femme, féminité, monstre, monstruosité, métamorphose, anomalie

* * *

Wypaczony obraz kobiety – między zabobonem a rzeczywistością. O wyobrażeniach przekształconych w potwory w średniowiecznej ikonografii

Wstęp

Można sobie na wstępie zadać pytanie, czy krótki artykuł sięgający do złożonego problemu społeczno-kulturowego, akcentującego krytyczny stosunek do bytu pozbawionego naturalnych proporcji i odbiegającego od powszechnie przyjętych kanonów piękna nie jest z góry skazany na porażkę. Ponieważ zjawisko osobliwych stworzeń, dające się poznać dzięki opisom i bogatym materiałom ikonograficznym znanym zarówno przed okresem średniowiecza, jak i po nim, było już szeroko ujmowane przez naukowców pod różnym kątem tematycznym, poniższe studium porównawcze nie zmierza w tym wypadku do niemożliwej tutaj wyczerpującej analizy. Zakłada ono raczej odzwierciedlenie mało znanych specyficznych aspektów treściowo-obrazowych. Mimo że zagadnienie widzenia

potworności oraz fizycznych defektów zostało względnie dobrze scalone w ramach nauk humanistycznych, co się tyczy okresu nowożytnego, a następnie wieku XIX, nadal pozostaje kwestia jeśli niepozostawiona bez odpowiedzi, to w każdym razie nie do końca wyjaśniona. Chodzi tu przede wszystkim o wypaczenie obrazu kobiety w średniowiecznym społeczeństwie chrześcijańskim, czego dowodem jest charakter wybranych przedstawień, cytowanych poniżej. Nasze rozważanie nad proveniencją społeczno-kulturową takich zdeformowanych wizerunków powinno się tym samym oprzeć na źródłach tekstowych już wcześniej zauważonych w literaturze przedmiotu, prowadzących do zrozumienia wyobrażeń pierwowzorów przeznaczonych do obrazowej interpretacji.

I. *Monstrorum imagines* – od tekstowego do ikonicznego wyobrażenia

Ludzkość nieprzerwanie kocha się w potworach...

Jurgis Baltrušaitis

Jak wynika z obszernej literatury przedmiotu, do której nawijemy, średniowiecze z jednej strony powołuje na nowo do życia stworzenia znane z antycznych tekstów i ikonografii, z uwzględnieniem źródeł orientalnych, będące z natury istotami przeważnie mitologicznymi lub legendarnymi (por. Baltrušaitis, 1931, 1955, 1981). Z drugiej strony nie wahano się jednak wymyślać nowych hybrydowych i fantastycznych bytów, do których zaliczono istoty noszące piętno swoistych anatomicznych nieprawidłowości, uważanych zazwyczaj za diaboliczne (por. Kappler, 1980; Friedman, 1981; Lecouteux, 1993; Thénard-Duvivier, 2012; Ambrose, 2013). Owe zaburzenia i odchylenia od natury nie pozostały, według wszelkiego prawdopodobieństwa, bez wpływu na artystyczną wyobraźnię, wynikającą z powszechnej nieznaności rzeczywistości rzeczy. Odrodzenie wiedzy anatomicznej, zainspirowane myślą humanistyczną, pociągnęło natomiast za sobą bardziej zaawansowane studia nad cielesnością, tworząc odtąd normatywne fundamenty, jako że strukturalne badania w tej dziedzinie zaczynają się na dobrą sprawę dopiero na początku wieku XVI (Ubrizsy-Savoia, 2000; Carlino, Jeanneret, 2009). Włoskie wydanie *Anatomii* Mondinusa, z roku 1476 (wywodzące się z tekstu opracowanego około 1316 r.), potwierdza powrót do pewnego rodzaju ciekawości naukowej (Giorgi, Pasini, 1992; Viallon-Schoneveld, 2006, s. 258), ale to dopiero następna publikacja Andreego Vesaliusza, zatytułowana *De humani corporis fabrica*, stała się pierwszym kompletnym dziełem traktującym o anatomii człowieka (Carlino, 1999). Pogłębione badania nad budową ludzkiego ciała zaczynają się więc rozwijać od epoki nowożytnej, wraz ze stopniowym postępowaniem nauk biologicznych (Delaunay, 1935; Mandressi, 2003; Maclean, 2006).

Znajomość anatomii w średniowiecznym świecie zachodnim rozwijała się powoli, przede wszystkim w środowisku scholastycznym. Ilustracje o medycznej treści, jak ta przedstawiająca kobietę, z początku wieku XV (il. 1), są dowodem powściągliwości racjonalnego myślenia pod dogmatyczną władzą Kościoła. W każdym razie teksty opatrzone takimi anatomicznymi przedstawieniami były przede wszystkim przeniknięte moralnymi i alegorycznymi przymiotami, odnosząc się zazwyczaj do peryfrastycznych narracji o końcu życia *moriendi* czy też astrologicznych interpretacji. Te schematyczne medyczne rysunki, bardzo uproszczone, by nie powiedzieć sprymitywizowane, nie były na dobrą

sprawę wiarygodne i nie wносиły nic nowego do naukowej wiedzy w sensie empirycznym (Saxl, 1942, s. 82–137; Seebohm Désautels, 1995; Jones, 1998, s. 30–33).

1.1. Stan badań

Mając na uwadze dużą liczbę prac poruszających różne interpretacyjne aspekty pojęcia „monstrum”, można śmiało stwierdzić, że jest ono przedmiotem ciągłego zainteresowania i eksploracji od wielu dziesięcioleci, i nic nie wskazuje na to, że jego odkrywanie dobiegło końca. Przeciwnie – owa obszerna problematyka sięga zarówno do wielostronnych badań zarówno w ramach nauk humanistycznych i społecznych, jak i do literatury popularnonaukowej (por. Bovey, 2002; Beaune, 2004; Bertrand, Carol, 2005; Caiozzo, Demartini, 2008; Roux, 2008; Guédron, 2011, 2018). To niewyczerpane źródło inspiracji staje się często pretekstem do nowych przedstawień, eksponujących w przestrzeni muzealnej obrazy i przedmioty sztuki dawnej, które zniewalają wzrok widza, nie pozostawiając go bez emocji (Harent, Guédron, 2009–2010; Lindquist, Mittman, 2018). Ze względu na niemożliwość przedłożenia wyczerpującej bibliografii wszystkich publikacji, zważywszy na ich zróżnicowanie, cytowane poniżej tytuły służą naszkicowaniu wieloaspektowego wymiaru poruszanego zagadnienia.

Wydaje się jednak stosowne uściślić, że podniesiony problem przynależy szczególnie do dwóch dziedzin nauk humanistycznych: historii sztuki i filozofii, a to z racji znaczenia przeprowadzonych prac naukowych, wpisanych na trwałe do korpusu badań około połowy wieku XX. Tak więc wstępny artykuł Rudolfa Wittkowera (1942), wraz z publikacjami Jurgisa Baltrušaitisa (zwłaszcza studium z 1955 r.), a następnie praca Johna B. Friedmana (1981) nadały nowego wymiaru „stworzeniom fantastycznym” w historii sztuki. Zainicjowane wtenczas pytania o wyobrażenie „monstrum” prowadzą do stworzenia podstaw dla właściwych ontologicznych założeń, pozwalając określić „rzecz jako możliwą”, oraz dla estetycznych kryteriów form uznanych za potworne. Inaczej powiedziawszy, niedorzeczności i aberracje stanowią integralną część wyobrażeń wynaturzonych bytów przedstawionych przez przestrzeń aksjologiczną i semantykę społeczno-kulturową, z których te wyobrażenia się wywodzą i do których się odwołują. Nie wchodząc w meandry teoretycznej analizy strony biologicznej (Wolf, 1948; Courtine, Vigarello, 2005), należy skonstatować, że studium hermeneutyczne wnosi ważny wkład w zrozumienie treści opisowych tego rodzaju figuracji.

Tematyka odnosząca się do przeobrażonych bytów, wynikająca ze zbiorowej wyobraźni łacińskiego świata, do dziś uważana w narracji za niewyczerpane źródło inspiracji, została powiązana z myślą estetyczną od wieków średnich do epoki nowożytnej. Gilbert Lascault udowodnił zresztą swoistą ponadczasowość monstrów, których istnienie pozostaje wyabstrahowane przestrzennie-czasowo, zauważając jednak, że każda epoka dysponowała typowanymi dla siebie treściami formalnymi (Idem, 1973).

Ponadto filozofia nauki podjęła, wraz z pracą Georges’a Canguilhema, badanie epistemologiczne rzeczywistości normatywnej (Idem, 1962). Chodzi tu o krytyczną analizę pojęć odnoszących się do normalności, anomalii i choroby w zależności od życiowej aktywności normatywnej; (...) *w XIX wieku, niepoczytalny jest [zamknięty] w azylu [psychiatrycznym] i służy w nauczaniu, czym jest rozum. Monstrum [dziwo] jest w stoiku embriologa, gdzie służy nauczaniu, czy jest norma* (zob. Canguilhem, 1965, s. 228; Caiozzo, Demartini, 2008, s. 5). Co więcej, niektóre teorie filozoficzne proponują przełożenie

aspektu biologicznego na moralny, według którego monstrum staje się bezkształtne – bez własnej formy – to znaczy, jak zauważył Georges Bataille: „tego typu określenie służyło zdeklasowaniu, wymagając powszechnie, aby każda rzecz posiadała swoją formę; innymi słowy, tego rodzaju stworzenie umyka systematyce i staje się niemożliwe do zaklasyfikowania” (Idem, 1970). Mamy zatem do czynienia z osobliwym bytem, odbiegającym znaczeniowo od normatywnych istot żyjących, który jest trzymany z daleka z powodu owej, noszonej w sobie, przypuszczalnej anormalności (Canguilhem, 1965). W świetle tych rozważań nad naturą monstrum i transgresją kryteriów „normalności” umiejscowionych w zwyczajowych kategoriach ostatnie badania na polu fenomenologii zbiegają się z wysuniętymi na ten temat poglądami Canguilhema (Ancet, 2006). W rezultacie współcześni mają na uwadze podstawy badań teratologicznych stworzone na początku wieku XIX, a dawne prace nadal wzbudzają zainteresowanie naukowców, powracających do teorii monstrów uporządkowanej przez naturalistów, z Geoffroyem Saint-Hilaire’em na czele, którym zawdzięczamy racjonalne uzasadnienia, co się tyczy postrzegania tego, co wydaje się nienormalne (Nouailles, 2017).

Kwestie ogarnięcia rozumem tego, co „potworne”, bez obawy w stosunku do zdeformowanych ciał, odróżnienia tego, co nietypowe (odmienne od normalnego) od dewiacji (zbaczającej od normy społecznej), zostały na nowo podniesione przez badaczy w latach 70. jako tematy wzbudzające szczególne upodobanie na polu estetyki (Lascault), filozofii (Canguilhem, op. cit.; Durand, 1960; Foucault, 1999), antropologii i literatury (Céard, 1977, *Visage*, 1978) i w dalszym ciągu są rozwijane w myśli współczesnej (Bertrand, Carol, 2005; Stiker, 2006; Foucart, 2010; Sariols Persson, 2016).

Nawet jeśli wiele prac popełnionych pod tym kątem niesie ze sobą tematyczne bogactwo, a ich wkład w badania uniwersyteckie pozostaje znaczny, problem przeistoczonej obrazów upośledzonej kobiecości wymaga wciąż pogłębionej analizy. Zważywszy na wpływ wzorców społeczno-kulturowych przesiąkniętych konwencjonalizmem – w uznaniu i odrzuceniu, w sposobie postrzegania dobra i zła w odniesieniu do tego, co jest uważane za przyjemne lub odpychające – nie możemy pominąć milczeniem stygmatyzacji wizerunku kobiety w średniowiecznym społeczeństwie (Verdon, 1999). To fakt, że Kościół narzucił odmienny system wartości, według którego wolność człowieka jest ograniczona (zwłaszcza wolność kobiet), a mizoginia ukrywa się za teologicznymi pozorami (L’Hermite-Leclercq, 1998, s. 202; Verdon, 1999, s. 6–7, 118; Brouquet, 2009, *passim*). Do jakiego stopnia zmistyfikował on rzeczywistość, zmierzając do swojego celu poprzez granie na łatwości swoich wyznawców? Zniekształcone żeńskie stworzenia mnożą się prawie wszędzie w zachodnim świecie chrześcijańskim pod jakże wieloma różnymi wyglądami, wysunięte na marginesy iluminowanych rękopisów, wciśnięte w architektoniczne dekoracje, odpowiednio do ustalonych cykli tematycznych. Efektem tego jest dość zadziwiające obrazowanie, znane w ikonografii romańskiej i gotyckiej (Baltrušaitis, 1955).

Zważywszy na jej bogactwo i różnorodność, nie możemy postąpić inaczej, jak tylko ograniczyć się w tym studium problemowym do najbardziej frapujących przykładów. Ich analiza zakłada połączenie sfery imaginacji z racjonalnymi wyjaśnieniami, w kontekście wiary i w odniesieniu do mentalności danej epoki. Czy jest zatem możliwe formalne odróżnienie, w tej średniowiecznej wyobraźni, anatomicznego zaburzenia (anomalii) od potworności (monstrum)? Czy można określić, gdzie kończy się jedno, a zaczyna drugie? Czy fantastyczny obraz może się również inspirować zdefektowaną

materialną rzeczywistością (faktycznymi patologicznymi zjawiskami)? Wreszcie – za pomocą jakich środków daje się poznać wynaturzony obraz?

1.2. Semantyczny punkt widzenia

W celu ograniczenia zakresu stawianych pytań przychodzi nam zestawić takie określenia, jak *monstrum* – *monstrualność* (w sensie potworność) – *monstrualny* w zależności od znaczenia etymologicznego wyrazów, zachowując najbardziej stosowne do poniższej analizy. Według dawnej klasyfikacji nietypowy osobnik może być uznany za takiego *per excessum* (przez nadmiar, przerost części ciała), *per defectum* (przez wadę) albo *per fabricam alienam* (przez hybrydyzację). Z racji swojego odmiennego stanu może więc wzbudzać niechęć, a nawet odrazę tych, którzy na niego patrzą (Schwalbe, 1906, t. I, s. 139, 142, 202, 207; Thomasset, 1982, s. 139; Lecouteux, 1993, s. 8). Otóż trzeba się zgodzić, że wynaturzony wizerunek rzeczywiście wzbudza mieszane uczucia, ponieważ zrywa ze zwyczajową klasyfikacją.

Wśród licznych określeń *monstrum* i *portentum* są najczęściej używane w łacińskim słownictwie, dając nazwę dziwnemu stworzeniu (Céard, 1996, s. 109). Tłumaczone jako przestrzeganie i nawoływanie, ale również jako „zadziwiające zjawisko”, nazwy te odnoszą się do tego, co się uzewnętrznia i powinno być interpretowane. Co się tyczy wróżbiarskiego języka, to przywłaszczył on sobie słowo *ostentum* (ostrzeżenie boga) poprzez odniesienie do cudotwórczego działania (Ruatta, 2008, s. 116, 123). Inaczej rzecz ujmując, monstrum pozostaje istotą o wyglądzie określonym w przebiegu zewnętrznej percepcji (według przekazu na drodze widzenie-dotyk), wychodzącym poza zwyczajność i czyniącym odmiennym (Gaffiot, 1934, s. 993). Natomiast monstrualność (rozumiana jako potworność) jest wyrazem stanu owego monstrualnego/potwornego stworzenia. Te dwie cechy są zatem dwuznaczne: jedna przejawia się w ułomności osobnika, w widocznej fizycznej nieprawidłowości, podczas gdy druga służy wyobrażeniu potwora odbiegającego od norm i naturalnego porządku rzeczy. Jak się okazuje, ta ostatnia właściwość pozostaje ściśle związana z zabobonnym wyobrażeniem, jakie sobie dawniej stworzono, przypisując mu wszelkie nieszczęścia (Dechambre, 1875, t. IX, s. 201–202). Jednak stwór budzący strach był nie tylko znakiem nadchodzącej niedoli, w ujęciu wizjonerskim, ale również błędem natury zwanej materialną, według Arystotelesowskiej myśli (cf. Aristote, *Physique*, II, 8, 199 b 1; Ambroise Paré, 1573). Tym samym kilka obserwacji, co się tyczy potworności, przeprowadzonych przez uczonych epoki nowożytnej dostarcza nowych definicji. Ich teoretyczne interpretacje, różniące się tylko nieznacznymi detalami, zmierzały do wyjaśnienia problemu od strony biologicznej, jednak zawsze z akcentem położonym na aspekt zwierzęcy, przejęty z pierwotnej chrześcijańskiej myśli. To właśnie w tym kontekście przywołuje się „zwierzęta człowiecze” czy też „zwierzę o ukształtowaniu sprzecznym z porządkiem natury” (Martinus Weinrichius, 1595; Fortunius Licetus, 1634; Lémery, 1724, 1733–1734 por. 1762, s. 296). Poza tym stwierdzenie: „monstrum jest zwierzęciem” (Weinrichius, 1595, s. 20; Dechambre, *Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales*, 1875, s. 203) przywołuje bezpośrednio zanimalizowane stworzenia, w które obfitują bestiariusze od okresu średniowiecza (Débidour, 1961; Rebold Benton, 1992; Duchet-Suchaux, Pastoureau, 2002; Verner, 2005; Pastoureau, 2011).

Nie kładąc większego nacisku na teratologiczną klasyfikację, powróćmy do obrazowych przekładów cytowanych zjawisk natury. Jak zostało już powiedziane, religijne pojęcie

monstrum, głęboko zakorzenione w średniowiecznym społeczeństwie, łączy najbardziej spektakularne anomalie, aby następnie stworzyć, w odniesieniu do zwyczajnej rzeczywistości, zaskakujące dziwactwa (Stiker, 1997, s. 71–73). W ten sposób zadziwiające istoty zostają wyobrażone poprzez artystyczne kreacje, nadające im zmaterializowane kształty. Jakkolwiek by było, chodzi więc o ludzkie działania pobudzone wyobraźnią. Zniekształcone stworzenie – monstrum – zostaje ucieleśnione tylko dzięki owocom wyobraźni twórcy (rzemieślnika, artysty) inspirowanego uwarunkowaniami kulturowymi (Lascault, 1973). Postrzegane pod tym kątem, wydaje się ono stawać znaczącym elementem estetycznym, którego natura miałaby wynikać z przypisanego mu obrazowego słownictwa.

Postrzeganie tego typu figuracji dokonuje się zatem poprzez tworzący ją zbiór formalnych elementów; jej semantyka tekstowa stanowi integralną część jej semantyki obrazowej. Ponieważ język i wyobraźnia posiadają funkcję symboliczną, mogą one w związku z tym nadać znaczenie każdej rzeczy.

II. O pochodzeniu niezwykłych średniowiecznych twórców wyobraźni

Wyobraźnia kształtuje szczególne treści, pozostając w związku z przedmiotem intuicji za pomocą myśli (...)

Hegel

Powracając do zasadniczych pytań odnoszących się do: 1) przejścia istoty ludzkiej od realności do przestrzeni wyobraźniowej i 2) wpływu społeczeństwa na wyobraźnię jednostek, wydaje się słuszne uwzględnienie Lacanowskiego trójpodziału odnośnie do obrazu percepcyjnego i obrazu–artefaktu. Trychotomia (ris): rzeczywisty, imaginacyjny i symboliczny (Lacan, 1953) – gdzie rzeczywistość tekstowa i obrazowa jest potwierdzeniem tego, co niemożliwe, posłuży do porównawczej analizy typologicznej zestawionych przedstawień. Chodzi o udowodnienie ciągłości wybranych wzorców ikonicznych w historii sztuki zachodniej, od późnego antyku do co najmniej początku wieku XVI. Warto ponadto zauważyć, że przywołanym kategoriom, ściśle ze sobą powiązanych, odpowiadają mity wynikające ze społecznego doświadczenia tych, którzy którzy je stworzyli (Godelier, 2015). W tym kontekście symbolika identyfikuje się z kulturą, do której przynależy temat operujący własnym językiem, podczas gdy twór wyobraźni łączy się z podobnym obrazem i ciałem (Lacan, 1953).

Trzeba się zgodzić, że imaginacja odpowiada z definicji realiom rozumianym jako zjawiska, które nie istnieją, które mogą tak samo przynależeć do przeszłości, nie bez pamięciowych luk, jak i zwrócić się w stronę nieznaną jeszcze przyszłości. Jest to zdolność przywołania obrazów przedmiotów już postrzeżonych w odniesieniu wywołanego nimi odczucia oraz umiejętność przedstawienia sobie tego, co niematerialne lub abstrakcyjne (por. Charles Renouvier, *Essais crit. gén.*, 1864; Joseph Joubert, *Pensées*, 1824). Z tej racji sztuka i religia pozostawiają wyobraźni tak wiele środków wyrazu (Durand, 1963). Legendarne opowieści zbudowane wokół rzeczywistych, wyobrażonych i symbolicznych elementów tworzą tym sposobem to, co zostaje określone nadzwyczajnym.

Z uwagi na metodę zastosowaną w ramach tej analizy porównawczej wypada zatrzymać się na chwilę nad wcześniejszymi źródłami, z których średniowieczna wyobraźnia

czerpała bez wątplenia część swoich inspiracji. Zostało zresztą stwierdzone, że średniowiecze, zwłaszcza w okresie klasycznym, wiele zawdzięczało antycznej tradycji (Aubert, 1960, s. 250–264; Fossier, Vauchez, 2005). Rozpowszechnieniu wierzeń i mitów sprzyjały przekazy werbalno-tekstowe, znajdując następnie swoją interpretację obrazową, a świat łaciński przyswoił sobie słownictwo ikoniczne tego innego uniwersum, należące do opowieści etiologicznych (Veyne, 1981). Zadziwiające postacie znane dzięki tekstom ucieleśniają się za sprawą artystycznych środków przedstawieniowych, przechodząc tym sposobem od tego, co legendarne, do rzeczywistości w ich zmaturalizowanym wizerunku, w namacalnej formie (rzeźbiarskiej lub malarskiej). To przejście tematów narracyjnych za pośrednictwem motywów ikonograficznych budzi nasze szczególne zainteresowanie od epoki średniowiecza do czasów nowożytnych.

Monstrorum historia, znana dzięki publikacji pracy Ulysse’a Aldrovandiego (1642), przedstawiająca nadzwyczajny zbiór wynaturzonych stworzeń – hybrydyzacji i deformacji różnego gatunku, zapewne by nie powstała bez sięgnięcia do długiej piśmienniczej tradycji. W poszukiwaniu najdawniejszych opisów anatomicznych dziwactw trafiamy bezpośrednio do tekstu Hezjoda, jednego z pierwszych autorów, razem z Homerem, cytujących istoty „między-dwoma”, typu „ani–ani” (Paturet, 2003, s. 103–124), a mianowicie stworzenia, których wygląd przekracza formalne i normatywne granice istot uznanych za normalne (Clay, 1993, s. 105–116; Lecouteux, 1993, s. 18, 160; Anzaldi, Izzi, 1995, s. 14; Vincensini, 1996, s. 20–22; Roux, 2008, s. 134–137).

Problem ten pojawia się również u Herodota, w jego dziele historycznym *Dzieje* (IV 8–10) – *Ἱστορίαι/Historiai* – o tytule znaczącym dosłownie „poszukiwania” (Clier-Colombani, 1991, s. 94–95). Zwróćmy uwagę na fakt, że fragment opisujący dwukszałtaną istotę, do którego jeszcze powrócimy poniżej, zapisał się na trwałe w średniowiecznej wyobraźni. Niemniej jednak mocna dezaprobata owych fantastycznych wizerunków prowadziła, już od czasów Horacego, do ich ośmieszania (il. 3).

Humano capiti cervicem pictor equinam/Jungere si velit, et varias inducere plumas/Undique collatis membris, ut turpiter atrum/Desinat in piscem mulier formosa superne/Spectatum admissi risum teneatis, amici? „Z ludzką głową kark koński, gdyby zechciał malarz połączyć, rozmaitym pierzem okryć członki skądkolwiek pozbierane, a pięknej od góry kobiecie przydać w dolnej części szpetną rybę, czy moglibyście śmiech powstrzymać?” (...).

Ars Poetica, 1–5

Nie wchodząc w szczegóły, wypada jednak przypomnieć, że źródła rzymskie, a zwłaszcza teksty pióra Pliniusza Starszego prezentują szeroki wachlarz dziwnych stworzeń rozsianych po świecie (Pliniusz Starszy, *Historia naturalna*). To właśnie za pośrednictwem tych źródłowych przekazów przywołane historie „monstrów” i „cudownych istot ludzkich” łączą się z problematyką wad rozwojowych oraz ich społecznej stygmatyzacji (Gevaert, Laes, 2013, s. 211–230).

W ten sposób przedstawienie człowieka między tym, co wyobrażone, a namacalnie prawdziwe, ujawnia się poprzez różnorodność antropomorficznych zniekształconych gatunków opisanych przez zachodnich podróżników, znajdując w następstwie potwierdzone miejsce w sztuce figuratywnej (Williams, 1996). Większość wyobrazeniowych stereotypów, zebranych w traktatach antycznych grecko-rzymskich erudytych (wzmiankując tutaj tylko Herodota, Strabona i Pliniusza), została więc wprowadzona do średniowiecznej narracji, jak przykładowo opowieść Pseudo-Kallistenesa, rozpowszechniona w całej Eu-

ropie na przełomie XI i XII wieku pod tytułem *Romans o Aleksandrze [Wielkim]* (Cruse, 2011). Zatrzymajmy się chwilę nad dokumentem zachowanym w British Library (Gor-gievski, 2016). Co ciekawe, opowiadanie stanowiące część manuskryptu z wieku XIV (Royal 19 D I) opisuje „spotkanie Aleksandra z kobietami o długich włosach i wielkich zębach, żyjącymi w wodzie, i kobietach o końskich kopytach”, różniąc się tym samym od zamieszczonych tam ilustracji (Ferlampin-Acher, 2004). Trzy miniatury, o których tutaj mowa, przedstawiają morskie kobiety o powabnych ciałach, bez jakichkolwiek makabrycznych detali, co dowodzi, że ich twórca nie wziął pod uwagę treści rękopisu. Wynika z tego, że obrazowa interpretacja nie zawsze jest zgodna z opisem, iluminator nie był więc zmuszony do wiernego naśladowania tekstu (il. 2). Dlatego też analiza hermeneutyczna jest bardzo pomocna w takich przypadkach.

Pojawienie się w piśmiennictwie hagiograficznym utworów typu *miracula* – cuda – wpisuje się szczególnie w kulturę uczoną Zachodu XII i XIII wieku. Wyobrażone monstra – zdumiewające istoty – nie były jednak tworem typowo średniowiecznym, na co już zwróciliśmy uwagę, gdyż ich wzorzec został przejęty od greckich i łacińskich autorów. Opisy zawarte w opowieściach podróżniczych stały się doskonałym argumentem potwierdzającym ich istnienie (Gadrat, 2005, s. 164–165). Wystarczy tu zacytować *Księgę różnorodności świata – Le Livre des Merveilles / Le Devisement du monde*, znaną również pod tytułem *Il Milione*, napisaną po francusku z naleciałościami italianizmów; rozpowszechniana od wieku XIV, cieszyła się dużą popularnością dzięki jej licznym wersjom. Podobnie rzecz się ma z innymi zbiorami opisów, jak przykładowo *Podróże – Itineraria*, których autorem miałby być Jean de Mandeville (ms. Paris, Bibl. nat. nouv. acq. fr. 4515), przywołujące monstrualne stworzenia zaczerpnięte z tekstów biblijnych, przedstawione jako nieprzyjaciele Boga i zagrożenie dla ludzi (zob. Deluz, 2000; *Jean de Mandeville, Libro de las maravillas del mundo, Valencia, s.n., 1524*, Biblioteca Nacional de España, R/13148).

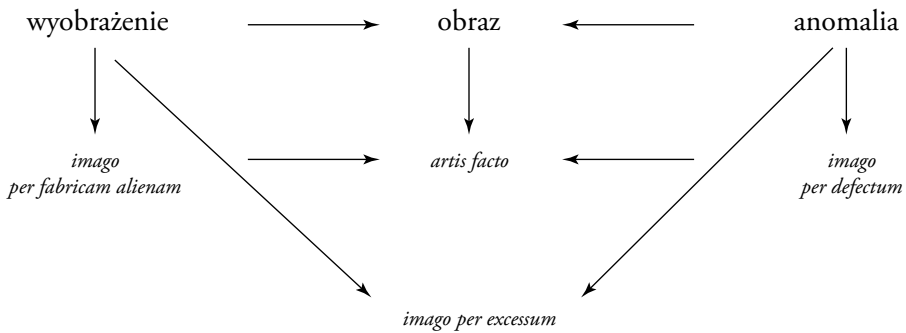
Trzeba przyznać, że uprzedzenia żywione wobec „monstrualnych” istot, uznanych za takie czy to z powodu ich cielesnej deformacji, czy to ze względu na ich zachowanie, były częstokroć łączone w powszechnej wyobraźni z diaboliczną wizją. Potwierdzają to wybrane przykłady tekstowych narracji i cykle ikonograficzne rozwijające się w rzeźbie romańskiej od wieku IX. Interpretacja „monstrualności” wzbogaca się zatem sukcesywnie o nowy język obrazowy, poczynając od okresu klasycznego, aż do końca średniowiecza, czerpiąc z różnych źródeł inspiracji, tekstowych i ikonicznych.

III. Obrazy kobiet jako monstra

Wobec powyższego naszym celem staje się studium analizujące, pod kątem porównawczym, odmiennosc wizerunku kobiety w średniowiecznej przestrzeni. W jakiej formie i jakimi środkami wyrazu daje się zatem on poznać?

Zestawiając kilka wybranych metaforycznych przykładów z fizycznymi nieprawidłowościami, postaramy się wskazać zbliżone aspekty istot fantastycznych i tych noszących wrodzone deformacje. W tym też świetle wypada wyjaśnić, w jakim stopniu „kobiece monstrum”, znane w sztuce, naśladuje biologiczne anomalie, ale również jak te ostatnie mogły być mistyfikowane i wyabstrahowane z realiów (Lascault, 1973). Aby wyjaśnić takie pytania, zwracamy tu uwagę na trzy typy odmiennych istot, powstałych czy to przez wytworzenie hybryd, czy to z nadmiaru lub braku elementów cielesnych. Bez zagłębiania

się w problematykę formalnego opracowania cytowanych obiektów-obrazów akcent został więc położony na ich wizualny przekaz i podobieństwo przedstawieniowe.



3.1. Imago «per fabricam alienam»

Jak wiadomo, repertuar ikonograficzny bywa przepelniony wielokształtnymi postaciami, stanowiącymi połączenie dwóch lub więcej gatunków (il. 3–4). Ten montaż elementów ciała pochodzących z różnych gatunków (ludzkiego, zwierzęcego) stwarza byty uznane za nierealne, takie jak fantastyczny twór i hybryda (Bovey, 2002, s. 41, pl. 35). Wyobrażenie monstrualności odsyła zatem, w tym zjawisku hybrydacji, do wyobrażenia zwierzęcości, kiedy antropomorfizm zwierząt dołącza do zoomorfizmu istoty ludzkiej (Thénard-Duvivier, 2012, s. 246–248).

Niektóre mitologiczne lub legendarne hybrydy są pełnowartościowymi gatunkami: pół-człowiek pół-zwierzę i mogą, co więcej, być odróżnione i nazwane (Syreny). Natomiast całkowicie złożone (powiedzmy kompozytowe) stwory, pozbawione narracyjnego pośrednictwa, powstałe dzięki wyobraźni ich twórcy, zależne od formy ich materialnego nośnika, pozostają zazwyczaj bez nazwy (Pastoureau, 2002, s. 86). Rezygnując ze złożonej klasyfikacji, rozpoznajemy również istoty fantastyczne inspirowane antyczną literaturą, których cielesny wygląd odsyła do późniejszych adaptacji w sztuce; czego przykładem jest przedstawienie Arache (*Αράχνη*) w *Owidiuszu moralizowanym – Ovide moralisé* (il. 5). Ponadto pojawiają się istoty umiejscawiające się pośrodku, między rzeczywistością a fantastyką. Wreszcie trzeba zwrócić uwagę na antropomorficzne wyobrażenia zwane „nienaturalnymi” bądź ściślej powiedziawszy powstałymi wbrew naturze. Zniekształcone z powodu ich anatomicznych nieprawidłowości, te rzeczywiste wizerunki w dużej mierze zainspirowały artefakty.

Okazuje się, że wśród literackich postaci wiele posiada dwuznaczną naturę, dlatego należą one symultanicznie do dwóch odrębnych światów. Przechodzą od narracji do przypisanej im formy, by stać się w końcu symbolicznym odniesieniem przełożonym w średniowiecznej ikonografii. Chodzi tu, między innymi, o Syreny, których dwudzielny motyw dał się poznać w przestrzeni greckiego i łacińskiego świata, okresu wczesnego średniowiecza (od około wieku VII), rozprzestrzeniając się następnie na Zachodzie, w literaturze hagiograficznej i twórczości plastycznej, datując od wieku XI. Uważane bądź za dziwaczne, bądź wzbudzające strach, owe morskie stworzenia były najpierw przedstawiane pod postacią ptaków, o głowie i kobiecych piersiach (Guédron, 2018, s. 61). Połączenie uskrzydłonych Syren (il. 6) z elementem akwaticznym pociągnęło za sobą, od

XII wieku, pomieszanie typów (il. 9–10), z których wywodzą się dwa główne motywy: pół-kobieta/pół-ptak i pół-kobieta/pół-ryba (Bibliothèque de l’Arsenal 3516, f° 202v. Cf. Leclercq-Marx, 1997; Simek, 2015, s. 122–132), do których dokłada się również trzecia wersja: syrena-ryba/ptak (Kongelige Bibliotek, Gl. kgl. S. 3466 8°, f° 37r). Jednak kobieta-ptak jest tylko bajecznym stworzeniem, podczas gdy kobieta-ryba wydaje się wcielać konkretne zaburzenie.

Oprócz szerokiego wykorzystania tego tematu w bestiariuszach ikonografia dysponuje innymi wariantami motywu. Naga kobieta siedząca na rybie przybiera dość efektowną postawę, ponieważ nad jej stereotypowym wyglądem hybrydy-monstrum dominuje jej „monstrualna postawa” rozwiałej i prowokującej kobiety (il. 7). Co się natomiast tyczy brodatej Syreny-ptaka, jej „monstrualność” została podkreślona nie przez hybrydację, ale poprzez dołożenie innej cielesnej nieprawidłowości – brody, przekształcając ją tym samym w typ męski (il. 8). Za sprawą tej modyfikacji dwóch gatunków model syrena-kobieta dołączył do modelu syrena-mężczyzna, co potwierdzają przykłady zachowane w sztuce zachodniej od wieku XII (Reims, opactwo świętego Remigiusza, kapitularz, głowice bliźniaczych kolumn, c. 1140; Loches, k. Saint-Ours, portyk, głowica, 1160–1168).

Zestawiona często z innymi mitycznymi żeńskimi monstrami (gorgony, harpie), Syrena jest nieprzerwanie przedmiotem alegorycznych interpretacji. Według analizy porównawczej tekstowych i obrazowych przekładów ta dwuznaczna istota mogła nosić cechy albo pozytywne, albo negatywne (Roux, 2009, s. 228). Stając się symbolem występku, wcielała wizerunek kobiet stygmatyzowanych przez społeczeństwo, jej przykład służył potępieniu postawy obłudnych małżonek i wesołych wdów (Leclercq-Marx, 1997).

Dualizm Meluzyny nie może być również pominięty milczeniem w tej analizie dwudzielnych ciał (Lecouteux, 1982; Clier-Colombani, 1991). Jej wężowata natura jest w istocie zbliżona do typu „między-dwoma” (Bibliothèque de l’Arsenal 3353, f° 130), a jej cielesność przywodzi, co więcej, na myśl pewną patologię, do której powrócimy poniżej. Jako jeden z odziedziczonych dawnych mitów, jej przedstawienie zostało szeroko rozpowszechnione w średniowieczu, dzięki opowieściom czyniącym z niej bohaterkę (Roach, 1982; Maddox, Sturm-Maddox, 1996). Ilustracje stworzonej wokół niej legendy utwierdzają jej typ ikoniczny: pół-kobieta/pół-wąż, w oparciu o opis Herodota, według którego „górną część ciała aż do pachwiny była ciałem młodej kobiety, ale dolna część od pachwiny straszny widokiem węża” (il. 11) (Walter, 2004, s. 91; Guéron, 2018, s. 226). Warto zanotować, że ten schryścianizowany motyw został podjęty w ikonografii świętych Kościoła, na przykład w przedstawieniach świętej Reginy z Alezji i świętej Weroniki (znanej w Normandii pod imieniem Venise, Venisse lub Venice) (Lelu, 1992, s. 1–12; Clier-Colombani, 1995, s. 39–52).

W końcu typ gada i owa ciemna strona Meluzyny upodabniają ją także do Lilith (il. 12), demona-kobiety w tradycji judaistycznej (Monachium, Bayerische Staatsbibliothek, Cgm 598, f° 2r) (Clier-Colombani, 1991, s. 201–203). Nawet jeśli pochodzenie owych hybrydacji implikuje poniekąd dawną wizję bóstw teriomorficznych, inne przedstawienia noszą w swoim ciele odmienne dziwności.

3.2. Imago «per excessum»

Między człowiekiem a zwierzęciem, co się tyczy cielesnego wyglądu, między dobrem i złem w ujęciu moralnym, mityczna postać *femme-sauvage* (dosłownie dzikiej kobiety)

również powinna być tu wspomniana. O ile jej nagie ciało posiada ludzki wygląd, o tyle jest ono w całości pokryte sierścią jedynie odsłaniająca twarz, piersi, ręce, stopy i niekiedy kolana. Należy jednak być uważnym podczas analizy treściowej, by nie pomylić typów ikonograficznych. *Femme-sauvage* – dzika kobieta różni się od owłosionej (z łac. *villosa*, pokryta kudłatymi włosami, sierścią) i od brodatej kobiety (przykład legendy o świętej Wilgefortis), zważywszy na fakt, że dwie ostanie zawdzięczają swoje przesadne owłosienie realnym zaburzeniom (Guédron, 2018, s. 233). Wprowadzona do świeckiej ikonografii, szczególnie rozpowszechniona w folklorze, jest wcieleniem społecznej marginalności i niepohamowanej seksualności, wplątuje się w średniowieczne realia powiązane ze scenami zaczerpniętymi z mitologii (BnF, Latin 1173, f° 41v) (Belkin, 1990).

Przedstawienia dzikiej kobiety cieszyły się prawdziwą popularnością w wieku XV, wpisując się w symbolikę odmienną od tej, o której powyżej mowa. *Femme-sauvage* utożsamia się z płodnością natury (New York, Morgan Library, M.1004 f° 90r); partnerka dzikiego mężczyzny – *homme-sauvage* jest często obrazowana jako karmiąca (zob. Martin Schongauer, drzeworyt XV w.; Petit Palais, musée des Beaux-Arts de Paris). Niemniej jednak drzeworyt z roku 1460, przypisany Mistrzowi E.S., przedstawiający *femme-sauvage* z jednorożcem, prezentuje dwuznaczne treści (Monachium, Staatliche Graphische Sammlung). Jednorożec jest w istocie interpretowany nie tylko jako symbol czystości, ale również jako znak Chrystusa; nawet jeśli nie zawsze tak go postrzegano, była to jego rola najczęstsza.

Jeśli chodzi o motyw owłosionej, czy raczej długowłosej kobiety, odpowiada on religijnym obrazom w przedstawieniach kilku świętych, o których wypada wspomnieć. Prowansalska legenda stworzyła wyobrażenie Marii-Magdaleny, dzikiej pustelniczki porównywanej z Egipcjanką, będącej według Emile'a Mâle'a źródłem wspaniałej inspiracji dla artystów, od XII aż do XVII wieku (Mâle, 1988, s. 68). Jej wygląd różni się w rzeczywistości od typu *femme-sauvage* zarówno w układzie elementów ikonograficznych, jak i w samym aspekcie wyobrażonej postaci; długie włosy spływają wzdłuż ramion i zakrywają ciało, odsłaniając twarz, ręce i stopy (Deremble, 1992). Nie chodzi tu jednak o zobrazowanie podwójnej natury, ale prawdopodobnie o symboliczne przedstawienie stanu ascetki i pokutnicy, co wynika z syntezy ikonograficznej postaci Magdaleny rozpowszechnionej w sztuce. Dotyczy to również ilustracji sceny przedstawiającej świętą Agnieszkę, według tego samego modelu, w opowieściach hagiograficznych (il. 13). Wynika z tego, że podobny schemat obrazowy znajduje zastosowanie w różnych kontekstach narracyjnych (BnF, Latin 10483, f° 135v; święta Maria-Magdalena, obraz tablicowy, XIII w., inv. 8466, Florencja, Galeria delle'Academia) i tylko wnikliwa analiza, tekstowa i/lub ikonograficzna może wyjaśnić treść. Należy również zauważyć, że z końcem średniowiecza motyw *femme-sauvage* nakłada się na motyw Marii-Magdaleny, czego dowodem jest XV-wieczna rzeźba pochodząca z pracowni Tilmana Riemenschneidera (Monachium, Bayerisches Nationalmuseum, MA 4094).

3.3. Imago «per defectum»

W średniowiecznym postrzeganiu monstrum jest kojarzone ze zniekształceniem, ponieważ nie odpowiada ani boskiej, ani społecznej normie (Thénard-Duvivier, 2012, s. 247). Istota zwana wynaturzoną, z powodu jej fizycznych nieprawidłowości, staje się w powszechnym mniemaniu potworem, którego brzydota jest oznaką występku, a on

sam zwiastunem nieszczęścia (Kay, Rubin, 1994). Dlatego taka istota staje się obiektem społecznego napiętnowania, ale równocześnie wzbudza pewną ciekawość, prowadzącą chociażby do stworzenia fantastycznych przedstawień w dekoracji romańskich głowic kolumnowych, modylionów i miniatur. Spróbujmy zatem wysledzić kilka typów niedokonałości anatomicznej przeobrażonych w sztuce.

Układ połączonych bliźniąt – dwóch istot zrosniętych jedną częścią ich ciała, badany od czasów Hipokratesa, był przedmiotem zabobonów od wczesnego średniowiecza. Wierzano bowiem, że ich narodziny były wynikiem nieczystego poczęcia lub fatalnego zdarzenia, które wywołało ciężowy uraz (Resnick, 2013). W okresie XII i XIII wieku wykształciła się natomiast swoistego rodzaju egzegeza monstrialności, dzięki której „podwójne monstrum” było od tego czasu uważane za kuriozum natury i w środowisku uczonych nie przypisywano mu żadnych profetycznych cech (Roux, 2008, s. 78). Chrześcijańskie źródła ikonograficzne ilustrują tę właśnie nieprawidłowość, odsyłając nas do bizantyńskiego świata wieku X (Pentogalos, Lascaratos, 1984). Jedno z najstarszych przedstawień zrosniętych bliźniąt znajduje się na miniaturze w rękopisie Kronik Skylitzèsa (Grabar, 1979, fig. 160).

Mówiąc o łacińskim Zachodzie, mamy przede wszystkim na uwadze dekoracje architektoniczne, oferujące bogaty repertuar fantastycznych stworzeń, poczynając od okresu romańskiego. Weźmy za przykład pod uwagę dwa wyobrażenia kobiet na jednym z modylionów w opactwie Notre-Dame d’Arthous. Wydają się one doskonale dopasowywać do motywu pary symbolicznych bliźniaczek (il. 14); ilustrujące pożądanie, ciała dwóch kobiet są splecione żmijami – zwyczajowym symbolem demona – pozerającymi ich piersi. Inaczej rzecz się ma ze sceną na XV-wiecznej miniaturze, gdzie wyraźnie widzimy zrosnięte bliźniaczki (il. 15). Jednak przedstawienia deformacji (kalectwa) zbliżone do rzeczywistości zaczynają się rozpowszechniać dopiero około roku 1490, co potwierdzają, wśród wielu innych figuracji, drzeworyty pochodzące z norymberskiego *Liber chronicarum* i z dzieła Sebastiana Brandta (il. 16–18) (Gould, Pyle, 1896, s. 156).

Oprócz pary połączonych kobiet wyobrażenia typu kobieta-ryba i kobieta-wąż są równie przejmujące, jak te przedstawiające brodatą kobietę (zob. święta Wilgefortis, drzeworyt, Hans Burgkmair Starszy, Augsburg 1507) i hermafrodytę (il. 19), ponieważ pozostają bezpośrednim nawiązaniem do wynaturzonej kobiecości. Ponadto obraz kobiety-ryby/węża przywodzi na myśl prawdziwą genetycznie uwarunkowaną chorobę, ichtiozę, a to przez podobieństwo do rybiej łuski powstałej w wyniku łuszczenia się skóry; w przypadku zwanym „arlekinem” powoduje ona poważne upośledzenie. Niemniej jednak większość zobrazowanych chorób przybiera w średniowiecznej wyobraźni symboliczny charakter (zob. miniatura w alchemicznym traktacie ms. lat., XV w., zb. Filadelfia, The Free Library of Philadelphia, Guéron, 2018, s. 113).

Dopiero pod koniec XV stulecia i w wieku XVI pojawiają się księgi opisujące oraz przedstawiające na rycinach wszystkie zwyrodnienia, przywodzące na myśl wyobrażenie potworności. Ilustracje anatomicznych kuriozów stanowiły integralną część prac Jacoba Lochera, Ambroise’a Paré’a, a następnie XVII-wiecznego dzieła Fortunio Licetiego. Jak świadczą zachowane dokumenty, które tutaj cytujemy, od tego właśnie czasu zaczęto się interesować, w sposób bardziej naukowy i metodyczny, różnymi zewnętrznymi zaburzeniami, biorąc pod uwagę medycynę empiryczną.

Podsumowanie

Prezentyfikacja „monstrualności” kobiety, w sensie jej uobecnienia w średniowiecznym wyobrażeniu, spowodowała powstanie pokaźnego zbioru stworzeń należących do dwóch głównych typów: istot fantastycznych i istot „wbrew naturze”. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z obrazami wynikającymi z kreatywności artysty (twórcy) i z tymi, które były inspirowane legendarnymi opowieściami. Podczas gdy w drugim przypadku chodzi o wynaturzone obrazy nawiązujące do realiów dotkniętych przez określone zaburzenia.

Przedstawienia monstrów są uwarunkowane w sztuce romańskiej przestrzenią, do której zostały przypisane według obowiązującej wczesnośredniowiecznej zasady *horror vacui*. Jest to rodzaj gry elementami tworzącymi daną scenę w zależności od narzuconego planu obrazowego. W ten sposób figuracja zostaje ściśle powiązana z wyznaczonymi jej ramami i rozmieszczona z troską o wypełnienie całej przypisanej jej powierzchni, gdzie formy ornamentalne oddziałują bezpośrednio na układ anatomiczny wyobrażonych postaci. Z tego też powodu niektóre części ciała zanikają, są nadzwyczaj rozwinięte lub zdeformowane (Baltrušaitis, 1931). Od XI wieku dekoracja architektoniczna, zwłaszcza figuralne modyliony i głowice, prezentują wspaniałą repertuar dziwaczności w stylizowanych lub zniekształconych wyobrażeniach kobiet noszących symboliczne cechy.

Z kolei w klasycznym okresie średniowiecza obserwuje się raczej zainteresowanie antycznymi tekstami, stanowiącymi ważne źródło inspiracji tak samo w literaturze, jak i w ikonografii, między XII/XIII a XIV wiekiem. Średniowieczne opowieści były nośnikiem wiedzy o egzotycznym świecie (syreny) oraz alchemicznym symbolizmie (hermafrodyta). Fantastyczne istoty (hybrydy, przeistoczone stworzenia) powstałe z inspiracji mitologią i legendami zostały wtenczas wprowadzone do wyobraźni łacińskiego świata. Sztuka figuratywna obfitowała w kobiece hybrydacje różnych gatunków, służące do zwizualizowania określonych poglądów, jak ten traktujący o rozłamie między anielską i diaboliczną cielesnością. Koncepcja diabolicznego ciała, mocno zakorzeniona w chrześcijańskiej duchowości i teologii, doprowadziła do swoistej mizoginii, gmatwając ciało i diabła w relacjach seksualnych między kobietą i wcielonym demonem, nie ukrywając bezwstydnosci i okrucieństwa scen przedstawionych za pośrednictwem tekstów i obrazów. Ta pogarda w stosunku do kobiet związana z polowaniem na czarownice łączyła się z diabolicznymi historiami opowydwanymi w *exemplach*, wymyślonymi przez eklezjastyczną kulturę, a rozpowszechnianymi przez gorliwych kaznodziejów w całej Europie. Ciało kobiety porównywane do zgnilizny, mizoginia stała się pewnego rodzaju społecznym zwyczajem, którego teoretyczne uzasadnienie opierało się na medyczno-naukowym i teologicznym dyskursie (Nabert, 1996; Closson, 2003; Stephens, 2005). To w tej zbiorowej atmosferze, o stygmatyzujących i patriarchalnych cechach, została sformułowana stereotypowa ikonografia implikująca wizerunki demona-kobiety, sięgająca do charakterystycznych motywów tekstowych (il. 20).

Narodziny wynaturzonej istoty zawsze były uważane za nadzwyczajne zdarzenie w dwojakim jego sensie, przez skojarzenie z monstrum (dramatyczna patologia) lub z cudem (istota hybrydowa) – zob. narodziny potwornego dziecka (il. 21). Dopiero pod koniec XV wieku można mówić o obfitości przedstawień zdeformowanych istot, monstrów powstałych z boskiego gniewu, ale strona biologiczna zaczynała już wtenczas wzbudzać coraz szerszą naukową ciekawość. W następnym wieku ilustracje różnych fizycznych

zniekształceń, zaczynając od tego, co nieprawdopodobne (wyobrażeniowe), kierując się w stronę naukowej wiedzy, rozpowszechniają się niemal wszędzie za pośrednictwem drukowanych traktatów spadkobierców Arystotelesa i Pliniusza, którymi byli Lycosthenes, Boaistuau i Paré (zob. Bates, 2005).

Anna M. Migdał

Autorka jest adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu (doktorat na Uniwersytecie Lumière Lyon II – Maison de l'Orient de la Méditerranée po odbytych studiach w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego), stypendystką École française i Académie de France w Rzymie, historykiem sztuki, specjalistką w zakresie historii, estetyki oraz teorii sztuki europejskiej od czasów najdawniejszych do współczesności, ze szczególnym uwzględnieniem antropologii obrazu i ikonografii od V do XVI wieku

A Distorted Image of Woman – between Superstitions and Reality. Some Remarks on the Images Transformed into Monsters in Medieval Iconography

Abstract

The plentiful literature and the iconography devoted to the subject of incredible creatures, known from Antiquity, widespread during the Middle Ages and up to the modern period, often refer to a female human being transformed into, based on different interpretations, a creature with animalistic characteristics recognized as "monster". In this context the disposition to "re-present", resulting from the ability to create new images inspired by the unusual, is closely related to the indirect thought process of which imagination, as an intermediary between the sensual experience and the image projected by mind, is an intrinsic element. In consequence the dissimilarity results in distortion of the image, including the depictions which stigmatize the image of a woman, which alienate this image through mystifying reality – in particular, the nature of the phenomenon, un-investigated, obscured or hidden, in medieval society, pathological conditions.

Keywords: image, imaginary, imagery, hybrid, hybridization, woman, feminine, femininity, female, monster, monstrosity, metamorphosis, anomaly

Sources historiques/ Źródła historyczne

- Jacob Locher (1499). *Carmen heroicum de partu monstriifero*. Ingolstadt: Johann Kachelofen.
 Conrad Lycosthenes (1552). *Julii Obsequentis prodigiorum liber, Lyon*; Idem (1557). *Prodigiorum ac Ostentorum Chronicon*.
 Pierre Boaistuau (1561). *Histoires prodigieuses*.
 Ambroise Paré (1573). *Deux livres de chirurgie*. Paris: André Wechel.
 Ambroise Paré, *Des monstres et prodiges*. Paris: 1573. Éd. (1971) J. Céard (red.). Genève: Droz.
 Martinus Weinrichius (1595). *De ortu monstrorum commentarius*. 18 verso, in-8. Breslau.
 Fortunio Liceti (Fortunius Licetus) (1634). *De monstrorum causis, natura et differentiis libri duo*. Patavii: Apud Paulum Frambottum (traduction française 1708), 5, 7, in-4°.
Monstrorum historia, par Ulisse Aldrovandi (texte), Jean-Baptiste Coriolan (gravures) (Bononiae: Nicolai Tebaldini, 1642), Paris. Bibliothèque du Musée de l'Homme. Réserve A 200 304.

- L. Lémery (1762). *Premier mémoire sur les monstres*, [w:] Bibliothèque choisie de médecine, tirée des ouvrages, périodiques..., Paris: éd. François Planque.
- Geoffroy Saint-Hilaire (1838). *Histoire générale et particulière des anomalies de l'organisation chez l'homme et les animaux*. T. 2. Bruxelles: Société Encyclopédique des Sciences Médicales.
- Ceuvres complètes d'Horace* (1834). J.-B. Monfalcon. Paris-Lyon: Édition polyglotte.
- Hésiode, *Théogonie. La naissance des dieux*. Trad. (1993) A. Bonnafé. *Précédé d'un essai de Jean-Pierre Vernant*. Paris: Rivages.
- Aristote, *Physique*. Trad. (1999) A. Stevens. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Plin l'Ancien, *Histoire naturelle*. Édition et trad. (2013) S. Schmitt. Paris: Éditions Gallimard.

Bibliographie / Bibliografia

- Ambrose, K. (2013). *The Marvelous and the Monstrous in the Sculpture of Twelfth-Century Europe*. Woodbridge: The Boydell Press.
- Ancet, P. (2006). *Phénoménologie des corps monstrueux*. Paris: Presses universitaires de France.
- Anzaldi, A., Izzi, M. (1995). *Histoire illustrée universelle de l'imaginaire*. Rome: Gremese International.
- Aubert, J.-M. (1960). *Moyen Âge et culture antique*. Bulletin de l'Association Guillaume Budé, 2, 250–264.
- Baltrušaitis, J. (1931). *La stylistique ornementale dans la sculpture romane*. Paris: E. Leroux-Collège de France.
- Baltrušaitis, J. (1955). *Le Moyen Âge fantastique. Antiquités et exotismes dans l'art gothique*. Paris: Armand Colin. Rééd. (1981), Paris: Flammarion, «dées et Recherches».
- Baltrušaitis, J. (1960). *Réveils et prodiges. Le gothique fantastique*. Paris: Armand Colin.
- Bataille, G. (1970). *Ceuvres complètes. Premiers Écrits. 1922–1940*. Paris: Gallimard.
- Bates, A.-W. (2005). *Emblematic Monsters: Unnatural Conceptions and Deformed Births in Early Modern Europe*. Amsterdam – New York: Editions Rodopi.
- Beaune, J.-C., et al. (2004). *La vie et la mort des monstres*. Seyssel: Champ Vallon.
- Belkin, A. (1990). *La Mort du Centaure. A propos de la miniature 41v du Livre d'Heures de Charles d'Angoulême*. Artibus et Historiae, 11/21, 31–38.
- Bertolucci-Pizzorusso, V. (1975) (ed.). *Marco Polo, Milione: Versione toscana del trecento* Milano: Adelphi.
- Bertrand, R., Carol, A. (2005). *Le «monstr» humain, imaginaire et société*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence.
- Bildhauer, B., Mills, R. (2003). *The Monstrous Middle Ages*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bovey, A. (2002). *Monsters and Grotesques in Medieval Manuscripts*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bovey, A. (2002). *Monsters and Grotesques in Medieval Manuscripts*. London: British Library.
- Brouquet, S. (2009). *La vie des femmes au moyen âge*. Rennes: Édition Ouest-France.
- Caiozzo, A., Demartini, A.-É. (2008). *Monstre et imaginaire social. Approches historiques*. Paris: Créaphis.
- Canguilhem, G. (1962). *La monstruosité et le monstrueux*. Diogenes, 40, 29–41.
- Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris: Vrin.
- Carlino, A. (1999). *Books of the Body: Anatomical Ritual and Renaissance Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carlino, A., Jeanneret, M., et al. (2009). *Vulgariser la médecine. Du style médical en France et en Italie (XVI^e et XVII^e siècles)*. Genève: Droz.
- Céard, J. (1977: 2^e éd. 1996). *La nature et les prodiges. L'insolite au XVI^e siècle*. Genève: Librairie Droz.
- Clier-Colombani, F. (1991). *La Fée Mélusine au Moyen Âge. Images, mythes et symboles*. Paris, Le Léopard d'or.

- Clier-Colombani, F. (1995). *Mélusine christianisée: sainte Venise et sainte Mélusie*. Bulletin de la Société de mythologie française, 177, 39–52.
- Closson, M. (2003). *L'invention d'une «littérature de la peur»: le temps de la chasse aux sorcières*. [w:] M. Bertaud (red.). *Travaux de littérature. Les Grandes peurs. 1. Diable, fléaux, ect., vol. XVI* (s. 47–96). Genève: Droz.
- Courtine J.-J., Vigarello, G., et al. (2005). *Histoire du corps, vol. 1: De la Renaissance aux Lumières*. Paris: Seuil.
- Cruse, M. (2011). *Illuminating the Roman d'Alexandre: Oxford, Bodleian Library, MS Bodley 264. The Manuscript as Monument*. Woodbridge: Boydell & Brewer.
- Débidour, V.-H. (1961). *Le Bestiaire sculpté du Moyen Âge en France*. Paris: Arthaud.
- Dechambre, A. (1875). *Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales*. T. IX. Paris: G. Masson, P. Asselin.
- Delaunay, P. (1935). *La vie médicale aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris: Éditions Hippocrate.
- Deluz, Ch. (2000). *Jean De Mandeville, Le Livre des merveilles du monde, édition critique*. Paris, Éditions du CNRS.
- Deremble, C. (1992). *Les premiers cycles d'images consacrés à Marie Madeleine*. Mélanges de l'École française de Rome, 104/1, 187–208.
- Duchet-Suchaux, G., Pastoureau, M. (2002). *Le bestiaire médiéval, dictionnaire historique et bibliographique*. Paris: Le Léopard d'or.
- Durand, G. (1960, éd. 1963). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ferlampin-Acher, Ch., (2004), (éd.). *Roman d'Alexandre en prose (British Library, Royal 15. E. VI, f^o 2 v^o-24 v^o)*. Genève: Librairie Droz.
- Fossier, R., Vauchez, A. (2005). *Histoire du Moyen Âge, (X^e-XI^e siècles)*. T. II. Bruxelles: Édition Complexe.
- Fossier, R., Vauchez, A. (2005). *Histoire du Moyen Âge, (XII^e-XIII^e siècles)* T. III. Bruxelles: Édition Complexe.
- Foucart, J. (2010). *Monstruosité et transversalité: Figures contemporaines du monstrueux*. Pensée Plurielle, 23, 45–61.
- Foucault, M. (1999). *Les Anormaux. Cours au Collège de France. 1974–1975*. Coll. «Hautes Études». Paris: Gallimard – Le Seuil.
- Friedman, J.-B. (1981). *The Monstrous Races in Medieval Art and Thought*. Cambridge, Mass., and London: Harvard University Press.
- Gadrat, Ch. (2005). *Une image de l'Orient au XIV^e siècle: Les Mirabilia descripta de Jordan Catala de Sévérac*. Paris: École des Chartes.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin français*. Paris: Librairie Hachette.
- Gevaert, B., Laes, Ch. (2013). *What's in a Monster? Pliny the Elder, Teratology and Bodily Disability*, [w:] Ch. Laes, Ch.-F. Goodey, M.-L. Rose (red.). *Disabilities in Roman Antiquity: Disparate Bodies a Capite Ad Calcem* (s. 211–230). Leiden–Boston: Brill.
- Giorgi, P., Pasini, G.-F. (1992). *Anothomia di Mondino de'Liuzzi da Bologna, XIV secolo. Bologna: Istituto per la Storia dell'Università di Bologna*.
- Godelier, M. (2015). *L'imaginé, l'imaginaire & le symbolique*. Paris: CNRS.
- Gorgievski, S. (2016). *Voyages outremer, à nuls autres pareils? Mers et fleuves d'Orient dans le programme iconographique du manuscrit Royal 19 D I (1333–1340)*. Babel, 33, 263–300.
- Gould, G.-M., Pyle, W.-L. (1896). *Anomalies and Curiosities of Medicine*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- Grabar, A., Manóusakas, M.-I. (1979). *L'illustration du manuscrit de Skylitzès de la Bibliothèque Nationale de Madrid*. Venise: Institut hellénique d'études byzantines et post-byzantines de Venise.
- Guéron, M., et al. (2011). *Monstres, merveilles et créatures fantastiques*. Paris: Hazan.
- Guéron, M., et al. (2018). *Comment regarder les monstres et les créatures fantastiques*. Paris: Hazan.

- Harent, S., Guédrón, M., (2009–2010). *Beautés monstres: curiosités, prodiges et phénomènes*. Nancy: Musée des Beaux-Arts.
- Jones, P.-M. (1998). *Medieval Medicine in Illuminated Manuscripts*. London: British Library.
- Kappler, C.-C. (1980). *Monstres, démons et merveilles à la fin du Moyen Âge*. Paris: Payot.
- Kay, S., Rubin, M. (1994). *Framing Medieval Bodies*. Manchester: Manchester University Press.
- Lacan, J. (1953). *Le symbolique, l'imaginaire et le réel*. Bulletin interne de l'Association française de psychanalyse, 1, 1953, 413–430.
- Lascault, G. (1973). *Le monstre dans l'art occidental: un problème esthétique*. Paris: Klincksieck.
- Leclercq-Marx, J. (1997). *La Sirène dans la pensée et dans l'art de l'Antiquité et du Moyen Âge. Du mythe païen au symbole chrétien*. Bruxelles: Académie royale de Belgique.
- Lecouteux, C. (1982). *Mélusine et le Chevalier au Cygne*. Préface de Jacques Le Goff. Paris: Payot.
- Lecouteux, C. (1993). *Les monstres dans la pensée médiévale européenne. Essai de présentation*. Paris: Univers. Paris – Sorbonne.
- Lelu, J.-P. (1992). *Sainte Mélusine Reine*. *Bulletin de la Société de mythologie française* 164, 1–12.
- Lindquist, S., Mittman, A.-S. (2018). *Medieval Monsters: Terrors, Aliens, Wonders*. New York: Morgan Library & Museum.
- L'Hermite-Leclercq, P. (1998). *Les femmes dans la vie religieuses au Moyen Âge. Un bref bilan historiographique*, [w:] Christiane Klapisch-Zuber (red.). *Georges Duby et l'histoire des femmes* (s. 201–216). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Maclean, I. (2006). *Le Monde et les hommes: selon les médecins de la Renaissance*. Paris: CNRS éditions.
- Maddox, D., Sturm-Maddox, S. et al. (1996). *Melusine of Lusignan: Founding Fiction in Late Medieval France*. Athens: University of Georgia Press.
- Mâle, É. (1988). *Les saints compagnons du Christ*. Paris: Beauchesne.
- Mandressi, R. (2003). *Le Regard de l'anatomiste. Dissection et invention du corps en Occident*. Paris: Seuil, «L'Univers historique».
- Martin, E. (2002). *Histoire des monstres de l'Antiquité jusqu'à nos jours [1880]*. Grenoble: Jérôme Millon.
- Ménard, P. et al. (2001–2009). *Marco Polo, Le Devisement du monde*, 6 vols. Genève: Droz.
- Nabert, N. et al. (1996). *Le Mal et le diable. Leurs figures à la fin du Moyen Âge*. Paris: Beauchesne.
- Nouailles, B. (2017). *Le Monstre, la vie, l'écart. La tératologie d'Étienne et d'Isidore Geoffroy Saint-Hilaire*. Paris: Classiques Garnier.
- Pastoureau, M. (2002). *L'animal*, [w:] J. Dalarun (red.), *Le Moyen Âge en lumière. Manuscrits enluminés des bibliothèques de France* (s. 64–105). Paris: Arthème Fayard.
- Pastoureau, M. (2011). *Bestiaires du Moyen Âge*. Paris: Éditions du Seuil.
- Paturet, J.-B. (2003). *Méditations sur la Théogonie d'Hésiode*. *Topique*, 84, 103–124.
- Pentogalos, G.E., Lascaratos, J.G. (1984). *A Surgical Operation Performed on Siamese Twins during the Tenth Century in Byzantium*. *Bulletin of the History of Medicine*, 58, 99–102.
- Polet, J.-C. et al. (1993). *Patrimoine Littéraire Européen*. T. 4a.: *Le Moyen âge, de l'Oural à l'Atlantique: littératures d'Europe orientale: anthologie en langue française*. Bruxelles: De Boeck.
- Rebold Benton, J. (1992). *The Medieval Menagerie: Animals in the Art of the Middle Ages*. New York: Abbeville Press.
- Resnick, I.-M. (2013). *Conjoined twins, medieval biology, and evolving reflection on individual identity*. *Viator*, 44, 343–368.
- Roach, E. (1982). *Le Roman de Mélusine ou Histoire de Lusignan par Coudrette*, édition critique. Paris: Klincksieck.
- Roux, B. (2009). *Mondes en miniatures: l'iconographie du Livre du trésor de Brunetto Latini*. Genève: Librairie Droz.
- Roux, O. (2008). *Monstres. Une histoire générale de la tératologie des origines à nos jours*. Paris: CNRS éditions.

- Ruatta, S.-A. (2008). *Approche sémantique et juridique du monstre chez les auteurs latins*, [w:] A. Caiozzo, A.-É. Demartini (red.). *Monstre et imaginaire social. Approches historiques* (s. 113–133). Paris: Créaphis.
- Sariols Persson, D. (2016). *Des bestiaires aux monstres: figures de l'altérité au XX^e siècle* Paris: L'Harmattan.
- Saxl, F. (1942). *A Spiritual Encyclopedia of the Later Middle Ages. Journal of the Courtauld and Warburg Institutes*, 5, 82–137.
- Schwalbe, E. (1906). *Die Morphologie Der Missbildungen Des Menschen Und Der Tiere*. Jena: G. Fischer.
- Seeböhm Désautels, A. (1995). *Apocalypse, Ars Moriendi, Medizinische Traktate, Tugend- und Lasterlehren: Die erbaulich-didaktische Sammelhandschrift London, Wellcome Institute for the History of Medicine, Ms. 49*. Munich: H. Lengenfelder.
- Simek, R. (2015). *Monster im Mittelalter. Die phantastische Welt der Wundervölker und Fabelwesen*. Köln – Weimar – Wien: Böhlau.
- Stephens, W. (2005). *Anatomie et physiologie du corps diabolique: la connaissance du surhumain aux XV^e, XVI^e, et XVII^e siècles*, [w:] A. Perifano, F. La Brasca (red.). *La transmission des savoirs au Moyen Âge et à la Renaissance*. Vol. 2: *Au XVI^e siècle* (s. 49–58). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Stiker, H.-J. (1999). *A History of Disability*. Paris: Édition Dunod, 1997; English translation, The University of Michigan Press.
- Stiker, H.-J. (2006). *Les fables peintes du corps abîmé: Les images de l'infirmité du XVI^e au XX^e siècle*. Paris: Le Cerf.
- Strauss Clay, J. (1993). *The Generation of Monsters in Hesiod*. *Classical Philology*, 88/2, 105–116.
- Thénard-Duvivier, F. (2012). *Images sculptées au seuil des cathédrales. Les portails de Rouen, Lyon et Avignon (XIII^e–XIV^e siècles)*. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Thomasset, C. (1982). *Une vision du monde à la fin du XIII^e siècle: Commentaire du dialogue de Placides et Timéo*. Genève: Librairie Droz.
- Ubrizsy-Savoia, A. (2000). *L'essor de la science médicale*, [w:] T. Klaniczay, E. Kushner, P. Chavy (red.). *L'époque de la Renaissance: 1400–1600*. Tome IV, *Crises et essors nouveaux, 1560–1610* (s. 359–374). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Verdon, J. (1999). *La femme au Moyen Âge*. Paris: Gisserot.
- Verner, L. (2005). *The Epistemology of the Monstrous in the Middle Ages*. New York: Routledge.
- Veyne, P. (1981). *Entre le mythe et l'histoire*. *Diogenes*, 113, 3–33.
- Viallon-Schoneveld, M. (2006). *Le théâtre anatomique de Padoue comme instrument pédagogique*, [w:] J.-C. Colbus, B. Hébert (red.). *Les outils de la connaissance. Enseignement et formation intellectuelle en Europe entre 1453 et 1715* (s. 255–270). Saint-Étienne: Presses de l'Université de Saint-Étienne.
- Vincensini, J.-J. (1996). *Pensée mythique et narrations médiévales*. Paris: Champion.
- Visage, B. (1978). *Chercher le monstre*. Paris: Hachette.
- Wallis, F. (2010). *Medieval Medicine: A Reader*. Toronto: University of Toronto Press.
- Walter, Ph. (2004). *Galaad, le pommier et le Graal*. Paris: Imago.
- Wickersheimer, E. (1979). *Dictionnaire biographique des médecins en France au moyen âge*. Nouvelle édition sous la direction de Guy Beaujouan. Supplément par Danièle Jacquart, t. II. Genève: Droz.
- Williams, D. (1996). *Deformed Discourse: The Function of the Monster in Mediaeval Thought and Literature*. Montreal: McGill – Queen's University Press.
- Wittkower, R. (1942). *Marvels of the East: A Study in the History of Monsters*. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 5, 159–197.
- Wolf, É. (1948). *La science des monstres*. Paris: Gallimard.
- Zucker, A. (2004), (éd.). *Physiologos: Le bestiaire des bestiaires*. Grenoble: Jérôme Millon.

Sources iconographiques / Materiały ikonograficzne



Fig. 1. Anatomie de femme enceinte ('Wellcome Apocalypse'),
Allemagne, c. 1420: Londres, Wellcome Library, MS. 49, fol. 38r.
Ilustracja 1. Rysunek anatomiczny ciężarnej kobiety, ok. 1420



Fig. 2. Alexandre rencontre des femmes vivant dans l'eau, XIV^e siècle;
Londres, British Library, Royal 19 D I, f. 29v.
Ilustracja 2. Aleksander spotyka kobiety żyjące w wodzie, XIV w.



Fig. 3. Hybride, (Horace, 'Ars Poetica'), Allemagne 3^e quart du XII^e siècle: Londres, British Library, Royal 15 B VII, f. 3v. Fig. 4. *Les Mérancolies de Jehan Dupin sur les condicions de ce monde*, (Jean Dupin, moine de Vaucelles, auteur du texte), 1401-1500: Paris, Bibliothèque de l'Arsenal. Ms-5099, 24v. Fig. 5. *Arachné* ("Ovide Moralisé"), Paris c. 1330: Paris, Bibliothèque de l'Arsenal, Ms 5069, fol.

Ilustracje 3–5. Przedstawienie hybrydowych postaci zwierzęco-ludzkich



Fig. 6. *Physiologus* de Smyrne: XI^e s. Fig. 7. Sirène, sarcophage d'Adeloch, c. 1130: Strasbourg, église Saint-Thomas. Fig. 8. Sirène-oiseau à tête barbue: église Saint-Pierre à Aulnay.

Ilustracje 6–8. Syreny



Fig. 9. *Livre de la Vigne nostre Seigneur*, France c. 1450-1470: Bodleian Library, MS. Douce 134, fol. 42v. Fig. 10. Sirènes, (Vincent de Beauvais, 'Speculum Historiale'), Ghent c. 1475: Getty, Ms. Ludwig XIII 5, V1, fol. 68v.

Ilustracje 9–10. Syreny



Fig. 11. *Le bain de Mélusine*, Allemagne, 1486: Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, Hs 4028, fol. 50r. Fig. 12. *Lilith et Ève*, in *Breviarium ad usum fratrum Predicatorum*, ('Bréviaire de Belleville'), France, 1323-1326: Paris, BnF, ms. Latin 10483, fol. 7r.
 Ilustracja 11. Meluzyna w kąpiel. Ilustracja 12. Lilith i Ewa



Fig. 13. Maître du roman de Fauvel, *Sainte Agnès vêtue par l'ange*, XIV^e s.: Paris, BnF, cote Français 183 fol. 109v.
 Ilustracja 13. Święta Agnieszka ubierana przez anioła, XIV w.



Fig. 14. Modillon, l'abbaye d'Arthous, XII^e siècle.

Fig. 15. Vincent de Beauvais, *Le Miroir historial*, trad. de Jehan du Vignay (1455):
Paris, BnF, cote Français 311 fol. 25r.

Ilustracja 14. Modylion z przedstawieniem dwóch bliźniaczych postaci, XII w.
Ilustracja 15. Miniatura z wyobrażeniem dwóch żeńskich bliźniaczych postaci, 1455



Fig. 16. La chronique de Nuremberg de Hartmann Schedel, 1493.

Fig. 17. Une gravure avec poème de Sébastien Brandt, 1511.

Ilustracja 16. Ilustracja z *Kroniki Norymberskiej Hartmanna Schedela*, 1493.

Ilustracja 17. Drzeworyt z poematu Sebastiana Brandta, 1511



Fig. 18. Une gravure tirée d'un ouvrage de Sébastien Brandt, 1495.
 Ilustracja 18. Drzeworyt pochodzący z dzieła Sebastiana Brandta, 1495



Fig. 19. 'Das Buch des Ritters Herr Hannsen von Monte Villa';
 Bayerische Staatsbibliothek, [2 Inc.c.a. 1083], Augsburg 1481.07.18.
 Ilustracja 19. Przedstawienie dwupciowych postaci – Hermafrodyty



Fig. 20. Poggio Bracciolini, *Monstre marin dalmate*, dans une copie du «Miroir du Monde», France, avant 1463; Bodleian Library, MS. Douce 337, fol. 85r.

Ilustracja 20. Przedstawienie dalmatyńskiego morskiego potwora



Fig. 21. Maître de Boucicaut, *Trésor des histoires*, Paris, c. 1415 (?); Paris, Arsenal, manuscrit 5077, fol. 341.

Ilustracja 21. Narodziny połączonych bliźniąt

Iwona Bugajska-Bigos

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Nowe media i wyzwania w arteterapii przez sztuki plastyczne

Wprowadzenie

Arteterapia w Polsce definiowana jest często w ujęciu szerokim, uwzględniającym terapeutyczne, rozwojowe oddziaływania za pomocą różnorodnych dziedzin sztuki, co łączy się z funkcjonującym na świecie określeniem tzw. expressive therapies. Hollimon (2020)¹ ujmuje celnie istotę wsparcia w depresji, niepokoju, wychodzenia z traumy za pomocą nowoczesnych form terapii. W doświadczanej sytuacji, gdy trudne staje się mówienie o swych przeżyciach, expressive therapy (terapia ekspresywna) za pomocą pisania, sztuk plastycznych, muzyki, dramy czy tańca może mieć skuteczne, pozytywne oddziaływanie. Pojawiające się powyższe określenie jest w dużej mierze łączne z szeroką definicją „arteterapii”. Zdaniem Józefowskiego (2012) pojęcie „arteterapii” stosuje się zbyt obszernie, mówiąc w jej obrębie także o ergoterapii, esteterapii, chromoterapii, poezjoterapii itd. Autor krytycznie odnosi się również do włączania do arteterapii terapii zajęciowej i sprzeciwia się terminowi „plastykoterapia”, co spowodza oddziaływanie terapeutyczne do ćwiczeń manualnych, usprawniających percepcję, które nie są celem arteterapii (Józefowski, 2012, s. 9–10).

Arteterapia przez sztuki plastyczne jako medium komunikacji wykorzystuje różne dziedziny sztuk plastycznych, szeroką gamę technologii i technik artystycznych. Mnogość możliwości zadziwia, a amatora może wprawić w zakłopotanie. Do dyspozycji odbiorców zajęć arteterapeutycznych pozostają: malarstwo, rysunek, techniki graficzne, rzeźbiarskie, techniki autorskie, eksperymentalne, łączone jak na przykład kolaż i inne. Obecnie coraz częściej pojawiającą się technologią w arteterapii jest obraz cyfrowy (Malchiodi, 2018). Nowe media stają się konkurencyjnym i pełnoprawnym medium w arteterapii, chętnie wykorzystywanym przez młode pokolenie odbiorców, ale nie tylko. Zastosowanie fotografii w terapii (Kopytin, 2018), tworzenie filmu (Johnson, 2018), użycie różnorodnych mediów cyfrowych w terapii (McNiff, 2018) bywa coraz bardziej powszechne. Dzięki nowym mediom arteterapia zachęca do zajęć młode pokolenie, ale także sprzyja osobom, z którymi utrudniony jest kontakt werbalny, wspiera pracę z osobami z niepełnosprawnościami.

Arteterapia to celowe działanie o charakterze terapeutycznym czy profilaktycznym za pomocą twórczości; może być też rozumiana jako metoda twórczego rozwoju, zajmując szczególne miejsce w edukacji czy sztuce (Bartel, 2016, s. 21–22). Zdaniem Bartela najkorzystniejsze jest łączenie zalet różnorodnych podejść w arteterapii w zależności od potrzeb, celu, rodzaju podejmowanych działań. Arteterapia wspiera, pomaga w rozwoju (Józefowski, 2012; Józefowski, 2017a; Bugajska-Bigos, 2015), pełni rolę

¹ Źródło: <https://www.webmd.com/mental-health/expressive-therapy> [dostęp: 15.08.2022 r.].

katharsis, może być stosowana ze wszystkimi grupami wiekowymi, jest przychylnie odbierana nawet przez osoby, które początkowo obawiały się zajęć terapeutycznych lub były sceptyczne. Uwielbiana przez dzieci i młodzież, otwarcie przyjmowana przez seniorów, powinna wkraczać z impetem do różnych środowisk odbiorców. Ale czy tak rzeczywiście jest?

I. Arteterapia, terapia ekspresywna czy terapia kreatywna?

Arteterapia, nazwana jednym z „najpiękniejszych problemów”, zdaniem Łoży i Chmielnickiej-Plaskoty (2014, s. 11) nie może być uprawiana przez specjalistę z jednej dziedziny. W tym stwierdzeniu autorów tkwi sedno prowadzące też do wielu nieporozumień. Osoba będąca arteterapeutą musi wręcz posiadać pewne wykształcenie artystyczne, ale w zależności od środowiska swego działania powinna też być specjalistką w innym zakresie (Bugajska-Bigos, 2015, 2018), np. pedagogiem/ nauczycielem, pedagogiem specjalnym. „Czerpiąc wzorce z nauk medycznych, arteterapia przenika i inspiruje takie kierunki, jak pedagogika, pedagogika specjalna i edukacja artystyczna” (Łoża i Chmielnicka-Plaskota, 2014, s. 11). Ze stwierdzeniem tym nie każdy się zgodzi, ale zastosowanie arteterapii może dotyczyć wielu obszarów. Wspólnym mianownikiem dla różnych form arteterapii jest bezsprzecznie proces twórczy, w trakcie którego dokonuje się terapeutyczna zmiana. Łoża (2014) definiuje „arteterapię” pod kątem metodologicznym w trzech wymiarach: jako a) metodę leczenia, b) metodę rozwoju i c) metodę badawczą oddziaływań artystycznych. Dwa ostatnie aspekty są szczególnie trafne w kontekście edukacji. „Sztuka dzięki arteterapii staje się praktyczna społecznie, kulturowo, zawodowo, pedagogicznie, wychowawczo, w zakresie zarządzania kadrami itp.” (Łoża, 2014, s. 43). Zdaniem autora arteterapia daje uczestnikom nadzieję, energię oraz aktywność, co wyzwala proces terapeutyczny, w którego rezultacie wzrasta poczucie samorealizacji, pozytywna ocena własnych możliwości i kompetencji. Zmiana dokonuje się poprzez obraz, pracę twórczą będącą punktem wspólnym dla świata zewnętrznego i wewnętrznego.

Pomimo kilkudziesięcioletniej obecności arteterapii na rynku edukacyjnym i terapeutycznym nadal traktuje się ją jako nowość. Do tej pory arteterapii nie wprowadzono oficjalnie do szkół, chociaż stosowana jest przez specjalistów w wymiarze edukacyjnym w formach wsparcia dzieci i młodzieży. Arteterapia w tzw. ujęciu wąskim, interesującym nas tutaj najbardziej, oznacza stosowanie terapii przez sztuki wizualne. W znaczeniu szerszym, jak już wspomniano, arteterapia odnosi się do większej liczby środków terapeutycznych, a nawet innych form, dalekich od sztuki. Można zauważyć, że dotychczasowa definicja „arteterapii” zostaje często przeniesiona na stosunkowo nową terminologię. Jedną z bardziej rozpoznawanych na świecie postaci w arteterapii, Cathy A. Malchiodi, od wielu lat używa terminu „espressive therapies”, chociaż nazwa ta bywa myląca w stosunku do obszaru, którym zajmuje się terapia przez sztuki plastyczne.

Cechą wspólną zarówno arteterapii, jak i terapii ekspresywnych jest proces terapeutyczny, będący podstawą oddziaływań. W trakcie zajęć dochodzi do wyrażenia siebie, swoich przeżyć, doznań za pomocą sztuki. Mówi się o „globalnej akceptacji” terapii ekspresywnych, zwanych również terapiami kreatywnymi. Terapia oparta na ekspresji artystycznej jest odpowiedzią na pytanie, jak można pomóc „etiopskiemu uchodźcy, który

zmaga się z traumą opuszczenia swego domu, żołnierzowi ze wspomnieniami brutalnej wojny czy dziecku autystycznemu (...)”². Terapie kreatywne, w tym arteterapia, stanowią odpowiednią formę dla poprawy mentalnej, emocjonalnej czy psychicznej kondycji człowieka.

Wiszniewski (2017) zwraca uwagę na to, że terapie ekspresywne są wspólną nazwą dla różnych terapii, u których źródła tkwią rozmaite formy artystycznej ekspresji typowe dla wielu kultur czy religii. Za czynniki terapeutyczne, wpływające na stan emocji i świadomości uznać można uprawianie sztuki (co redukuje stres), ekspresję artystyczną (pomagającą wyrażać uczucia), pozytywny wpływ przeżyć estetycznych na rozwój osobowy, intermodalność (aktywizowanie różnych obszarów mózgu przez uprawianie różnorodnej sztuki, kreatywność) i zasadę krystalizacji (wpływ uprawiania zróżnicowanych form ekspresji artystycznej wpływa na proces krystalizacji myśli i emocji)³. Na pewno trzeba się zgodzić, że terapie ekspresywne należą do „przyjemnych” terapii i form wsparcia.

Szeroką definicję „terapii ekspresywnych” Malchiodi podała już w roku 2005 (s. 2)⁴, wymieniając użycie sztuki, muzyki, tańca, ruchu, dramy, poezji, kreatywnego pisanie, zabawy, a nawet terapii piaskiem w kontekście psychoterapii, poradnictwa, rehabilitacji czy opieki zdrowotnej. Autorka jednak zaznaczyła, że osoby używające zróżnicowanych form ekspresji w terapii powinny mieć świadomość tego, że każda z poszczególnych dziedzin ma swoją przynależność określoną w standardach postępowania terapeutycznego, co regulowane jest przez różne stowarzyszenia. Na gruncie amerykańskim będą to: The American Art Therapy Association (AATA), The American Music Therapy Association (AMTA), The American Dance Therapy Association (ADTA), The National Drama Therapy Association (NADT), The National Poetry Therapy Association (NAPT) i The Association of Play Therapy (APT) (Malchiodi, 2005, s. 7). Istnieje także The National Coalition of Creative Arts Therapies Associations (NCCATA), organizacja zrzeszająca pojedyncze, profesjonalne stowarzyszenia. Lista stowarzyszeń pokazuje, że termin „terapię ekspresywne” zawiera także pułapki zbyt obszernego traktowania oddziaływań, zwłaszcza w kontekście terapii.

Szczególny charakter terapii kreatywnych polega na tym, że „(...) dodają wyjątkowego wymiaru do psychoterapii i poradnictwa, ponieważ posiadają wiele specyficznych cech nie zawsze odnajdywanych w ściśle werbalnych terapiach, włączając, ale nie ograniczając, samoekspresję, aktywne uczestnictwo, wyobraźnię i połączenia umysłu oraz ciała” (Malchiodi, 2005, s. 8). Malchiodi podkreśla, że wszystkie terapie zachęcają klientów do samopoznania (self-exploration), ale terapie ekspresywne skłaniają także do samoekspresji (self-expression) przez wybrane media, jako główna część procesu terapeutycznego. Może to rekapitulować przeszłe wydarzenia oraz mieć wymiar katharsis. Najczęściej jednak celem korzystania z terapii kreatywnych jest lepsze zrozumienie siebie, przekształcenie swych doznań skutkujące naprawą emocjonalną, rozwiązaniem wewnętrznych konfliktów i dobrym samopoczuciem (Malchiodi, 2005, s. 9).

Organizacja IEATA (International Expressive Art Therapy Association) podkreśla, że sztuki ekspresywne łączą różne rodzaje twórczości i procesy twórcze wspierające głęboki

² Źródło: <https://lesley.edu/article/the-rise-of-expressive-therapies> [dostęp: 15.08.2022 r.].

³ Źródło: <https://psychotronika.pl/2017/05/11/terapię-ekspresywne-czym-może-pomoc-taniec-sztuka-praca-glosem/> [dostęp: 14.08.2022 r.].

⁴ Źródło: <https://cdn2.psychologytoday.com/assets/attachm> [dostęp: 14.08.2022 r.].

rozwój osobisty oraz rozwój społeczny⁵. Terapia przez sztuki ekspresyjne jest podejściem multimodalnym, scalającym w sobie psychologię, proces twórczy, aby promować osobisty rozwój i poprawę samopoczucia. Podejście to uważa się za subtelne, ale skuteczne, zwłaszcza dla osób, które nie uzyskały pomocy czy poprawy sytuacji w ramach terapii tradycyjnej, bazującej na słowie. Zasadniczą różnicą z terapiami tradycyjnymi jest przekonanie, że poprzez twórczą ekspresję, pracę umysłu i ciała człowiek znajdzie sposób na rozwiązanie swych problemów. Klient odkrywa swój wewnętrzny świat poprzez obrazy, dźwięki, wyobraźnię, storytelling, taniec, muzykę, poezję, ruch, sztuki wizualne⁶. Na tym także polega główna różnica między zastosowaniem arteterapii przez sztuki plastyczne a terapii kreatywnych. Arteterapia wykorzystująca sztuki wizualne koncentruje się głównie na obrazie, przez który odbywa się terapia. Jej założenia pokrywają się z intencją terapii kreatywnych – ekspresyjnych, jednak spektrum używanych środków wyrazu, chociaż szerokie, koncentruje się spójnie wokół sztuk plastycznych. Dostrzec można wiele płaszczyzn wspólnych między omawianymi formami terapii.

Zapewne bezpieczniej będzie stosować elementy zróżnicowanych form oddziaływania w zależności od potrzeb, okoliczności czy celu projektowanych zajęć zarówno w kontekście terapii ekspresyjnych, jak i w kontekście arteterapii w szerokim ujęciu. Jednym z zagrożeń skutecznego stosowania terapii ekspresyjnych jest ich rozbudowane spektrum. Kolejne to kwestia badań. Dotyczyła ona także arteterapii, jednak ta gałąź pomocy objęta została badaniami, do których przykładą się coraz większą wagę.

II. (Tele)terapia

Arteterapia, terapie ekspresywne, terapie kreatywne, w których zawiera się także określenie arteterapii przez sztuki plastyczne, mają na celu wsparcie i rozwój człowieka. Tam gdzie nieskuteczne lub niechciane jest słowo, pomagają inne, nietuzinkowe środki wyrazu. Sprzyjają temu również nowo powstałe formy udzielania pomocy. Lista określeń: telezdrowie, telepsychologia, telemedycyna, e-terapia, staje się coraz dłuższa (Walls, 2018). Pomijając dość prymitywne formy teleporad lekarskich świadczonych przez niektóre podmioty służby zdrowia w czasie pandemii w Polsce, nowe technologie zaistniały na stałe w obszarze wspierania zdrowia człowieka. Sesje wsparcia terapeutycznego świadczone online są obecnie powszechne, co ma swój pozytywny wymiar. Technologie internetowe, liczne komunikatory umożliwiają wygodny kontakt, bardzo dobrą widoczność i słyszalność w czasie rzeczywistym, na co wpływa także jakość połączenia internetowego, która w Polsce postpandemicznej jest najczęściej wysoka.

Następnym faktorem przemawiającym za rozwojem branży teleterapii pozostaje to, że komunikacja online likwiduje bariery terytorialne, włącznie z usługami świadczonymi spoza granic kraju. Zasięg terytorialny staje się bez znaczenia w sytuacji kontaktu online, co umożliwi korzystanie z usług dowolnie wybranego terapeuty. Ma to ogromne znaczenie w przypadku odległego miejsca zamieszkania czy braku danego specjalisty w pobliżu. Dla wielu osób pandemia była przyspieszonym kursem podniesienia kompetencji własnych z zakresu obsługi technicznej, użytkowania licznych urządzeń i komunikatorów.

⁵ Źródło: <https://www.ieata.org/> [dostęp: 15.08.2022 r.].

⁶ Źródło: <https://integrativepsych.co/modalities/2019/12/24/what-are-expressive-arts-therapies> [dostęp: 15.08.2022 r.].

Nawet osoby odporne zostały zmuszone do pracy zdalnej w ramach wykonywania obowiązków służbowych. Niewątpliwie trudny czas pandemii przyczynił się do szybkiego, częściowo wymuszonego rozwoju kompetencji dużej części społeczeństwa z zakresu IT.

Ponieważ usługi online są stosunkowo nową branżą, poszczególne środowiska terapeutyczne zaczęły regulować w swych kodeksach etycznych postępowanie w przypadku internetowo świadczonej terapii (Malchiodi, Cutcher, Belkofer, 2018). Wszystkie zasady obowiązujące w kontakcie bezpośrednim przeniesione zostały na środowisko online, z rozszerzeniem o kwestie typowo etyczno-moralne, takie jak zakaz publikacji wizerunku, nagrywania, konieczność dochowania tajemnicy służbowej, dbanie o intymną atmosferę sesji itd. Terapia i wsparcie online wymagają także superwizji – „technology-based supervision” czy „distance supervision” (Malchiodi, Cutcher, Belkofer, 2018, s. 50) oraz świadomości, że tego typu kontakt ma swoje plusy, ale także ograniczenia.

III. Nowe media i nowe wyzwania w arteterapii (przykłady z praktyki własnej)

Współczesne czasy przynoszą potrzebę nowych oddziaływań trafiających do konkretnych grup odbiorców. Młode pokolenie to osoby, które od początku życia korzystają z nowych mediów. Oczywistym zjawiskiem staje się więc wykorzystanie współczesnych narzędzi w arteterapii, szczególnie wśród młodszych odbiorców, ale nie tylko. Do rozszerzenia zagadnień związanych z nowoczesną arteterapią przyczyniają się też współczesne środki wyrazu artystycznego. Bogactwo nowoczesnych środków artystycznego wyrazu stosowanych w arteterapii rozszerza ekspresję o środki cyfrowego przekazu, które zawsze koncentrują się na obrazie. Zaletą arteterapii jest sygnalizowanie nieświadomych treści właśnie przez obraz oraz proces twórczy (Bartel, 2017). McNiff (2018) zwraca uwagę na nowe rozwiązania w terapii, takie jak np. technologie wideo czy możliwość nagrywania własnego procesu twórczego przez kamerę przymocowaną do czoła, co uatrakcyjnia proces twórczy.

Od kilku lat zajmuję się w badaniach i działaniach edukacyjno-terapeutycznych wykorzystaniem nowych mediów w arteterapii przez sztuki plastyczne. Spektrum moich działań koncentruje się na pytaniu, jak skutecznie wykorzystać nowe media w działaniach arteterapeutycznych skierowanych do różnych odbiorców. Badania rozpoczęte zostały kilka lat przed pandemią, gdy nie było jeszcze tak szerokiego użycia nowych technologii na gruncie arteterapii. Można wysunąć tezę, że nowe technologie bywają atrakcyjne głównie dla młodego odbiorcy (np. nastolatka), stąd pytanie problemowe, czy nowe media są adekwatną techniką terapeutyczną dla różnych grup wiekowych. Interesującym mnie zagadnieniem jest również skuteczność nowych mediów w arteterapii z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Od niedawna obszar badawczy poszerzyłam o seniorów, którzy coraz śmiejiej korzystają z nowych technologii.

Stosowaną przeze mnie metodą badawczą są najczęściej zajęcia warsztatowe, takie jak na przykład warsztat twórczy będący skuteczną metodą, adekwatną dla sztuk wizualnych (Józefowski, 2012; Józefowski i Florczykiewicz, 2015) i metoda projektu (Bugajska-Bigos i Steliga, 2020; Bugajska-Bigos, Sawicka, Steliga, 2020; Karolak i Karolak, 2022).

Celem podejmowanych przeze mnie działań jest wdrażanie nowych mediów do współczesnej pracy arteterapeutycznej, badanie skuteczności metod pracy opartych na

nowych mediach oraz poszukiwanie rozwiązań efektywnych i atrakcyjnych dla odbiorcy, niewymagających rozwiniętych własnych umiejętności technologicznych.

Interesującą mnie kwestią są zakres i możliwości wykorzystania nowych mediów na zajęciach arteterapeutycznych⁷. Swoje działania adresuję do uczniów szkół podstawowych, średnich, dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkolnym i uczestników warsztatów terapii zajęciowej czy seniorów. Partycypują w nich także grupy studentów kierunku *edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych czy pedagogika*. Tak duży zakres wiekowy daje szeroki ogłąd na podjęte przeze mnie zagadnienia.

Ponieważ artykuł sygnalizuje raczej obszar podejmowanych badań, poniżej przybliżone zostaną wybrane aspekty praktyki – rozwiązania adresowane do przykładowych grup odbiorców.

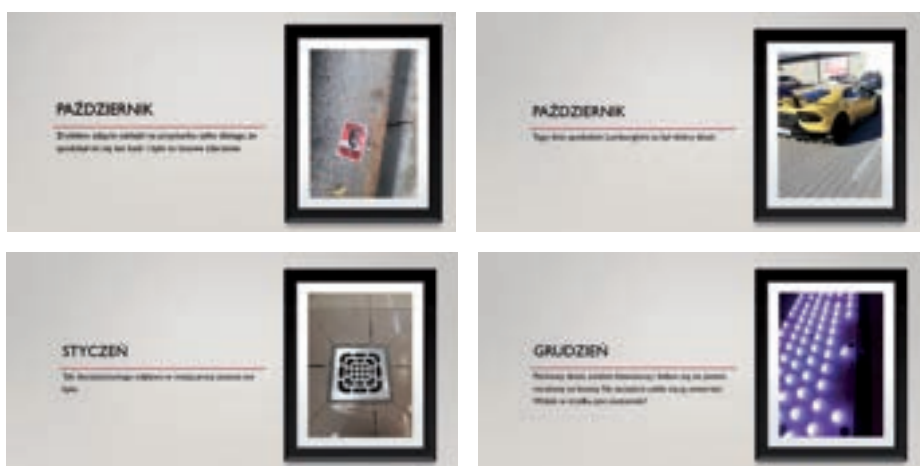
Wykorzystanie nowych mediów w ramach zajęć: *Arteterapia przez sztuki wizualne w edukacji dla studentów* kierunku *edukacja artystyczna* było o tyle ułatwione, że środowisko nowych technologii jest ich obszarem kształcenia. Proponowane tematy poszczególnych zajęć warsztatowych, które potem studenci mogą wykorzystywać w pracy zawodowej, miały na celu takie wykorzystanie technik cyfrowych, aby nie wymagały skomplikowanego zaplecza technologicznego w przypadku realizowania zadań w przestrzeni edukacyjnej (np. w szkole). Jedną z propozycji było długoterminowe ćwiczenie pt. „Zapiski” (pamiętnik digital). Za cel zadania uznano wdrażanie do systematycznego użycia nowych technologii – w tym przypadku fotografii cyfrowej (preferowane rozwiązanie – aparat w telefonie komórkowym), zwiększenie samoświadomości, uważności, skierowanie uwagi na elementy ważne w danym momencie dla studenta. Celem zadania było również wyostrenie percepcji na sytuacje pozornie nieważne, a stanowiące codzienność; doskonalenie obserwacji oraz edukacyjno-terapeutycznego wykorzystania nowych mediów. Studenci mieli za zadanie minimum kilka razy w tygodniu, przez kilka miesięcy, dokonywać fotograficznych „notatek” ze swej rzeczywistości.

Zadanie wykonywano w zmodyfikowanej formie ze studentami kierunku *pedagogika*, a różnice zaobserwowane w realizacji były interesujące badawczo. Studenci *pedagogiki* nie mieli też tak dużej biegłości w korzystaniu z narzędzi cyfrowych, jak studenci *edukacji artystycznej*. Mimo to prace studentek *pedagogiki* świadczyły o coraz bardziej zwiększającej się sprawności technicznej połączonej z wrażliwością obserwacji drobnych motywów zmieniającej się przyrody, umiejętnością uchwycenia ulotnych chwil swego życia, rodzinnych celebracji, drobnych przyjemności, takich jak kawa w ulubionym kubku, czasem codziennej rutyny, w której odnajdywano uroki. Pojawiały się też refleksje związane z bieżącą sytuacją, momenty neutralne (np. codzienna droga na uczelnię). Pamiętniki powstawały w formie cyfrowej, najczęściej jako prezentacja PowerPoint czy Prezi. Poszczególne ujęcia – zapiski fotograficzne opatrzone zostały komentarzami (jako ważny element w pracy terapeutycznej), które z początkowo suchych informacji stawały się bardzo osobiste, zamieniały w ulubione cytaty czy dłuższe wypowiedzi, w pewnym zakresie podobne do bloga. W ewaluacji zadania uczestnicy podkreślili, że to, co po-

⁷ Badania prowadzone były m.in. podczas realizacji autorskiego projektu badawczo-naukowego „Wdrażanie arteterapii z wykorzystaniem mediów cyfrowych, komunikacji zdalnej i metod e-learningowych w wybranych środowiskach edukacyjnych” z własnego funduszu stypendialnego PWSZ w Nowym Sączu w roku 2020/2021.

czątkowo wydawało się przedłużającym obowiązkiem (długi okres realizacji ćwiczenia), szybko zamieniło się w niespotykaną dotąd formę notowania rzeczywistości, cyfrowego utrwalania fragmentów swojego codziennego życia. Studenci podkreślili dużą wartość autoterapeutyczną zadania, która pomogła w autoobserwacji, analizie swojego życia, uświadomieniu sobie wielu kwestii, pozornie błażych. Autoterapia bowiem wdraża do samodzielnej pracy nad sobą (Karolak i Karolak, 2019). Odnosi się „(...) do terapeutycznego oddziaływania procesu tworzenia artystycznego na twórcę. Jest ubocznym efektem uprawiania twórczości, wynikającym z ekspresywnych, katartycznych, ale i poznawczych właściwości sztuki” (Józefowski, 2017b, s. 160).

Prezentowane fragmenty realizacji zadania (il. 1–4) przedstawiają oryginalne rozwinięcie tematu przez studenta *edukacji artystycznej*.



Ilustracje 1–4. Cyfrowy pamiętnik Eryka – notatki i obserwacje z życia młodego człowieka

Skoncentrował się on na bardzo indywidualnym, momentami humorystycznym przekazie, pokazującym jego wrażliwość. Napotkanie rzadko widzianego samochodu, zaintrygowanie naklejką, czysty odpływ w miejscu pracy, a nawet niezwykle widok rozkręconej klawiatury były obrazami, które przykuły uwagę i stały się drobiazgami godnymi odnotowania, chwilą do zatrzymania, zauważenia elementów większej układanki codzienności. Fotografia została w tym przypadku zastosowana niczym metoda badawcza służąca dokumentowaniu rzeczywistości (Koniecki i Kacperczyk, 2020).

Opisane zadanie może być wykonywane ze wszystkimi grupami wiekowymi, począwszy od dzieci w młodszym wieku szkolnym po seniorów. Senior należący do grupy wzbogacił swój pamiętnik bogatymi zapisami słownymi, tłumacząc ten fakt potrzebą uzewnętrznienia stanu emocjonalnego. W innych realizacjach z dziećmi w młodszym wieku szkolnym opartych na cyfrowym zapisie własnych wizualnych spostrzeżeń zaobserwowałam żywe zainteresowanie całych rodzin pracą dzieci. Rodzice chętnie angażują się w to, co „notują” aparatem ich dzieci, wspierając technologicznie swe młodsze pociechy. Zadanie nabiera wtedy wymiaru integracyjnego.

Inną metodą wykorzystania aparatu w telefonie jest obserwacja zmieniającej się przyrody w skali makro i mikro. W tym wariantcie terapeutyczny wymiar ma już sam kontakt z naturą. Obecnie silnie postulowany jest nurt arteterapii zwany naturoterapią (nature

therapy). „Biofilia mówi, że natura, tak jak i wszelkie tereny zielone, daje poczucie bezpieczeństwa i spokoju, co ułatwia odzyskiwanie sił i zdrowia” (Karolak, 2018, s. 9). Karolak podkreśla znaczenie dobroczynnych kontaktów z naturą w ogrodzie w ramach hortiterapii, dzieląc je na zawodowe, terapeutyczne i społeczne; ale także na wartość obserwacji procesów występujących w przyrodzie. Przypomina również, że natura to także owady, zjawiska przyrodnicze czy widok księżyca, słońca – to dźwięki, zapachy doświadczane zmysłami. Tak pojmowany kontakt z naturą może być wykorzystany w pracy z wieloma odbiorcami. Przytoczone poniżej przykłady pokazują kilka z niezliczonych możliwości.

Wykonując fotografie, najczęściej skupiamy się na interpretacji obrazu. „Odszyfrowanie niektórych zdjęć wymaga (...) często informacji pochodzących ze źródeł, których nie zlokalizujemy w samym obrazie (...)” (Czajkowska, 2019, s. 39–40). Jak zaznacza autorka, każdą fotografię cechuje selektywność, natychmiastowość i wiarygodność, a także często roszczenia względem dokładności, rzetelności i prawdy (Czajkowska, 2019, s. 22–24). W arteterapii te ostatnie cechy będą schodzić na plan dalszy, gdyż najważniejszy jest proces twórczy i doświadczane emocje, także w zakresie pracy z fotografią. W zadaniu inspirowanym naturą skierowanym do uczniów należało wykorzystać do dalszej kreacji obserwowanie wybranych motywów przyrodniczych, utrwalanie ich na zdjęciach cyfrowych, przyglądanie się obiektom z różnych miejsc, perspektyw. Ważne było również rejestrowanie doznań, zapamiętywanie wyjątkowości dźwięków, zapachów, zjawisk, którymi można się następnie podzielić.

Przyrodnicze obserwacje cieszą się dużym zainteresowaniem wśród młodzieży szkolnej. Skupiając się na technicznych aspektach proponowanych zadań, dodam, że dzieci po omówieniu polecenia, wykonaniu zdjęć (zdjęcia można wykonywać też we własnym zakresie wcześniej) dokonują ich graficznej transformacji za pomocą dostępnych narzędzi czy aplikacji w swych telefonach (il. 5–6).



Ilustracje 5–6. Obserwacja natury, przetworzenia – wykorzystywanie fotografii cyfrowej w twórczym rozwoju (szkoła podstawowa)

Kreatywność uczniów nie ma końca. Zadanie oprócz walorów terapeutyczno-edukacyjnych uświadamia uczniom, jak interesujące zdjęcia mogą wykonać za pomocą telefonów, które z reguły mają zawsze przy sobie. Bezproduktywna gra, przeglądanie social mediów może się zamieniać w twórczą kreację.

Zadanie uważnej obserwacji zostało zaproponowane seniorom z Uniwersytetu Trzeciego Wieku na zajęciach z arteterapii. Starsze osoby są obecnie na tyle zaznajomione z mediami, że z łatwością wykonują zdjęcia, a przy odrobinie chęci mogą się chociażby zapoznać z najprostszymi sposobami ich cyfrowej obróbki w swych telefonach, dokonując wyboru motywów czy choćby kadrując zdjęcia. Zdjęcia pozostają również bez ingerencji jako dokumentacja dostrzeżonych ujęć.

Przykładowe zadanie dla studentów wykorzystujące terapeutyczny kontakt z przyrodą polegało na opracowaniu ćwiczenia dla uczniów klas 7–8 lub starszych, będących w sytuacji postpandemicznej, jako pomoc w wyjściu z negatywnych skutków długiej izolacji, za pomocą terapii naturą. Praca Łukasza (il. 7), studenta kierunku artystycznego, będąca ilustracją do pomysłu zajęć z uczniami, przedstawia kolaż nastrojowych zdjęć, zróżnicowanych fragmentów wybranych z pejzażu i otoczenia studenta.



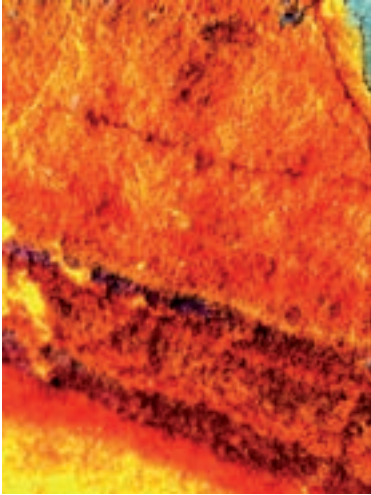
Ilustracja 7. Uważna obserwacja natury – Łukasz, student



Ilustracja 8. Aneta – przyrodnicze skojarzenia dedykowane pokonaniu skutków pandemii

Aneta (il. 8) zaproponowała kolaż z motywów przyrodniczych, a uczniowie mieli także za zadanie określić, z czym kojarzą się im umieszczone w pracy fragmenty i jakie wywołują w nich uczucia, wspomnienia.

Następnym krokiem byłyby wizualna odpowiedź uczniów na fotograficzne obrazy wykonane w dowolnym medium plastycznym.



Australia



Mróz w lecie



Książka



Stadion

Ilustracje 9–12. Warsztaty pn. „Co potrafi twój telefon? – nadawanie nowych znaczeń wybranym obiektom przez zmianę ich postrzegania”

Ostatnią z wybranych propozycji przybliżających bogactwo możliwości nowych mediów jest warsztat: „Co potrafi twój telefon?”, polegający na wykorzystaniu funkcji cyfrowej obróbki zdjęć w telefonach dzieci. Uczniowie w wieku 12 lat mieli za zadanie uważne przyglądanie się różnym, wybranym obiektom na ograniczonym terenie i wykonywanie zdjęć aparatami w taki sposób, aby nadać nowe znaczenie napotkanym motywom, gubiąc ich pierwotne przeznaczenie czy funkcjonalność. W zadaniu musieli także wykorzystać transformacje dokonane indywidualnie telefonem czy wybraną aplikacją. Warsztaty cieszyły się dużym zainteresowaniem uczniów, a twórcze poszukiwanie motywów, znaczeń, kreatywna zmiana ich funkcjonalności była dla nich intrygującym czynnikiem, symbolicznie pokazującym, że zmiana często zależna jest od nas (il. 9–12).

Doszukiwanie się konotacji z dalekim krajem (ściana budynku w przetworzeniu cyfrowym), wzorem mrozu w środku lata (zbliżenia i odbicia na blasze szkolnego garażu), książką (rąbek spódnicy) czy obiektem sportowym (spoiwo zbliżenia łańcucha) to tylko kilka przykładów twórczych rozwiązań.

Podsumowanie – nowe rozwiązania w arteterapii: przesyt czy przyszłość?

Przytoczone działania własne obejmujące autorskie badania skrótkowo pokazują jedynie wycinek możliwości, jakie niosą nowe media w arteterapii rozumianej jako terapeutyczne, kreatywne wykorzystanie sztuk wizualnych m.in. w rozwoju osobowym. Nie trzeba już dyskutować nad obecnością nowych mediów w edukacji czy terapii, gdyż stało się to faktem potwierdzonym i rozwiniętym przez pandemię.

Nowe media, mimo ich nadmiernej obecności w życiu człowieka, mogą być wykorzystane efektywnie. Działania pokazują, że w nowych technologiach doskonale odnajdują się też osoby z niepełnosprawnościami, tworząc cyfrowe obrazy pokazujące głębię ich doznań (Bugajska-Bigos, Sawicka, Steliga, 2020). Osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, przy wsparciu wychowawcy czy nauczyciela potrafią bardzo trafnie i świadomie wykorzystać nowe media (Alberska, 2016).

Arteterapia – terapia za pomocą środków wyrazu plastycznego, w której komunikacja zdeterminowana została przez obraz – nabiera nowego wymiaru. Współczesny obraz zaczyna mieć wymiar cyfrowy, zgodny ze środowiskiem życia i pracy, w którym funkcjonują zróżnicowani odbiorcy działań arteterapeutycznych. Rozpowszechnione użycie cyfrowych technologii nieuchronnie wkracza w obszary do tej pory niełączone powszechnie z terapią. Nowe urządzenia (smartfony, laptopy, tablety, komputery, programy graficzne, aplikacje) stają się sprzymierzeńcami i efektywnymi mediami w pracy arteterapeutycznej.

Iwona Bugajska-Bigos

Autorka jest nauczycielem akademickim na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Absolwentką Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, podyplomowych studiów na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie z zakresu specjalności dyplomujących, studiów doktoranckich w tejże uczelni,

gdzie obroniła doktorat. Doktor habilitowany w dziedzinie sztuki (Uniwersytet Śląski, Instytut Sztuki). Kształciła się także w zakresie arteterapii (m.in. College of Educational and Clinical Art Therapy, Australia). Ma w dorobku 22 wystawy indywidualne i 136 wystaw zbiorowych. Autorka i współautorka międzynarodowych projektów naukowych, licznych artykułów o sztuce, arteterapii i edukacji artystycznej. Stale współpracuje z osobami z niepełnosprawnościami. Członek pionier i współzałożyciel European Federation of Art Therapy (EFAT), członek Stowarzyszenia „Psychiatria i Sztuka” oraz Stowarzyszenia Arteterapeutów Polskich „KAJROS”

Streszczenie

Artykuł przybliży aktualną problematykę dotyczącą wdrażania nowych mediów do arteterapii przez sztuki plastyczne. Autorka przedstawia zróżnicowane podejścia do arteterapii w wymiarze polskim i międzynarodowym, włącznie z najnowszymi tendencjami w pojmowaniu tej formy wsparcia i rozwoju. Przybliżone zostały zagadnienia obecności technologii cyfrowych w pracy terapeutycznej, jak i w zakresie e-terapii. Bieżące kwestie pojawiania się nowych mediów w arteterapii przez sztuki plastyczne zobrazowano przykładami z praktyki własnej. Autorka prezentuje własne obszary badawcze i autorskie działania skierowane do różnorodnych odbiorców: dzieci i młodzieży szkolnej, studentów, a nawet osób w wieku starszym. Przedstawione autorskie tematy i realizacje zadań opartych na nowych mediach pokazane są w kontekście najnowszych trendów występujących w światowej arteterapii. Artykuł dowodzi mocnej pozycji rozwijającego się przekazu arteterapeutycznego za pomocą narzędzi cyfrowych, z uwzględnieniem praktycznego, bezproblemowego pod kątem technologicznym korzystania z licznych rozwiązań i technologii. Zaprezentowane przykłady zastosowania nowych mediów stały się okazją do wdrażania najnowszych trendów w działaniu o charakterze edukacyjno-terapeutycznym.

Słowa kluczowe: arteterapia przez sztuki plastyczne, nowe media, nowe technologie, obraz cyfrowy w terapii

New Media and Challenges of the Art Therapy Realized Through Fine Arts

Abstract

The paper familiarizes readers with the current issues concerning implementation of new media in the art therapy realized through fine arts. The author presents a diverse approach to the issue of art therapy in the national and international context, including the latest trends in understanding of this form of support and development. The issues of prevalence of digital technology in therapeutic work and in the field of e-therapy were discussed. The current issues of emergence of new media in the field of the art therapy realized through fine arts were demonstrated on the examples of own practice. The author presents own research areas and own actions aimed at a diverse range of recipients: children and the school youth, students and even the elders. The presented own research topics and realization of the tasks based on the new media are demonstrated in the context of the latest trends in the international art therapy. The paper demonstrates the strong position of the developing art therapy communication utilizing digital tools and takes into consideration the practical and technologically effortless use of various solutions and technologies. The presented examples of use of new media present an opportunity for implementation of the latest trends in the realization of educational and therapeutic tasks.

Keywords: art therapy realized through fine arts, new media, new technologies, digital images in therapy

Bibliografia

- Alberska, M. (2016). *Wykorzystanie multimediów w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] A. Skoczek, A. Piestrzyńska (red.). *Nowoczesne technologie w pedagogice specjalnej* (s. 107–119). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bartel, R. (2016). *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę. Tom I. Podstawy arteterapii*. Poznań: Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu.
- Bartel, R. (2017). *Autoterapia przez sztukę w ujęciu psychoanalitycznym*, [w:] R. Bartel (red.). *Sztuka w terapii. Terapia w sztuce. Teoretyczne i praktyczne aspekty autoterapii przez sztukę* (s. 87–139). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.
- Bugajska-Bigos, I. (2015). *Arteterapia i aktywność twórcza w rozwoju i edukacji*, [w:] I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.). *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne* (s. 110–141). Nowy Sącz: Nova Sandec.
- Bugajska-Bigos, I. (2018). *Arteterapia i sztuka w terapii*. „Eruditio et Ars”, nr 1 (72–86).
- Bugajska-Bigos, I., Sawicka, J., Steliga, A. (red.). (2020). *Marina Abramović. Wolność absolutna. Międzynarodowy projekt artystyczno-naukowy. Część II. Konteksty twórcze*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bugajska-Bigos, I., Steliga, A. (2020). *The project-based teaching in education, arts and art therapy – examples of application*, [w:] I. Radovanović, Z. Zaćlona (red.). *The teaching and learning process organization* (s. 80–93). Belgrad: Univerzitet u Beogradu.
- Czajkowska, A. (2019). *Fototerapia. Fotografia w pracy nauczyciela pedagoga i terapeuty*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Pozyskano z: <https://integrativepsych.co/modalities/2019/12/24/what-are-expressive-arts-therapies> <https://www.ieata.org/> [dostęp: 15.09.2022 r.].
- Hollimon, N. (2020). *What is expressive therapy*. Pozyskano z: <https://www.webmd.com/mental-health/expressive-therapy> [dostęp: 15.09.2022 r.].
- Johnson, J.L. (2018). *Therapeutic filmmaking*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *The handbook of Art Therapy and Digital Technology* (p. 129–142). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefowski, E. (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*. Warszawa: Difin SA.
- Józefowski, E. (2017). *Autoterapia jako podmiotowa metoda aktualizacji wyobrażenia o rzeczywistości i generator zachowań kreatywnych w realizowaniu twórczości wizualnej*, [w:] R. Bartel (red.). *Sztuka w terapii, terapia w sztuce. Teoretyczne i praktyczne aspekty autoterapii przez sztukę* (s. 159–167). Poznań: Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu.
- Józefowski, E., Florczykiewicz, J. (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*. Wrocław: Drukarnia JAKS.
- Karolak, W. (2018). *Natura w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Karolak, W., Karolak, B. (2019). *Autoterapie*. Warszawa: Difin SA.
- Karolak, W., Karolak, B. (2022). *Arteterapia. Projekty*. Warszawa: Difin sp. z o. o.
- Konieczki, K.T., Kacperczyk, A. (red.). (2020). *Wizualizacje życia codziennego w badaniach interakcyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kopytin, A. (2018). *Photo-art therapy*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *The handbook of Art Therapy and Digital Technology* (p. 108–128). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2018.
- Łoza, B. (2014). *Modele arteterapii. Model teoretyczny – mechanizmy leczące w arteterapii*, [w:] B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.). *Arteterapia, cz. 1* (s. 40–49). Warszawa: Difin SA.
- Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (red.). (2014). *Wprowadzenie*, [w:] B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.). *Arteterapia cz. 1* (s. 11–12). Warszawa: Difin SA.

- Malchiodi, C.A. (2005). *Expressive therapies. History, Theory, and Practice*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *Expressive Therapies* (p. 1–15). Guilford Press. Pozyskano z: <https://cdn2.psychologytoday.com/assets/attachm> [dostęp: 15.09.2022 r.].
- Malchiodi, C.A. (2018). *Social networking platforms and social media*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *The handbook of Art Therapy and Digital Technology* (p. 232–245). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Malchiodi, C.A., Cutcher, D., Belkofer, K. (2018). *Ethics, Digital Technology, and Social Media*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *The handbook of Art Therapy and Digital Technology* (p. 42–59). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- McNiff, S. (2018). *New media and their effects in art therapy*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *The handbook of Art Therapy and Digital Technology* (p. 93–107). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Walls, J. (2018). *A telehealth primer for art therapy*, [w:] C.A. Malchiodi (ed.), *The handbook of Art Therapy and Digital Technology* (p. 161–175). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Wiszniewski, M. (2017). *Terapie ekspresywne – w czym może pomóc taniec, sztuka i praca z głosem*. Pozyskano z: <https://psychotronika.pl/2017/05/11/terapie-ekspresywne-czym-moze-pomoc-taniec-sztuka-praca-glosem> [dostęp: 15.09.2022 r.].

Przemysław Piotrowski

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Stefan Florek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Sztuka w więzieniu. Rzecz o przekraczaniu granic

Wstęp

Zestawienie terminów w tytule artykułu może budzić zdziwienie czytelnika. Oba przywołane obszary życia zdają się należeć do zupełnie innych światów. Sztuka to przecież wyżyny natchnienia, parnas i „boska iskra”, więzienie kojarzy się zaś z otchłanią lochów, złem i krzywdą ofiar. A jednak – jak będziemy się starali wyjaśnić – te dwie skrajnie odmienne rzeczywistości mogą, a nawet powinny się spotkać w przestrzeni wspólnej i nawiązać dialog.

Zresztą zarówno sztuka, jak i oddziaływania artystyczne wbrew pozorom mają swoje stałe miejsce w więziennej rzeczywistości. Istnieje wiele przykładów przenikania się obszarów sztuki i świata zakładów karnych. Już przed wiekami na ścianach pomieszczeń, w których więziono ludzi, pojawiały się ich zapiski lub rysunki stanowiące reakcję na tragiczną sytuację egzystencjalną, w jakiej się znaleźli (Santman, 2022). Trzeba bowiem pamiętać o tym, że w dawnych czasach uwięzienie bardzo często poprzedzało publiczną egzekucję (Wrzesiński, 2010). W wielu wypadkach, patrząc z perspektywy współczesnych teorii, te artefakty na ścianach byłych więzień, stanowiące rezultat doświadczeń, przemyśleń i emocji osób w nich osadzonych, można traktować w kategoriach ekspresji noszącej znamiona sztuki.

Dla niektórych więźniów możliwość ekspresji artystycznej jest swoistym sposobem na „ucieczkę poza kraty” i zaspokojenie potrzeby wolności. Do zakładów karnych trafiają m.in. artyści. Zetknięcie się ze społecznością więzienia sprawia, że ich osobiste doświadczenia mogą zostać zamienione w wypowiedź artystyczną, dzieło sztuki. Od dawna wiadomo również, że ekspresja artystyczna bywa formą terapii; w przypadku osadzonych wspomaga proces resocjalizacji penitencjarnej. Sztuka może mieć wreszcie wartość użytkową – przyczynić się do takiej modyfikacji środowiska więzienia, która zarówno sprzyja humanizacji odbywania kary pozbawienia wolności, jak i zwiększa szanse na skuteczną readaptację skazanych.

Modyfikacji mających na celu uczynienie z zakładu karnego miejsca bardziej przyjaznego pod względem estetycznym dokonują zresztą nie tylko osadzeni, lecz również artyści spoza zakładu karnego, nierzadko wywodzący się ze środowiska akademickiego, lub we współpracy ze środowiskiem akademickim (Djurichkovic, 2011).

Autorzy rozdziału wraz z artystami i pracownikami więziennictwa z kilku europejskich krajów (Chorwacji, Niderlandów, Węgier, Hiszpanii oraz Norwegii) brali w latach 2020–2022 udział w projekcie „Arts of Freedom” (Erasmus+, 2020-1-HR01-KA204-077863), którego celem było z jednej strony przybliżenie funkcjonariuszom

Służby Więziennej idei oddziaływań artystycznych w zakładach karnych, z drugiej zaś przekazanie artystom naukowo ugruntowanej wiedzy, która sprawi, że realizowane przez nich w więzieniach projekty będą miały znaczenie dla bardziej humanitarnego egzekwowania kary pozbawienia wolności. Wiedzy, która pomoże również artyście w ukierunkowaniu swej ekspresji w taki sposób, aby tworzona przez niego sztuka pozytywnie oddziaływała na funkcjonowanie osadzonych i zmniejszała prawdopodobieństwo popełnienia przez nich przestępstwa po wyjściu na wolność. Dotychczas bowiem projekty artystyczne realizowane w więzieniach nie były, na ile nam wiadomo, oparte na koncepcjach czy też ustaleniach o charakterze naukowym. Niniejsze opracowanie jest w dużej mierze poświęcone podsumowaniu doświadczeń i sformułowaniu wniosków płynących z uczestnictwa we wspomnianym projekcie.

I. Sztuka w więzieniu – casus polski

W polskim systemie wymiaru sprawiedliwości przyjmuje się, że głównym celem kary pozbawienia wolności jest „wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa” (Art. 67§1 k.k.w.). Paragraf 3 wspomnianego artykułu wskazuje, że „W oddziaływaniu na skazanych, przy poszanowaniu ich praw i wymaganiu wypełniania przez nich obowiązków, uwzględnia się przede wszystkim pracę, zwłaszcza tę sprzyjającą zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne” (Dz.U. 2021.53). Oddziaływania za pośrednictwem sztuki można zaliczyć do co najmniej dwóch kategorii: a) zajęć kulturalno-oświatowych oraz b) środków terapeutycznych.

Proces prowadzący do uznania, że szeroko rozumiane oddziaływania artystyczne mogą być elementem resocjalizacji penitencjarnej, był w naszym kraju dość długi i wieloetapowy. Aż do końca lat 80., w związku z tym, że eksponowane były przede wszystkim funkcje izolacyjne i odwetowe kary pozbawienia wolności, nie prowadzono żadnych projektów wykorzystujących sztukę. Wytwarzanie przez osadzonych drobnych przedmiotów z dostępnych im materiałów (np. konstrukcji z zapalek, drewnianych kasetek), nazywanych w więziennym slangu *fajansem*, uznawano za aktywność na pograniczu legalności, na którą funkcjonariusze Służby Więziennej patrzyli zwykle przez palce. Sytuacja zmieniła się w początkowym okresie transformacji ustrojowej. Zaczęto wtedy podkreślać znaczenie poprawczej funkcji kary pozbawienia wolności oraz wprowadzać nowe formy resocjalizacji penitencjarnej. Stopniowo coraz bardziej doceniano również ekspresję artystyczną osadzonych. Pierwszy Ogólnopolski Przegląd Sztuki Więziennej odbył się w 1991 roku w Sztumie. Kolejne organizowano m.in. w Gdańsku, Bydgoszczy i Siedlcach. W 1997 roku powstał działający do dzisiaj w ZK we Włocławku Więzienny Klub Literacki „Bartnicka 10”.

Równoległe do działań penitencjarystów praktyków rozwijała się idea twórczej resocjalizacji, której pomysłodawcą był profesor Marek Konopczyński (1996, 2006, 2014). Mająca swoje źródła w psychologii humanistycznej i poznawczej koncepcja zakłada dwa główne cele działań resocjalizacyjnych: a) odkrywanie i rozwijanie potencjałów (talentów)

osób nieprzystosowanych społecznie oraz b) kreowanie ich nowych tożsamości w wymiarze indywidualnym i społecznym. Twórczość w znaczeniu resocjalizacyjnym jest więc rozumiana szeroko. Działania kreujące mogą przyjąć formę rozwijania potencjału twórczego wychowanka, prezentowania jego twórczych dokonań, tworzenia harmonijnie współistniejącego „Ja indywidualnego” i „Ja społecznego”, kreowania przyszłości i konstruktywnych ról społecznych oraz nadawania nowego sensu i wartości życiu podopiecznego.

Jak wspomniano wyżej, koncepcja twórczej resocjalizacji nawiązuje do współczesnych, psychologicznych koncepcji człowieka. Aby doszło do pozytywnej przemiany osób nieprzystosowanych społecznie, trzeba – jak dowodzą badania z obszaru psychologii poznawczej – zmodyfikować nawykowo stosowane racjonalizacje i hierarchię wartości, przebudować skrypty poznawcze, zmienić wrogi styl atrybucji, pomóc w konstruowaniu adekwatnej narracji o sobie i otoczeniu społecznym oraz nauczyć skutecznych sposobów radzenia sobie ze stresem. Z kolei teoretycy psychologii humanistycznej podkreślają wagę uznawania podmiotowości i indywidualnego podejścia do wychowanków oraz wskazują na fakt, że w każdym z nas tkwi potencjał twórczy. Twórczość jest zresztą rozumiana w tym nurcie szeroko: co prawda, kreowanie dzieł sztuki to domena nielicznych, wybitnie uzdolnionych jednostek, jednakże twórczość w znaczeniu ulepszania swojego życia i nadawania mu wartości to coś, czego może doświadczać każdy (Tavris i Wade, 2008, Nęcka i in., 2020).

Niestety, w Polsce i wielu innych krajach w więzieniach, a w szczególności zakładach karnych typu zamkniętego warunki odbywania kary są skrajnie trudne nie tylko pod względem deprivacji podstawowych potrzeb osadzonych (Florek, 2021), lecz również pod względem realizacji potrzeb estetycznych czy też potrzeby twórczości. Deprivacja, która w więzieniu ma charakter wielowymiarowy, prowadzi do frustracji, a w konsekwencji często również do agresji (Piotrowski i Florek, 2015). Ofiarami są współosadzeni i personel więzienia. Czasami wynikiem frustracji pozostaje autoagresja, przejawiająca się w postaci samookaleczeń i samobójstw. W warunkach zakładu zamkniętego niełatwo zmniejszyć poziom deprivacji najważniejszych potrzeb, np. tych związanych z podtrzymaniem relacji uczuciowych z osobami najbliższymi. Ze względów ekonomicznych w wielu krajach trudno też poprawić sytuację więźniów pod względem jakości żywienia czy warunków bytowych w celi. Zredukowanie poziomu deprivacji estetycznej wydaje się jednak relatywnie łatwym i tanim sposobem na obniżenie poziomu frustracji osadzonych (Piotrowski i Florek, 2015). Wiele badań wskazuje również na to, że udział więźniów w projektach artystycznych i podejmowanie przez nich aktywności o takim charakterze pozytywnie wpływa na ich funkcjonowanie w trudnych warunkach zakładu karnego (Djurichkovic, 2011).

Podsumowując, należy stwierdzić, że od schyłku XX wieku mamy w Polsce do czynienia z ewolucją rozumienia roli sztuki w obszarze resocjalizacji penitencjarnej: od tolerowania na terenie więzienia drobnych przedmiotów wykonywanych przez osadzonych, przez coraz większe znaczenie przypisywane ich ekspresji artystycznej, aż po przekonanie, że oddziaływania artystyczne powinny być stosowane jako jedna z metod skutecznej resocjalizacji.

II. Wybrane przykłady oddziaływań artystycznych w więzieniach

Przekazy na temat miejsc, w których izolowano przestępców, sięgają czasów prehistorycznych. Przez wiele stuleci lochy były miejscami, gdzie przetrzymywano więźniów do chwili – często wymuszonego torturami – przyznania się do winy, a następnie wydana i wykonania wyroku. Dopiero wiek XIX przyniósł powszechne uznanie za istotną poprawczą (resocjalizacyjną) funkcję kary pozbawienia wolności. Kazamaty zaczęto zamieniać na cele więzienne, a warunki odbywania kary stawały się stopniowo coraz bardziej humanitarne. W XXI wieku większość specjalistów nie zadaje sobie już pytania, czy można stosować interwencje artystyczne w przestrzeni więzienia, ale zastanawia się, jak skutecznie wykorzystywać sztukę w resocjalizacji penitencjarnej. Jest to efekt rozwijania zarówno wiedzy naukowej, doświadczeń praktyków resocjalizacji, jak i rekomendacji instytucji zajmujących się standardami wykonywania kary pozbawienia wolności. Na przykład w 2011 roku powstał raport Komisji Europejskiej *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*, w którym odnotowano następującą rekomendację: „należy uwzględnić ważną rolę, jaką odgrywa sztuka i aktywność kulturalna w więzieniach, oraz przeznaczyć odpowiednie pomieszczenia dla tych osadzonych, którzy chcą uczestniczyć w zajęciach. Pożądane są kolejne badania w tym obszarze, aby w pełniejszy sposób poznać wpływ tych programów i korzyści z nich płynące, w tym te «mniej namacalne», oraz efekty dla więźniów po zwolnieniu z zakładu karnego [...]” (European Commission, 2011, s. 45). Niżej wskażemy trzy przykłady zastosowania działań artystycznych w polskich więzieniach oraz ich potencjalne znaczenie.

Autorzy rozdziału mieli przyjemność w latach 2012–2014 uczestniczyć w zainicjowanych przez profesora Zbigniewa Bajka z krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych projektach „Labirynt Wolności” oraz „Horyzont Wolności” (por. Piotrowski i in., 2013; Piotrowski i Florek, 2015).

Celem pierwszego z nich było skłonienie więźniów oraz grupy uczestniczących w projekcie artystów do refleksji na temat wolności. W sumie w projekcie wzięło udział ponad 100 osadzonych w Zakładzie Karnym w Nowym Wiśniczu. Pomysł profesora Bajka wpisywał się w założenia technik projekcyjnych, stosowanych w psychologii – uczestnicy dostali kartki papieru o wymiarach 20 x 20 cm z nadrukiem „Wolność”, które można uznać za materiał projekcyjny, a więc mający wywołać spontaniczną reakcję jednostki. Wypowiedzi osadzonych oraz artystów zebrano i zaprezentowano podczas wystawy na zamku w Nowym Wiśniczu. Analiza wytworów więźniów (rysunków, tekstów, kolaży) pozwoliła na wyróżnienie kilku powtarzających się narracji na temat wolności. Stwierdzono również, że prace mogą mieć znaczenie w procesie diagnozy osobopoznawczej osadzonych i być punktem wyjścia dla terapii.

Podobny cel – nakłonienie osadzonych do refleksji oraz uzyskanie ich niewerbalnych wypowiedzi – przyświecał warsztatowi „Kwadrat Magiczny”, zorganizowanemu przez profesora Bajka w aresztach śledczych w Toruniu i Wojkowicach oraz zakładach karnych w Kielcach i Zabrzu (Piotrowski, 2015). Punktem wyjścia było w tym wypadku zapoznanie więźniów ze słynnym miedziorytem Albrechta Dürera pt. *Melancholia* oraz aforyzmami Franza Kafki. Elementem dzieła Dürera jest wspomniany kwadrat magiczny, składający się z 16 pól. Osadzeni mieli do dyspozycji wydruki aforyzmów Kafki, dREW-

niane szuflady oraz różne drobne przedmioty (np. zepsute zabawki). Podczas warsztatów wybierali z dostępnych obiektów i cytatów te, które chcieli umieścić we własnej, zamkniętej metalowej siatką szufladzie. Podobnie jak w przypadku projektu „Labirynt Wolności”, zebrany materiał był odbiciem przemyśleń i stanu emocjonalnego osadzonych.

Fakt, że oddziaływania artystyczne w więzieniach mogą mieć istotne znaczenie psychologiczne, został potwierdzony w wielu badaniach. Na przykład według Davida Gussaka (2009) sztuka wspomaga twórczą aktywność, pozwala osadzonym wyrazić emocje trudne do przekazania w inny sposób, zwiększa różnorodność bodźców, wspiera wyrażanie siebie w sposób akceptowalny zarówno w społeczności więziennej, jak i w świecie za murami oraz pozwala eliminować niektóre symptomy psychopatologiczne i mechanizmy obronne służące samooszukiwaniu się. Ponadto wyniki innych badań świadczą o tym, że oddziaływania artystyczne w zakładach karnych prowadzą do złagodzenia symptomów depresji (Gussak, 2007), zmniejszenia liczby zachowań agresywnych i recydywy (Smeijsters i Cleven, 2006), poprawiają relacje osadzonych z personelem więziennym i innymi więźniami (Gussak, 2004), pozwalają wyrazić trudne do werbalizacji lub zagrażające myśli i uczucia (Johnson, 2008), stymulują zmiany w kierunku wewnętrznego umiejscowienia kontroli (Gussak, 2009a), podnoszą poziom samooceny i stwarzają możliwość zbudowania tożsamości w oparciu o pozytywne wzorce (Heenan, 2006) oraz poprawiają relacje z bliskimi (Belton i Barclay, 2008).

Wspomniany już projekt „Horyzont Wolności”, realizowany w latach 2013–2014 w Areszcie Śledczym w Radomiu, miał nieco inny charakter od wyżej opisanych przedsięwzięć. Artyści pod kierownictwem profesora Zbigniewa Bajka pomalowali ściany placów spacerowych. Niewielkie przestrzenie otoczone szarymi, betonowymi murami stały się miejscem dla profesjonalnie wykonanych murali. Jeden ze spacerniaków został pomalowany przez samych osadzonych. Istotą projektu była więc taka ingerencja w przestrzeń instytucji penitencjarnej, która miała się przyczynić do humanizacji miejsca odbywania kary pozbawienia wolności. Jak wykazały późniejsze rozmowy z osadzonymi, pozytywnie oceniali oni przede wszystkim murale przedstawiające motywy nawiązujące do natury (przedstawienia gór i obłoków, współgrające zresztą z tytułem projektu; por. Piotrowski i Florek, 2015). Ich reakcje i oceny daje się wyjaśnić przy pomocy koncepcji psychologów ewolucyjnych, które w naszym przekonaniu stanowią teoretyczną podstawę modyfikacji przestrzeni zakładów karnych (Florek i Piotrowski, 2022, w druku). Nie można zapominać o tym, że mózg człowieka ewoluował w środowisku, które istotnie różniło się od tego, w którym żyjemy obecnie, a w szczególności od środowiska, w którym osadza się więźniów. Długotrwałe przebywanie w przestrzeni zurbanizowanej i brak ruchu, nie mówiąc nawet o przebywaniu w przestrzeni i podleganiu ograniczeniom właściwym dla zakładu karnego, przyczynia się do powstawania poważnych dysfunkcji i zaburzeń psychicznych (Louv, 2008).

III. *Healing environment* w zakładach karnych?

Wspomniany wyżej projekt „Horyzont Wolności” pozostaje przykładem prób modyfikacji przestrzeni więzienia, podejmowanych w różnych krajach świata, a mających służyć temu, aby kara pozbawienia wolności, która powinna być dolegliwa, nie zamieniała się w karę okrutną. Należy też pamiętać o tym, że jedną z funkcji kary pozbawienia wolności są resocjalizacja i readaptacja społeczna. López i Maiello-Reidy (2017) zwracają

uwagę na fakt, że „oczekiwanie, że jednostki staną się zdrowe w niezdrowym środowisku, jest po prostu niewykonalne” (s. 1). To spostrzeżenie odnosi się zarówno do grupy więźniów doświadczających zaburzeń psychicznych, jak i wszystkich osadzonych poddawanych oddziaływaniom resocjalizacyjnym. Wspomniane autorki formułują kilka zaleceń, według których powinno być kształtowane środowisko więzienne. Według nich cechy „uzdrawiającego środowiska więziennego” (oryg. *healing mental health environments in a correctional setting*) obejmują:

- bezpieczeństwo; zwłaszcza dlatego, że wielu osadzonych ma za sobą traumatyczne przeżycia; ważne jest, aby przestrzeń więzienna zapewniała poczucie psychicznego i fizycznego bezpieczeństwa. Przestrzeń powinna być przewidywalna i transparentna, a meble mieć łagodne krzywizny. Dobra komunikacja między więźniami a personelem zwiększa poziom bezpieczeństwa psychologicznego;
- wspierające środowisko, w którym docenia się znaczenie interakcji międzyludzkich, gdyż pozwalają one zaspokoić wiele potrzeb psychologicznych, kształtują empatię i nadzieję na przyszłość; typowe bariery więzienne (zamykane drzwi, kraty itp.) są stosowane w zależności od poziomu zagrożenia stwarzanego przez osadzonych;
- wzornictwo służące zachowaniu spokoju; zastosowanie odpowiednich materiałów, umeblowania, kolorów i odpowiednio dobranych akcentów dekoracyjnych (np. obrazów natury);
- środowisko aktywizujące; jeśli umożliwi się więźniom decydowanie o oświetleniu czy umeblowaniu, będą mieli większe poczucie kontroli otaczającej ich przestrzeni. Z kolei wzrostowi poczucia odpowiedzialności sprzyja danie większej swobody poruszania się i podejmowania decyzji w codziennych sprawach;
- „normalność” przestrzeni; jeśli to możliwe, pomieszczenia, w których przebywają więźniowie, powinny przypominać te, z których będą korzystał po wyjściu z zakładu karnego; podnosi to skuteczność resocjalizacji i zmniejsza poziom stresu (López i Maiello-Reidy, 2017, s. 3).

Jeżeli chodzi o podstawowe rekomendacje dotyczące architektury i wyposażenia więziennych jednostek mieszkalnych, sprzyjające zwiększeniu efektywności resocjalizacji, należy zwrócić uwagę na kilka istotnych kwestii. Autorzy opracowania *Wellbeing in prison design. A guide* (Bernheimer i in., 2017) dokonali bardzo interesującego przeglądu środowiskowych czynników (*environmental evidence base*), które – jak pokazują badania – mają znaczenie dla dobrostanu osadzonych i funkcjonariuszy Służby Więziennej.

Jak piszą Bernheimer i współpracownicy: „Wpływ parametrów środowiskowych na dobrostan jest zapośredniczony przez czynniki ludzkie, takie jak czynniki z obszaru zdrowia fizycznego i potrzeby związane z przestrzenią osobistą” (2017, s. 48). Autorzy twierdzą, że można opisać trzy główne grupy czynników związanych z dobrostanem w więzieniu: a) ludzkie (*people factors*), b) dotyczące przeznaczenia przestrzeni (*purpose factors*) oraz c) charakterystyki miejsca (*place factors*).

Wśród czynników związanych z funkcjonowaniem ludzi w przestrzeni więzienia wyróżniają obszar fizyczny (*physical*; dbanie o jakość snu, design umożliwiający regularną aktywność fizyczną, zapewnienie komfortu spożywania posiłków oraz utrzymywanie podstawowych urządzeń w dobrym stanie); obszar przestrzenny (*spatial/functional*; możliwość utrzymywania komfortowego dystansu od innych osób) oraz obszar psychologiczny (*psychological*; unikanie zatłoczenia, ułatwianie utożsamienia się z przestrzenią

jako element budowania interakcji społecznych, samoskuteczności i poczucia własnej wartości).

Do czynników dotyczących przeznaczenia przestrzeni zaliczają się takie, które są związane z kontrolą najbliższego otoczenia przez jednostkę (*individual control*; jakość i temperatura powietrza, dostępność światła, dźwięki i zapachy, posiadanie przestrzeni prywatnej oraz zakres, w jakim może być personalizowana, ograniczenia w zakresie swobody poruszania się) oraz dotyczące kontroli na poziomie grupowym (*group level control*; możliwość zdefiniowania i utrzymania terytorium grupy oraz kształtowanie poczucia grupowej skuteczności opartej na jej spójności, zaufaniu i nieformalnej kontroli).

Trzeci obszar czynników to ten związany z charakterystyką miejsca. Autorzy wyróżniają wśród nich następujące kategorie: biofilną (*biophilia*; obecność roślin, dostęp do okien, widoków natury i odległych przestrzeni, zielonych terenów rekreacyjnych), dotyczącą warunków atmosferycznych (*atmosphere*; parametry światła, jakość powietrza, akustyka pomieszczeń, komfort termiczny), związaną z układem przestrzeni (*layout*; wysokość pomieszczeń, długość korytarzy, przestrzeń ułatwiająca lub utrudniająca interakcje międzyludzkie, zgodność z ewolucyjnie ukształtowaną preferencją przestrzeni otwartych, a zarazem takich, w których można znaleźć schronienie, „czytelność” rozumiana jako łatwość korzystania ze szlaków komunikacyjnych) oraz dotyczącą projektowania (*design*; używanie ewolucyjnie preferowanych, często występujących w naturze kolorów, odchodzenie od projektowania więziennych sprzętów wyłącznie z myślą o ich odporności na zniszczenie, różnorodność i złożoność otoczenia, istnienie elementów inspirujących w sferze estetycznej i zmniejszających depryzację sensoryczną).

Co ważne, w różnych krajach świata powstaje coraz więcej instytucji penitencjarnych, zaprojektowanych zgodnie z zasadami *biophilic design*. Przykłady dobrych praktyk w tym zakresie są widoczne między innymi w walijskim więzieniu w Berwyn (HMP Berwyn), szkockim zakładzie karnym w Bishopbriggs (HMP Low Moss) oraz instytucjach amerykańskich: areszcie dla nieletnich w Linden (Union County Juvenile Detention Center in Linden, New Jersey) i ośrodku readaptacyjnym Las Colinas (Las Colinas Detention and Re-entry Facility, San Diego County).

Konkluzja

Sztuka stanowi wyraz i manifestację ludzkiej wolności, więzienie w wielu aspektach jest tej wolności zaprzeczeniem. Wprowadzenie sztuki do więzień poszerza wąski zakres wolności, którą pozostawiono osadzonemu. Obecnie coraz lepiej rozpoznajemy resocjalizacyjne i terapeutyczne możliwości, które niesie wprowadzenie sztuki do zakładów karnych, czy to poprzez estetyzację przestrzeni zakładu karnego, czy też przez zaangażowanie więźniów w aktywność o charakterze artystycznym.

Rozpoznanie to dokonuje się zarówno w wyniku dostrzegania walorów spontanicznych przejawów ekspresji artystycznej więźniów, przedsięwzięć inspirowanych i organizowanych przez artystów, jak i zmiany stanowiska władz zakładów karnych w stosunku do tego rodzaju inicjatyw. Kwestia wykorzystania sztuki w procesie resocjalizacji stanowi również przedmiot badań naukowych. Modyfikacje przestrzeni więziennych, które nie uwzględniają specyfiki psychologicznej więźniów, mogą bowiem prowadzić do niepożądanych rezultatów. Połączenie sił więźniów, artystów, personelu więziennego oraz

naukowców w celu wprowadzenia sztuki do więzień stwarza nadzieję, że projekty artystyczne realizowane w placówkach penitencjarnych będą przynosić wyłącznie pozytywne owoce dla osadzonych i społeczeństwa.

Przemysław Piotrowski

Autor jest doktorem habilitowanym, profesorem UJ, kierownikiem Zakładu Psychologii Sądowej UJ i profesorem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor i współautor blisko 100 publikacji, w tym siedmiu książek oraz artykułów w cenionych periodykach naukowych. Główne obszary jego zainteresowań naukowych to psychologia penitencjarna i psychologia przestępczości

Stefan Florek

Autor ukończył jednolite studia magisterskie na kierunku filozofia (UJ) oraz studia magisterskie na kierunku psychologia (UJ). W 2004 r. uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie filozofii (Wydział Filozoficzny UJ). Przez wiele lat pracował na Wydziale Filozoficznym UJ. Od roku 2015 r. adiunkt w Zakładzie Psychologii Sądowej i Kryminologii Instytutu Psychologii Stosowanej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ i na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Autor monografii „Wartościujący umysł” oraz współautor monografii „Radykalizacja. Konteksty psychologiczne” i „Agresja w pracy”. W dorobku naukowym ma około 50 publikacji naukowych. Obecnie zajmuje się głównie poznawczo-ewolucyjnym podejściem do problematyki agresji i resocjalizacji. Członek Polskiego Towarzystwa Kognitywistycznego od początku jego istnienia

Streszczenie

Artykuł to przegląd badań i projektów dotyczących wykorzystaniu sztuki w zakładach karnych. Projekty o charakterze artystycznym stanowią coraz częściej element oddziaływań resocjalizacyjnych na całym świecie. Związuje się również współpraca między naukowcami i artystami w tym zakresie, czego przykładem jest projekt „Arts of Freedom”. Autorzy formułują refleksje i wnioski odnośnie do zasadności tego rodzaju przedsięwzięć oraz mechanizmów wpływu sztuki na zachowania osadzonych. Przekonują, że artystyczne modyfikacje przestrzeni zakładu karnego oraz twórcza aktywność osadzonych oparte na wiedzy naukowej są ekonomicznymi i skutecznymi narzędziami resocjalizacji.

Słowa kluczowe: sztuka, więzienie, resocjalizacja, nauka

Art in a Correctional Facility. On Crossing of Boundaries

Abstract

This paper constitutes an overview of the studies and projects concerning utilization of fine arts in correctional facilities. The art projects are becoming a mean for social rehabilitation influence across the entire world with increasing frequency. As evidenced by the “Arts of Freedom” project the cooperation between scientists and artists in this field is developing. The authors of this paper formulate considerations and draw conclusions regarding the validity of this type of actions and the mechanism of the influence of art on prisoners. The authors

argue on the basis of scientific knowledge that the artistic modifications made to the correctional facility space and the creative activity of convicts are economical and effective social rehabilitation tools.

Keywords: art, correctional facility, social rehabilitation, science

Bibliografia

- Belton, S., Barclay, L. (2008). *J Block Women of Art Project Report: Evaluating Community Education in a Prison Setting*. Dawn House & Ruby Gaea. Pozyskano z: <https://www.cdu.edu.au/sites/default/files/nursing/documents/JBlockWomenofArtProjectReport.pdf> [dostęp: 23.07.2022 r.].
- Bernheimer, L., O'Brien, R., Barnes, R. (2017). *Wellbeing in prison design. A guide*. Matter Architecture. Pozyskano z: http://www.matterarchitecture.uk/wp-content/uploads/2018/05/421-op-02_Design-toolkit-report-online.pdf [dostęp: 22.07.2022 r.].
- Djurichkovic, A. (2011). *Art in Prisons. A literature review of the philosophies and impacts of visual art programs for correctional populations*. Report for Art Access Australia. UTS Shoptfront Student Series No 3. Pozyskano z: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/19836/7/Art%20in%20Prisons.pdf> [dostęp: 31.08.2022 r.].
- European Commission. (2011). *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*. Directorate General for Education and Culture, European Commission.
- Florek, S. (2021). *Czas do zabicia pod celą. 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., Piotrowski, P. (2022). *Aesthetics in Prison: An Evolutionary Approach*, [w:] M. Šefčić, A. Jandrić-Nišević (Eds.), *Arts of Freedom* (s. 45–59); w druku.
- Gussak, D. (2004). *A pilot research study on the efficacy of art therapy with prison inmates*. *The Arts in Psychotherapy*, 31 (4), 245–259.
- Gussak, D. (2007). *The Effectiveness of Art Therapy in Reducing Depression in Prison Populations*. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51 (4), 444–460. Pozyskano z: <https://doi.org/10.1177/0306624X06294137> [dostęp: 15.09.2022 r.].
- Gussak, D. (2009). *The effects of art therapy on male and female inmates: Advancing the research base*. *Arts in Psychotherapy*, 36, 5–12.
- Gussak, D. (2009a). *Comparing the effectiveness of art therapy on depression and locus of control of male and female inmates*. *Arts in Psychotherapy*, 36, 202–207.
- Heenan, D. (2006). *Art as therapy: an effective way of promoting positive mental health?* *Disability & Society*, 21(2), 179–191.
- Johnson, L.M. (2008). *A place for art in prison: Art as a tool for rehabilitation and management*. *Southwest Journal of Criminal Justice*, 5 (2), 100–120.
- Konopczyński, M. (1996). *Twórcza resocjalizacja: wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- López, M., Maiello-Reidy, L. (2017). *Prisons and the mentally ill: why design matters*. Pozyskano z: <https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2017/06/Prisons-and-the-mentally-ill-why-design-matters-4.pdf> [dostęp: 23.07.2022 r.].

- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., Wichary, S. (2020). *Psychologia poznawcza* (II wyd.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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, 215–230.
- Piotrowski, P., Florek, S. (2015). *Science of Art In Prison*, [w:] T.M. Ostrowski, I. Sikorska i K. Gerc (eds.), *Resilience and Health in a Fast-Changing World* (s. 93–106). Jagiellonian University Press.
- Piotrowski, P. (2015). *Projekty artystyczne jako forma edukacji ustawicznej w zakładach karnych*. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 78–85.
- Santman, E. (2022). *Art and Culture in Prisons*, [w:] M. Šefčić, A. Jandrić-Nišević (eds.), *Arts of Freedom* (s. 27–40); w druku.
- Smeijsters, H., Cleven, G. (2006) *The Treatment of Aggression Using Arts Therapies in Forensic Psychiatry: Results of a Qualitative Inquiry*. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 37–58. Pozyskano z: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2005.07.001> [dostęp: 10.09.2022 r.].
- Tavris, C., Wade, C. (2008). *Psychologia: podejścia oraz koncepcje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wrzesiński, S. (2010). *Kat w dawnej Polsce, na Śląsku i Pomorzu*. Zakrzewo: Wydawnictwo Replika.



Ze zjawisk współczesnej polszczyzny



W ROZDZIALE II:

Maciej Malinowski

Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego.

O błędach w zakresie przestankowania

Maciej Malinowski

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Interpunkcja szkołą myślenia gramatycznego. O błędach z zakresu przestankowania

Wstęp

Gdy na zajęciach praktycznych z *kultury języka pisanego* na kierunku *public relations i reklama* w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu przeprowadzam test interpunkcyjny, charakteryzujący się tym, że słuchacze muszą bezbłędnie wstawić wszystkie znaki przestankowe w 50 lub 70 zdaniach zarówno w konstrukcjach paratactycznych, jak i hipotactycznych (dość trudnych, przynaję, ale wyekscerpowanych z tekstów już opublikowanych w książkach czy prasie), każdorazowo przekonuję się, że ze znajomością przestankowania u młodych ludzi jest, niestety, nie najlepiej. Potwierdzają to także niezwykle słabe wyniki, jeśli chodzi o interpunkcję, dyktand przeze mnie przygotowywanych, odbywających się zwykle w fazie ćwiczeń końcowych na zaliczenie przedmiotu.

Różnaitych uchybień, polegających bądź na niewstawianiu znaków interpunkcyjnych tam, gdzie jest to konieczne, bądź na umieszczaniu ich w miejscach do tego nieuprawnionych, znajduję w pracach akademickich zaskakująco dużo. Pytam wówczas studentów, czy ktoś w szkole podstawowej, w gimnazjum (dopóki istniały), a potem w liceum lub w technikum uczył ich rzetelnie reguł interpunkcyjnych. Prawie zawsze pada wtedy odpowiedź: – *Nie. Może było coś na ten temat w szkole podstawowej na lekcjach gramatyki, ale raczej w formie okrojonej. W liceum, technikum absolutnie nikt sobie z nauczycieli języka polskiego interpunkcją głowy nie zawracał, brakowało na to czasu, w programie nauczania dominowała wyłącznie literatura.*

Oto jedna – zdaje się najważniejsza – wręcz kluczowa przyczyna dość powszechnej dzisiaj ignorancji wykazywanej przez młodzież szkolną i studentów w sprawach interpunkcji. Przyszajmy to bez ogródek – w czasie szkolnej edukacji na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym nie uczy się prawie w ogóle zasad przestankowania (mogę to potwierdzić), gdyż dominuje literatura, a jej program jest przeładowany. Tymczasem mówimy o wiedzy jak każdej innej, którą trzeba posiadać, a następnie umieć wykorzystywać w praktyce (Malinowski 2016, s. 57–58). Jeżeli zatem ktoś sam w dalszej edukacji nie poświęci temu wcale nie łatwemu – okazuje się – zagadnieniu należytej uwagi i wystarczająco dużo czasu, nigdy nie będzie stawał przecinków i znaków zapytania (z tym jest największy kłopot) poprawnie. Zresztą i na studiach polonistycznych nie przykładano do spraw przestankowania takiej wagi, jak by należało oczekiwać od osób odpowiadających za jakość nauczania (może jedynie na specjalności edytorskiej dzieje się trochę lepiej).

Badania dotyczące znajomości interpunkcji przez studentów uczelni państwowych i prywatnych (testy, dyktanda) prowadzę niespełna od trzydziestu lat¹ i z przykrością

¹ W Papiesskiej Akademii Teologicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Jana Pawła II) i w Krakowskiej Szkole Wyższej (dziś: Krakowska Akademia) im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego), z którymi

konstatuję, że nic się w tym względzie nie zmienia na lepsze. Odsetek osób mających nie-raz elementarne (sic!) braki w przyswojeniu sobie przepisów interpunkcyjnych jest ciągle duży i stale się zwiększa². Dotyczy to zresztą nie tylko uczniów i studentów, lecz nieraz-ko i osób zawodowo zajmujących się tworzeniem tekstów: autorów książek, publicystów, urzędników, prawników, a nawet pracowników naukowych szkół wyższych. Potwierdzeniem owego przykrego stanu rzeczy może być wypowiedź redaktora naukowego jednego z wydań „Poradnika Językowego” Radosława Pawelca (PJ, 2016, z. 4), że:

„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)”.

Od wielu lat redaguję książki i publikacje naukowe i nie zdarzyło mi się ani razu nie ingerować interpunkcyjnie w treść artykułu. Nierzadko błędów jest zaskakująco wiele jak na osobę z tytułem naukowym, publikującą od lat. Niezwykle też często natrafiam na rozmaite uchybienia przestankowe w pozycjach naukowych już wydanych, które przeszły przez gęste – wydawałoby się – sito autorsko-redaktorsko-korektorskie. Jak to się stało? – pytam wówczas retorycznie.

Na ów problem, to znaczy na zbyt małe lub bardzo małe kompetencje dużej grupy piszących i redagujących teksty w przyswojeniu normy interpunkcyjnej, zwracają uwagę inni badacze:

„Interpunkcja nie należy do najmocniejszych stron użytkowników języka polskiego, o czym łatwo możemy się przekonać, czytając nie tylko portale społecznościowe czy komentarze pod artykułami w internecie, ale i papierowe wydania ogólnopolskich gazet codziennych czy nawet prace naukowe. Błędy interpunkcyjne robią bowiem – i to wcale nie tak rzadko – także ci, którzy sprawnie posługują się językiem” (Awramiuk, Andrejewicz, 2016, s. 7);

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

„Niedoskonałości interpunkcyjne tekstów pisanych studentów (a także uczniów) można tłumaczyć niedouczeniem młodych ludzi lub ich zwykłą niestarannością. Wczesne zaniedbania w edukacji rzutują na późniejsze lata, stąd duży procent błędów interpunkcyjnych wśród innych usterek w języku pisanym dorosłych użytkowników polszczyzny. Jednak źródło tego stanu wydaje się głębsze. Stosowanie znaków przestankowych w piśmie zgodnie z normami okazuje się trudnością nie do pokonania także w grupach osób wykształconych” (Łuczynski, 2016, s. 44).

współpracowałem w latach 1995–2019, oraz na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie (Instytut Filologii Polskiej), gdzie byłem zatrudniony do września 2021 r.

² Żadna studentka i żaden student w ciągu tego czasu nie napisali testów interpunkcyjnych czy dyktand przeze mnie przygotowanych bezbłędnie.

„Polska interpunkcja to (...) gąszcz przepisów. Żeby się w nim nie pogubić, należy bardzo dobrze znać składnię wypowiedzeń 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).

Zaryzykuję stwierdzenie, że większość piszących, a niestety również osoby poprawiające językowo teksty pisane znają interpunkcję powierzchownie, nie rozumieją do końca jej istoty, to znaczy logiczno-składniowego charakteru przestankowania, nie doskonala się w tej dziedzinie wiedzy. Z moich wieloletnich obserwacji wynika przykra konstatacja, że większość ludzi stawia w tekstach znaki interpunkcyjne intuicyjnie, na wycucie, tam gdzie przy czytaniu konieczne jest wzięcie oddechu, a nieraz zawieszenie głosu. Dlatego taki sposób przestankowania nazwałem na własny użytek *interpunkcją intuicyjną* i na każdym kroku przestrzegam wszystkich przed jej stosowaniem podczas przygotowywania seminaryjnych prac pisemnych czy poważniejszych artykułów do monografii i czasopism uczelnianych.

Miejmy bowiem na uwadze rzecz niezwykle istotną, że względy retoryczne we współczesnej interpunkcji pozostają złym doradcą, chyba że granice oddechowe pokrywają się z granicami składniowymi konstrukcji podrzędnie złożonych (nieraz wielokrotnie).

„Odchodzenie od interpunkcji retorycznej na rzecz interpunkcji wielofunkcyjnej (z przewagą funkcji składniowej) stwarzało problemy teoretykom interpunkcji i twórcom zasad użycia znaków przestankowych” (Łuczynski, 1999, s. 13).

Jak wiadomo, współczesna interpunkcja polska zasadza się na kryterium logiczno-składniowym, ono pozostaje kluczowe i obowiązujące. Kto tego nie pojmie, kto nie zgłębi reguł i teorii przestankowania, a później nie będzie ich umiał stosować w praktyce, ten sukcesów w poprawnym pisaniu z pewnością nigdy nie osiągnie.

W niniejszym opracowaniu – w dużej mierze opisowym, analitycznym – postawiłem sobie za cel prześledzenie i omówienie wybranych zagadnień dotyczących przestankowania i najczęściej spotykanych błędów tego rodzaju, wyekscerpowanych z tekstów i przykładów omawianych w publikacjach specjalistycznych dotyczących interpunkcji. W założeniu nie chodzi jedynie o pokazanie stanu faktycznego i wyłącznie wytknięcie autorom potknięć z zakresu interpunkcji, ale przede wszystkim przeanalizowanie usterek i wskazanie wariantów poprawnych, tak by oddziaływanie edukacyjne, dydaktyczne moich przemyśleń na temat poprawnego stawiania w tekście przecinków i innych znaków pisarskich przyniosło oczekiwany rezultat w przyszłości, tzn. żeby autorzy zwiększyli swe kompetencje z dziedziny przestankowania i pisali lepiej. Badaczowi naukowemu musi ex definitione zależeć na tym, by uwidaczniający się od jakiegoś czasu spadek znajomości reguł przestankowania u osób piszących (uczniów, studentów, naukowców oraz redaktorów i korektorów oficyn książkowych, prasowych czy naukowych), a co za tym idzie – kompletne lekceważenie spraw interpunkcji przez wiele osób zostały jak najszybciej zahamowane.

I. Rys historyczny interpunkcji i jej istota

1.1. Początków interpunkcji można się doszukiwać w tekstach średniowiecznych³. W inskrypcjach greckich i łacińskich, zapisywanych zwykle wersalikami, tzw. *capitalis quadrat*, początkowo między wyrazy w ogóle nie wstawiano znaków graficznych, czyli tekst oddawano w sposób ciągły, bez spacji (było to tzw. *scriptio continua*, także *scriptura continua* lub *scripta continua*), np.

DEINDE VALERIVSSPVIRGINIVS CONSVLESFACTIDOMIFORISVEO
TIVMFVIT [...],

Zdarzało się, że jedynie w incipicie widniał inicjał o wysokości kilku wierszy, wysunięty przed wers początkowy. I był to jedyny element graficzny wyróżniający tekst (ryc. 1).

Ponieważ taka grafia stanowiła spore utrudnienie dla czytających, a i dla samych autorów była mało komfortowa, z czasem poszczególne wyrazy i dłuższe części zdania postanowiono oddzielać punktami (kropkami), np.

LEX.LATA.EST.TRIBVNI.PL.IIDEM.REFECTI.HI.SEQ.ANNO.ROMI-
LIO.C.VETVRIO.COSS.LEGEM.OMNIBVS.CONCIONIBVS.SVIS.CELE-
BRANT [...]⁴.

Początkowo punkty widniejące na papirusach miały różną lokalizację (góra, środek, dół wersu) i pełniły przede wszystkim funkcję pauzy oddechowej w ciągu odczytywanego tekstu, a jednocześnie dzieliły go na mniejsze fragmenty. Jeśli kropka widniała u góry wiersza, jako tzw. *distinctio* ('rozgraniczenie') oznaczała zakończenie myśli piszącego i odpowiadała dzisiejszej kropce. Jeżeli znajdowała się w środku wiersza, było to tzw. *distinctio media* ('rozgraniczenie średnie') i wówczas kropka odgrywała rolę dzisiejszego średnika. Z kolei gdy kropkę umieszczono u dołu wiersza, oznaczało to, że chodzi o tzw. *subdistinctio* ('rozgraniczenie drugorzędne'), czyli współczesny przecinek (Przyłubski, 1953, s. 11–13; Jodłowski, 2002, s. 4). Mówiąc bardziej obrazowo, wielka litera ujęta zazwyczaj w kunsztowny inicjał oznaczała zawsze początek zdania, a punkty stawiano na różnej wysokości wiersza. Punkt umieszczony u góry rozumiano jako zakończenie myśli autora, jak gdyby dużą przerwę. Jeśli punkt widniał w połowie wysokości wiersza, oznaczał mniejszą przerwę, a gdy postawiono go u dołu – przerwę małą.

Nazwy miały również poszczególne elementy tekstu. Te zwane *comma* (gr. κόμμα *kómma* dosł. 'to, co odcięte, kawałek') oddzielano pojedynczą kropką leżącą pośrodku wysokości ostatniej litery, dłuższe (*colon*, gr. κῶλον *kólon* dosł. 'dłuższy odcinek czegoś') kończono kropką leżącą u dołu litery, a najdłuższe fragmenty (*periodos*, gr. περίοδος dosł. 'coś, co przycina zdanie do wymaganej długości') – punktem znajdującym się na górze.

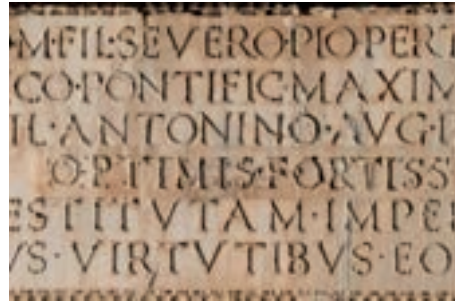
Ryc. 2 przedstawia dawny zwyczaj umieszczania w tekstach punktu, czyli kropki w środku wiersza.

³ Interpunkcję przejęliśmy z łaciny średniowiecznej wraz alfabetem. Owe podwaliny miały – okazuje się – znaczenie w tworzeniu się później polskiego systemu przestankowania.

⁴ Jest to fragment jednego z tekstów Tytusa Liwiusza (ur. 59 p.n.e., zm. 17 n.e.) w pierwotnej postaci; podaje za: S. Jodłowski, *Zasady interpunkcji. Podręcznik*, opr. J. Godyń, Wydawnictwo Tomasz Strużyński, Kraków 2002, wyd. nowe, zmienione i rozszerzone, s. 3; ten za: F. Bentkowski, *O znakach przestankowych w piśmie, czyli znakach pisarskich*, Warszawa 1930, s. 29–30.



Ryc. 1. Tak wyglądał wiersz „Georgiki” napisany przez Wergiliusza *capitalis quadrata* i jako *scriptio continua* (ok. 29 r. p.n.e.)



Ryc. 2. Przykład tzw. *distinctio media* (kropka w środku wiersza) oznaczającego przerwę mniejszą

Z czasem fragmenty tekstów powiązane tematycznie zaczęto dodatkowo oddzielać kreską pionową (/) lub dwoma (·) albo trzema (:) punktami pionowymi. W greckich papirusach z IV wieku p.n.e. znajdziemy w rozmaitych pismach linie poziome, tzw. *paragrophós*, umieszczane pod linią tekstu (—). Oznaczało to, że autor rozpoczyna pisać nową myśl. Dodatkowo pierwszą lub dwie pierwsze litery nowego tematu wysuwano nieco w lewo. Za pomysłodawcę tego systemu znaków oznaczających przerwy, akcenty, oddechy, stosowanych do dziś w greckich tekstach, uznaje się Arystofanesa (ok. 446–385 p.n.e.) z Bizancjum, bibliotekarza w Muzeum Aleksandryjskim. Ów system arystofanesowski – interpunkcja *per cola et commata* – w epoce mówców i filozofów był dosyć popularny i pomocny retorykom wygłaszającym płomienne mowy.

Nieprzypadkowa jest wywiedziona z greki i widoczna do dziś w wielu językach europejskich terminologia, według której *komma* (*subdistinctio*), *kolon* (*media distinctio*) i *periodos* (*distinctio*) oznaczają jednocześnie znaki przestankowe i części składowe okresu retorycznego. To właśnie od owej kropki – pierwszego i podstawowego znaku – wziął się później w polszczyźnie termin *interpunkcja*, wprowadzony do obiegu w II połowie XVIII wieku, będący odpowiednikiem latynizmu *interpunctio* (łac. *inter* ‘pomiędzy’ *punctum* ‘punkt’, dosł. ‘wstawianie punktów w tekst, stawianie kropek między słowami’, od *interpungo*, *interpungere* ‘rozdzielać, przerywać’; także ‘stawiać kropki, kropkować’)⁵. Po-

⁵ Powszechnie o *interpunkcji* mówi się jako o graficznym odpowiedniku intonacji, rytmu i tempa mowy, akcentu wyrazowego i zdaniowego. Składa się na nią zbiór, czyli współcześnie dziesięć znaków, które dopełniają zapis literowy tekstu, oraz normy ich stosowania. Znaki interpunkcyjne odzwierciedlają w tekście pisanym przede wszystkim zależności składniowe między członami wypowiedzenia lub między całymi wypowiedzeniami, pozwalają na wyodrębnienie, podkreślenie – ze względu na znaczeniowych lub emocjonalnych – wyrazów lub fragmentów tekstu, a także na ujednoznacznienie tekstu pisanego. Znakami interpunkcyjnymi nie są znaki wewnątrzwyrazowe,

dobne określenia występują w innych językach: niemieckim *Interpunktion*, czeskim *interpunkce*, słowackim *interpunkcia* czy ukraińskim *інтерпункція*. Są jednak kraje, w których operuje się słowem bez członu *inter-*, czyli *punctation* (język angielski i francuski), *punctati6n* (hiszpański), *punteggiatura* (włoski), *пунктуаця* (rosyjski), *пунктуацыя* (białoruski). Jak wiadomo, synonimem *interpunkcji* jest słowo *przestankowanie* (*znaki interpunkcyjne* określa się często mianem *znaki przestankowe*), będące w obiegu mniej więcej od I połowy XX stulecia, mające związek z czasownikiem *przestankować* (1. ‘kłaść znaki przestankowe; przecinkować’, 2. ‘zachowywać przestanki w mowie’)⁶ oraz rzeczownikiem *przestanek* (‘przestanie, przerwa, pauza’, stąd wyrażenie *bez przestanku* ‘bez przerwy’)⁷. *Przestankowanie* nawiązuje do sytuacji, gdy zaprzestajemy mówienia

„przed następnym elementem wypowiedzi, żeby nadać jej odpowiednią intonację, właściwy rytm, stosowne tempo mowy, prawidłowy akcent wyrazowy lub zdaniowy. Przerwy między poszczególnymi frazami to również forma dbania o czytelność wypowiedzi, o odzwierciedlenie w tekście pisanym zależności składniowych między członami wypowiedzenia lub między wypowiedzeniami, na wyodrębnienie, podkreślenie – ze względów znaczeniowych lub emocjonalnych – pewnych wyrazów lub fragmentów tekstu” (Kaczor, 2020).

Warto wiedzieć, że w przeszłości słowo *interpunkcja* miało w języku polskim jeszcze jeden synonim – *punktacja* (nie *punkcja*) – z wariantem *punktacja* (łac. *punctatio*) i niekiedy się nim posługiwano⁸. Istniało też w obiegu gerundium *przecinkowanie* bądź pojęcie *znaki przecinkowe*⁹.

międzywyrazowe, diakrytyczne czy też wypunktowania; <https://pl.wikipedia.org/wiki/Interpunkcja> [dostęp: 16.06.2022 r.]. Leksemy *przestanek*, *przestankowy*, *przestankować* są dziś nacechowane chronologicznie (to słowa anachroniczne), jedynie przymiotnik *przestankowy* wciąż żyje w terminie językoznawczym. Z obiegu nie wyszło też potoczne wyrażenie *bez przestanku* ‘bez przerwy, ciągle’; tak: *Uniwersalny słownik języka polskiego* PWN, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, t. III, s. 1049.

⁶ *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), J. Karłowicza, A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego, Warszawa 1912, t. V, s. 199.

⁷ *Przestanek* wyparł *przestanie* (w XIV–XVI wieku mówiono częściej i pisano *bez przestania* ‘bez przerwy’); tak: A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego* PWN, t. II, s. 906–907.

⁸ *Słownik języka polskiego* (tzw. wileński), opr. M. Orgelbrand, Wilno 1861, t. I, s. 423: *interpunkcja* 1) ‘puntuacja, kropkowanie, rozkropkowanie’, 2) ‘nauka o stosowanym używaniu znaków pisarskich, czyli przestankowych, dla odznaczenia jednej myśli od drugiej’; *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (Warszawa 1912, t. V, s. 434–444: *punktacja*, i, lm. e, *puntuacja* ‘umieszczanie znaków pisarskich’; *Słownik języka polskiego* PAN, red. W. Doroszewski, Warszawa 1965, t. VII, s. 731: *punktacja* daw. ‘stawianie znaków przestankowych; przestankowanie; interpunkcja’. *Tu jest fałszywa punktacja. (...) Po [wyrazie] „kudlach” punkt być powinien*, J. Słowacki, *Pisma prozą*, t. 10, s. 160.

⁹ W *Gramatyce języka polskiego większej*, Lwów 1863, s. 268–275 (aż do początku XX w. obowiązującej w szkołach) jeden z punktów rozdziału brzmi *O przecinkowaniu (interpunkcji)*. Wymienia się tam jedenaście znaków przecinkowych: *przecinek*, czyli *komat*; *średnik*; *dwukropek*; *punkt*, czyli *kropka*; *znak zapytania*; *wykrzyknik*; *myślnik*; *kropki*, czyli znak czegoś opuszczonego (graficznie są to cztery kropki:); *nawias*; *klamra* (= nasz nawias okrągły i nawias kwadratowy); *cudzysłów*; *łącznik* (graficznie: – albo =).

Z tego, co powyżej napisałem, jednoznacznie wynika, że we wszystkich językach operuje się leksemem zawierającym morfologicznie rdzenne *punkt-*, *punt-*, co stanowi dowód na to, że właśnie kropkę uważa się od wieków za najstarszy znak przestankowy (Bentkowski, 1830, s. 29–30), chociaż od dawna nie pełni ona już funkcji zasadniczej w piśmie (jej rolę przejął przecinek). Warto w tym miejscu podkreślić, że punkty w dawnych tekstach odgrywały więc rolę pauzy oddechowej w ciągu odczytywanego tekstu, a jednocześnie dzieliły go na mniejsze fragmenty. W późniejszym czasie w tekstach różnych autorów (okres od XVI do połowy XVII wieku) zaczęły się pojawiać dalsze znaki przestankowe: a) przecinek i b) kreska ukośna (ukośnik). Połączenie ukośnika (/) i małej litery miało uzasadnienie, oznaczało ‘małą przerwę’, ukośnika (/) i wielkiej litery – ‘średnią przerwę’, przecinka (,) i wielkiej litery – dużą przerwę, a kropki (.) i wielkiej litery – przerwę największą (Przyłubski, 1953, s. 11–13; Jodłowski, 2002, s. 4). Jak widać, w kształtującej się dopiero interpunkcji polskiej (XVI, XVII w.) dominowała przede wszystkim intonacja, to znaczy pierwsze wysiłki autorów w kwestii przestankowania skupiały się bardziej na retoryce niż na gramatyce,

„traktowano ją jako system wskazówek dla modulowania głosu i czynienia przerw”
(Jodłowski, 2002, s. 5).

Służyło do tego celu także wprowadzenie do tekstów niekiedy dwóch ukośnych kresek – // – sygnalizujących „przerwy w czytaniu”. Jeden ukośnik pełnił funkcję syntaktyczno-logiczną w konstrukcji zdaniowej hipotaktycznej, ale nie zawsze (podobnie jak dwukropki) wstawiano go w tekstach poprawnie. Za egzemplifikację niech posłuży fragment utworu napisanego w XVI wieku przez Jana Kochanowskiego (Jodłowski, 2002, s. 6):

*Srogie łańcuchy ná swym sercu czuie:
Lecz to szczęściem szaczuie /
Zem iest tak pieklnym šidłem ulowiony:
Wesoło zywe w trosce polożony
A w tym swoim wzdychaniu /
Mam roskosz przeciw ludzkiemu mniémaniu (...)*

Jan Kochanowski, *Pieśni. Księgi wtore*, 1586 r.

Z punktu widzenia dzisiejszej normy interpunkcyjnej obydwa dwukropki (po *czuie* i *ulowiony*) są nieuzasadnione (poeta traktował je jako pauzy), podobnie jak kreska ukośna po *wzdychaniu*. A oto jeszcze jeden przykład osobliwego przestankowania stosowanego przez przywołanego poetę renesansu z niepoprawnie – z dzisiejszej perspektywy – wstawionymi ukośnikami i dwukropkami:

*Nie rozumieją ludzie / ani się w tym czują /
Jáki to wrzód szkodliwy w rzeczypospolitėj /
Młódź wszeteczna: ci cnocie i wstydowni cénę
Ustawili: przed tymi trudno człowiekowi być
Dobrym: ci domy niszczył ci państwa ubożął
A rzekę / że i gubią: (Trojál poznász po tym)*

Jan Kochanowski, *Odprawa posłów greckich*, 1577 r.

Kochanowski stosował w utworach przez siebie pisanych także nawias i znak zapytania graficznie wyglądający jak odwrócony do góry nogami średnik (Przyłubscy, 1967, s. „e”). Nieoczekiwanie później, w okresie baroku, zamiast udoskonalania renesansowego ładu w przestankowaniu zaczął się chaos polegający na nieuzasadnionym szafowaniu znakami interpunkcyjnymi przez pisarzy i poetów. Na przykład Jan Andrzej Morsztyn przetłumaczył *Cyda* Pierre’a Corneille’a w taki sposób, że w przekładzie widnieje wiele niepotrzebnych wykrzykników (Przyłubscy, 1967, s. „f”):

*Ciebież słuchać wielkiego pompo urodzenia!
Która ganisz ognie moje!
Ciebież słuchać miłości! która do więzienia
Serce wzięwszy: z tą pychą przykre staczasz boje,
Nędzna dziewczko! to oboje
Rozrywają twoje chcenie!*

P. Corneille, *Cyd*, przeł. Jan Andrzej Morsztyn, 1817 r.

Uczył to, mimo że w oryginale tego znaku przestankowania w ogóle nie było. Kłasyzm XVIII wieku nie wprowadził do interpunkcji jakichś znaczących zmian czy innowacji. W tekstach wielu autorów zaczęły dominować przecinki i pytajniki, zarzucono zaś ukośną kreskę, tak chętnie używaną przez Reja i Kochanowskiego (ukośnik został zastąpiony przecinkiem). Owe znaki służyły jednak piszącym głównie ciągle do wyodrębnienia członów retorycznych tekstu. W tekstach XVIII-wiecznych widuje się już także – na razie powściągliwie stosowane – nawias, średnik, pauzę (nienazywaną jeszcze wtedy myślnikiem), wielokropek i cudzysłów (Przyłubscy, 1967, s. „g”). Przecinkami i pytajnikami, a także cudzysłowami dzielił teksty na przykład Ignacy Krasicki, posiłkując się w dodatku niekiedy pauzami i dwukropekami, które uważał za znaki większej przerwy, np.

*Wzmaga się hałas: zamiast rady wrzawa:
Gryzomir ledwo usiedzi na tronie:
Powagę swoją nadaremnie wdawa:
Każdy, tak żeby przysiągł swojej stronie,
Na koniec z miejsca pierwszego powstawa,
„Ratujcie, woła, ojczyznę przy zgonie!”
Krzyknęli: „niechaj ginie wolność przeszła,”
I rok się rada senatu rozeszła.*

Ignacy Krasicki, *Myszeida*, 1775 r.

Jak widać, raz przed cudzysłowem stał przecinek, a raz dwukropek, w dodatku po formie *przeszła* występował niezasadnie przecinek.

1.2. Powoli jednak – wraz z upływem dziesiątków lat – zmienia się funkcja i zastosowanie w praktyce znaków przestankowych (początek XIX wieku). Retoryczność (interpunkcja intonacyjna) zaczyna ustępować miejsca gramatyce, to znaczy logiczno-składniowej strukturze zdania. O ile jeszcze w *Gramatyce języka polskiego* (1817 r.) ks. Onufrego Kopczyńskiego, nazywanego „prawodawcą języka polskiego” i twórcą pierwszych prób

skodyfikowania znamion pisarskich i wprowadzenia ich nazw¹⁰ (wymyśli *przecinek*, *cudzysłów* i *pytajnik*), ciągle dominowały zalecenia retoryczne (zachowuję ówczesną pisownię):

„Kres czyli kropka kładzie się na końcu okresu czyli perioda, gdzie myśl skończona i głos się zupełnie opuszcza, średnik „pisze się w środku myśli, kędy głos się zawiesza”, przecinek zaś „tam gdzie jest mały przestanek, a głos ani się spuszcza ani podnosi”,

choć widać było powoli łączenie przestankowania ze składniową budową zdań, o tyle w późniejszym o kilkadziesiąt lat dziele Feliksa Bentkowskiego *O znakach przecinkowych w piśmie* wydanym w 1830 roku nowe podejście do kwestii interpunkcji jest już wyraźnie widoczne. O stawianiu przecinka autor pisze tak (zachowuję dawną pisownię i interpunkcję):

„Przecinka używa się, żeby odróżnić stosunek gramatyczny wyrazów, a tém samém ułatwić szybkie pojęcie sensu, a oraz, aby przybyć w pomoc słabności organu mownego, i zwrócić uwagę czytelnika na przyzwoite głośnie wymówienie rzeczy napisanej” (Bentkowski, 1830, s. 2; przedmowa).

O początkach prawdziwej interpunkcji polskiej i jej rzeczywiście logiczno-składniowym charakterze można mówić dopiero w drugiej połowie XIX wieku. Rzecz jasna, owe zmiany następowały powolnie i nie obywało się bez ścierania się poglądów ówczesnych gramatyków. Jedni (np. Stanisław Gruszczyński) byli przeciwni nadmiarowi przecinków w tekście:

„mowy przez zbytne dzielenie nie drobić i pisma zbyt licznymi przecinkami nie nastrzępić” (Przyłubscy, 1967, s. „i”),

drudzy (Józef Muczkowski) opowiadali się za wprowadzeniem do interpunkcji polskiej nieznanymi wcześniej znaków, np. znaku rozmowy (=), czyli znaku wskazującego inną osobę mówiącą (Muczkowski, 1849, s. 289)¹¹:

Uprzedził go Mikołaj – Ściskają się obu
= Jak się masz przyjacielu? jak ci się podoba
Dzień dzisiejszy? = Pogodny = Cieszę się = Ja wzajem.
= Idzie dyskurs uprzejmy zwykłym obyczajem. (za: Przyłubscy, 1967, s. „i”).

¹⁰ Onufry Kopczyński używał takich nazw, jak: *przecinek*, gdzie się czyni mały przestanek w głosie równo przeciętym; *średnik*, gdzie się czyni większy przestanek z zawieszeniem głosu; *dwukropek*, gdzie większy także jest przestanek głosu nieco spuszczonego; *kropka*, czyli *kres* albo *peryod*, gdzie głos zupełnie spuszczonego przestaje; *znak wykrzyknienia*, po wyrazach wykrzyknienie znaczących; *znak pytania*, po wyrazach pytanie znaczących; *łącznik*, na końcu wiersza, gdzie się cały wyraz spisać nie mógł; *cudzysłów*, przed cudzymi słowami do pisma włożonymi; *nawias*, na początku i na końcu pobocznych wyrazów do pisma wtrąconych; *odsylacz*, na tym miejscu, na którego przypis jaki należy, który na boku lub na dole pod znakiem podobnym jest położony. Jak widać, brakuje w tym zestawie *myślnika* i *wielokropka*; zob. O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych. Dzieła pozgonne*, Warszawa 1915, s. 55.

¹¹ J. Muczkowski, *Gramatyka języka polskiego, wydanie trzecie i pomnożone*, Drukarnia Akademicka, Kraków 1949, s. 289.

Wybitny lingwista tamtych czasów Jan Baudouin de Courtenay proponował zaiste coś niezwykle osobliwego. Pod wpływem przestankowania obecnego w języku hiszpańskim¹² sugerował, żeby zdania pytające oraz zdania wykrzyknikowe opatrywać odwróconym pytajnikiem (;). Oczywiście, ową propozycję szybko odrzucono.

¿ *O co ci chodzi?*

¿ *Dość tego!* (Przyłubscy, 1967, s. „i”).

W pierwszych latach XX stulecia historyk filozofii i pedagog Wiktor Wąsik, publikując ważne opracowanie autorskie i traktując interpunkcję „jako dodatkową część gramatyki”, odważył się na równie zaskakujące innowacje w kwestii przestankowania. Czynił usilne starania o to, by przywrócić polszczyźnie interpunkcję retoryczną, która by na równych prawach koegzystowała z przestankowaniem składniowym. Chodziło mu o to, by przy nałożeniu się na siebie kryteriów retorycznych i składniowych posługiwać się przecinkiem, średnikiem i kropką, lecz zaopatrywać je także dodatkowo w pytajnik:

,?

::?

..?

Owe znaki przestankowe miały być, zdaniem ówczesnego badacza, wyznacznikiem budowy zdania, znak zapytania zaś wskazywałby na intonację, sposób wymowy (Wąsik, 1919, s. 46)¹³. Ten dość nowatorski projekt interpunkcji nie znalazł jednak zwolenników i przepadł.

Na przełomie XIX i XX wieku z interpunkcją polską nadal eksperymentowano. Zdarzało się w tekstach podwajanie, a nawet potrajanie myślników (---), znaków pytajnych (??) czy wielokropków (...), tworzone rozmaite kombinacje z innymi znakami (np. z przecinkiem: , - -). Miało to służyć – w intencji piszących – uwydatnieniu dodatkowej treści semantycznej. Tego rodzaju przestankowanie stosował Stanisław Wyspiański w dramacie *Klątwa. Tragedya* (Wyspiański, 1920, s. 40)¹⁴:

KSIĄDZ

...*Kto jest winny!* – ?

PUSTELNIK

kto! – *ty sam!!*

MŁODA

Klątwa, – ?!

Odeszli, – słuchajcie no stary, – – –

Cóż bez to – ? – ?

¹² Począwszy od XVIII wieku, używa się tam obowiązkowo na początku zdania pytającego (znak zapytania) oraz wykrzyknikowego (wykrzyknik). Innymi słowy, pytanie w języku hiszpańskim rozpoczyna się odwróconym znakiem zapytania (¿Habras español?), a wykrzyknienie – wykrzyknikiem (¡Hola!); <https://www.kandk.edu.pl/kiedy-w-jezyku-hiszpanskim-uzywa-sie-odwroconego-znaku-zapytania/> [dostęp: 29.09.2022 r.].

¹³ W. Wąsik, *Interpunkcja polska, traktat o znakach pisarskich a interpunkcji polskiej w szczególności, czyli Teoria przestankowania*, Warszawa: Agencja Wydawnicza, 1919, s. 46.

¹⁴ S. Wyspiański, *Klątwa. Tragedya*, Drukarnia Związkowa, Kraków 1920, s. 40.

MŁODA

*Cóż, że się drzewa spala; – ? co?! –
wy mnie będziecie bronić,
przez moje dzieci, – !! –*

MŁODA

to może – ze mnie – trza – ofiary – –?

Niewykluczone, że ten swoisty rozkład znaków przestankowych odgrywał dla dramaturga jakąś rolę, był wskazówką dla aktorów, by zastosowali w interpretacji dzieła przerwy intonacyjne. Można by zatem uznać wprowadzenie owych znaków za zasadne z punktu widzenia prozodii. W następnych dziesięcioleciach – po okresie, kiedy do woli szafowano znakami przestankowymi – zapanowała (głównie wśród poetów) moda na niewstawianie żadnych elementów interpunkcji i pisanie wszystkiego małymi literami (nawet w incipicie). Niekiedy – dla rozbicia tekstu – jedynie między wersy wstawiano podwójną spację, by wyróżnić daną frazę rytmiczną bądź całość znaczeniową. Przytoczmy dla zilustrowania tego, o czym piszę, wiersz Józefa Czechowicza *Przez kresy (ballada z tamtej strony)* (Czechowicz, 1932):

*monotonnie koń głowę unosi
grzywa splywa raz po raz rytmem
koła koła
ziola*

*terkocze senne półzycie
drożyną leśną łąkową
dołem dołem
polem*

*nad wieczorem o rżyska zawadza
księżyc ciemny czerwony
wołam
złoty kołacz*

*nic nie ma nawet snu tylko kół skrzypp
mgława noc jawa rozlewna
wołam kołacz złoty
wołam koła dołem polem kołacz złoty*

*wietrze popielny czyś po to wiał
by imię moje zatrzeć ze skal!*

Zdarzało się, że w ogóle bez znaków przestankowych i wielkich liter obywali się prozaicy, np. Jerzy Andrzejewski w *Idzie skacząc po górach* (Andrzejewski, 1963, s. 67):

(...) ładnie że ingrid przysłała depezę myślami jestem z tobą ingrid i olał musi mieć wtedy pięć trzy i pół osiem i pół pewnie zbrzydł może nie interesująca mieszanka potomek asturyjskich chłopów i wikingów (...) ¹⁵.

¹⁵ J. Andrzejewski, *Idzie skacząc po górach*, Warszawa 1967, s. 45.

Manierę niestawiania przecinków Andrzejewski powtórzył w powieści *Bramy raj*, składającej się z... dwóch zdań (sic!). Pierwsze ciągnie się przez sto kilkadziesiąt stron, drugie jest lakoniczne (Andrzejewski, 1960)¹⁶:

I szli całą noc.

1.3. Dowolność i osobliwość w stosowaniu znaków przestankowych przez różnych autorów (nie licząc Jerzego Andrzejewskiego i współczesnych mu naśladowców, którzy robili to świadomie i celowo w latach 50. i 60.), była – co pokazałem – wielka. Za najważniejszy powód takiego stanu rzeczy należy uznać to, że w gramatykach różnych autorów przełomu XIX i XX wieku o interpunkcji jedynie wspomniano, nierzadko rozstrzygnięcia okazywały się niemiarodajne lub zbyt arbitralne, lub znacznie odbiegające od oczekiwań piszących (leksykografowie mieli własne pomysły na interpunkcję). Brakowało objaśnienia rozmaitych kwestii, np. interpunkcji cofania lub pomijania przecinka, interpunkcji przydawek rozwiniętych i imiesłowowych równoważników zdań, zasad zamykania fraz poprzedzonych przecinkiem, interpunkcji członów modalnych (*moim zdaniem, według mnie*) czy interpunkcji zdań wykrzyknikowych (Jodłowski, 2022, s. 12). Dlatego w czwartej dekadzie XX stulecia przy okazji największej w historii reformy ortografii polskiej, zleconej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), centralny organ administracji rządowej w II Rzeczypospolitej, powołany w 1918 r. do zarządu szkolnictwa wszelkich stopni i typów, opieki nad nauką, literaturą i sztuką, nad archiwami, bibliotekami, czytelniami, muzeami i teatrami oraz do realizacji zadań państwa w sprawach wyznaniowych, postanowiono się także zająć normalizacją reguł przestankowania. Działająca wtedy we Lwowie na zlecenie Komitetu Ortograficznego Polskiej Akademii Umiejętności *Komisja interpunkcyjna*, wydając werdykt co do zasad interpunkcyjnych, oparła się w swych rozstrzygnięciach prawie w całości na publikacji naukowej Stanisława Jodłowskiego *Zasady interpunkcji. Prawidła, przepisy, wyjaśnienia, uzasadnienia*, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1935. Autor niezwykle rzetelnie i kompleksowo podjął się próby znormalizowania interpunkcji polskiej, przyjmując w założeniu, że

„naczelną zasadą rządzącą przestankowaniem powinno być oddawanie struktury składniowej tekstu, w dalszej zaś kolejności mogą o tym decydować czynniki semantyczne, rytmiczne, ekspresywne, intencjonalne autora czy estetyczne” (Łuczynski, 1999, s. 14).

Skupił się przy tym na analizie tekstów wydanych głównie w latach 20. i w I połowie lat 30. Po roku Komitet Ortograficzny PAU zatwierdził nowe przepisy interpunkcyjne przedstawione przez *Komisję interpunkcyjną*, co zostało usankcjonowane wydaniem *Pisowni polskiej* (wyd. XI) sygnowanym przez Kazimierza Nitscha z UJ, zawierającym spory rozdział traktujący o najnowszych i istotnych z punktu widzenia wątpliwości piszących regułach dotyczących przestankowania. Po 20 latach Stanisław Jodłowski (to on wprowadził nazwę *wielokropek*) opracował nieco poprawione *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji*, zaakceptowane przez *Komitet Językoznawstwa PAN* w 1956 r. Znalazło to odbicie w *Pisowni polskiej* (wyd. XII) z tego roku. Skodyfikowane wtedy reguły przestankowania obowiązują (z małymi uzupełnieniami) do dzisiaj.

¹⁶ J. Andrzejewski, *Bramy raj*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.

II. Istota interpunkcji współczesnej

2.1. W polskim systemie interpunkcyjnym występuje dziesięć znaków:

1) kropka, 2) średnik, 3) przecinek, 4) dwukropek, 5) myślnik (pauza), 6) wielokropek, 7) znak zapytania (pytajnik), 8) znak wykrzyknienia (wykrzyknik), 9) nawias i 10) cudzysłów (Polański red., 2017, s. 119).

Twórca współczesnego polskiego systemu przestankowania, Stanisław Jodłowski, wprowadził przed laty nieco inną klasyfikację znaków graficznych w piśmie, ich następujący podział:

a) *znaki pojedyncze*

- . kropka
- ; średnik
- , przecinek
- : dwukropek
- ? pytajnik
- ! znak wykrzyknienia (inaczej wykrzyknik)
- myślnik (inaczej pauza)
- ... wielokropek (wcześniej nazywany trzykropkiem)

b) *znaki podwójne*, służące do ujmowania wyrazów, wyrażeń lub zdań dwustronnych

- () nawias
- – dwie pauzy
- , , dwa przecinki
- „ ” cudzysłów
- « » tzw. gęsie łapki (znak stosowany często w druku w funkcji cudzysłowu)

Do rzadziej spotykanych znaków interpunkcyjnych zaliczył:

- czterokropek
- [] (zwane też nawiasem kwadratowym lub graniastym)
- ‘ ’ tzw. łapki (rodzaj cudzysłowu używany przy podawaniu znaczenia wyrazów) (Jodłowski, 2002, s. 87).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że do znaków interpunkcyjnych nie należy dywiz (inaczej łącznik, tiret, z fr. *tiré*), czyli krótka pozioma kreska (-). Nie wolno go utożsamiać ze znakiem interpunkcyjnym, czyli myślnikiem (pauza), (–), i oznaczać nim partii dialogowych w tekście. Zawsze musi to być myślnik (w postaci pauzy lub półpauzy). Dywiz charakteryzujący się tym, że nie daje się po jego obydwu stronach spacji, służy do przenoszenia wyrazów do nowego wiersza, a także wstawia się go między segmenty nazwisk dwuczłonowych (*Bór-Komorowski*, *Bachleda-Curuś*, *Sktłodowska-Curie* itp.) i zestawienia rzeczownikowe o członach równorzędnych znaczeniowo (np. *klub-kawiarnia*, *laska-parasol* itp.) oraz zestawienia przymiotnikowe o członach równorzędnych znaczeniowo (*biało-czerwony*, *jesienno-zimowy*, *radiowo-telewizyjny*, *3-godzinny* itp.).

Jeśli chodzi o ustalenia normatywne interpunkcji polskiej, to naczelne miejsce przypada przepisom bezwzględnie obowiązującym. Istnieją też jednak przepisy fakultatywne. Pierwsze charakteryzują się tym, że a) nakazują zastosowanie w wypowiedzi pisanej danego znaku interpunkcyjnego lub b) stanowczo tego zakazują. Drugie dają piszącemu możliwość posłużenia się danym znakiem albo zastąpienia go innym (np. myślnik zamiast przecinka, kropka zamiast średnika, nawias zamiast dwóch przecinków bądź dwóch myślników itp.). Odpowiednie postawienie znaków interpunkcyjnych w tekście pisanym ma mu zapewnić jednoznaczność i właściwy odbiór. Ale jest też druga ich funkcja – owe znaki służą do wyrażenia niektórych właściwości mowy (w inny sposób w pisanej odmianie języka nie dałoby się tego oddać). Podczas mówienia mamy do dyspozycji sposób akcentowania, intonację, rytm i tempo mowy, przy pisaniu dysponujemy jedynie znakami graficznymi. Dlatego przecinek i kropka w tekście pisanym są odpowiednikami przerwy w mówieniu, myślnik – zawieszenia głosu, a pytajnik i wykrzyknik – emocji, ekspresji. Z tego względu (chodzi o pełnioną funkcję) leksykografowie dzielą jeszcze znaki przestankowe inaczej – na:

- *znaki oddzielające:*

a) kropka, która zamyka wypowiedź

b) średnik, przecinek – oddzielają mniejsze całości w obrębie wypowiedzenia

- *znaki prozodyczne:*

a) wielokropek, myślnik, pytajnik – oznaczają przerwanie, zawieszenie głosu, szczególnej intonacji

- *znaki emocji:*

a) wykrzyknik, pytajnik, myślnik, wielokropek – oddają stany uczuciowe mówiących

- *znaki opuszczenia:*

wielokropek, myślnik – oznaczają pominięcie czegoś w tekście

- *znaki wyodrębniające:*

a) dwukropek – wprowadza wyliczenie, cytat, uzasadnienie, wynik, wyjaśnienie

b) cudzysłów, nawias, dwa przecinki (otwierający i zamykający), dwa myślniki (otwierający i zamykający) – służą do wydzielenia fragmentów tekstu (Polański red., 2017, s. 119).

Jak widać, znaki interpunkcyjne pełnią wspólnie w tekstach pisanych wiele funkcji. Służą do: • oddzielania sąsiadujących ze sobą członów, • wydzielenia wstawek wplecionych w środek wypowiedzenia, • zapowiadania wyliczenia, • przerywania, • wskazywania na opuszczenie części wypowiedzenia i • cytowania. W dodatku jeden znak interpunkcyjny ma często kilka zastosowań. Niewłaściwie postawiony w tekście, może spowodować zakłócenia w odbiorze treści i wypaczyć jej sens, np.

babcia Teodozja i mama

Babcia, Teodozja i mama.

W pierwszym wypadku chodzi o dwie osoby: ‘babcię Teodozję i mamę’, w drugim o trzy: ‘(jakąś nieznaną) babcię, kobietę o imieniu Teodozja i mamę’. Słynna jest enigmatyczna wróżba wyroczni delfickiej, którą w zależności od wstawienia do niej znaków przestankowych między członami można było różnie odczytać:

Ibis redibis non morieris in bello
(‘Pójdiesz powrócisz nie zginiesz na wojnie’).

Wersja z dwoma przecinkami (po *ibis* i *redibis*) zwiastowała pomyślność człowieka:

Ibis, redibis, non morieris in bello
(‘Pójdiesz, powrócisz, nie zginiesz na wojnie’).

Tymczasem prawdziwy odczyt okazał się inny:

Ibis? redibis? non. morieris in bello
(‘Pójdiesz? powrócisz? nie. zginiesz na wojnie’) (Jodłowski, 2022, s. 41).

Wstawienie przecinka w inne miejsce, niż należało, uratowało ponoć pewnego uczestnika powstania styczniowego w 1863 roku. Skazano go na karę śmierci za walkę przeciwko zaborcom, ale winowajca napisał pismo do cara o ułaskawienie. Odpowiedź przygotowana przez carską kancelarię była negatywna:

Przebaczyć nie można, powiesić.

Przekupiony (z ofertą polubownego załatwienia sprawy wystąpiła ponoć Oktawia Radziwiłłowiczowa, matka Oktawii Żeromskiej, drugiej żony Stefana Żeromskiego) za 20 tysięcy rubli, urzędnik zmienił w owej pisemnej decyzji miejsce przecinka i zdanie przybrało następującą postać graficzną zmieniającą sens:

Przebaczyć, nie można powiesić.

Zanim się we wszystkim połapano, powstaniec przebywał już dawno za granicą (Jodłowski, 2022, s. 41)¹⁷.

Także w głośnym procesie sądowym w sprawie tragedii w kopalni „Wujek” w Katowicach w 1981 roku wiele wątpliwości prawników wzbudził zapis pewnego zdania z dziennika sztabowego milicji obywatelskiej. W krytycznym momencie wydarzeń podwładni zapytali komendanta płk. Jerzego Grubę, czy wyraża zgodę na użycie broni przez milicjantów. Ten powiedział podobno:

Nie czekaj na rozkaz.

I tak zapisano w dokumentach. Tylko że w czasie śledztwa okazało się, iż po latach po słowie *nie* wstawiono przecinek (miał nieco inny kolor, czyli wiele wskazuje na to, że został chyba dopisany):

Nie, czekaj na rozkaz.

Na początku lat 90. jeden ze śląskich dziennikarzy zarzekał się, że kiedy przeglądał wówczas dziennik sztabowy, przecinka tam nie było (Polański, 2004, red. wstęp; Zalesiński, 2021)¹⁸. Jak widać, wstawienie lub niewstawienie do tekstu pisanego znaku interpunkcyjnego decydowało o życiu lub śmierci człowieka.

¹⁷ Szerzej pisze o tym K. Jabłońska, *Oktawia. Opowieść o Oktawii Żeromskiej*, Lublin 1962, s. 11.

¹⁸ Ł. Zalesiński, „Zagadka pewnego przecinka”, „Polska Zbrojna” z 16.12.2021 r.; <http://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/36022?t=Zagadka-pewnego-przecinka> [dostęp: 1.10.2022 r.].

III. Trudności z poprawnym stosowaniem interpunkcji polskiej – charakterystyka wybranych uchybień

3.1. Pojawienie się przecinka w tekście pisanym może być nierzadko wynikiem nieznamomości reguł przestankowania lub podchodzenia do interpunkcji bezrefleksyjnie. Dotyka to niekiedy osób znających się na rzeczy, piszących książki i popularyzujących poprawną polszczyznę. Pewna zadziwiająca historia dotyczy wstawienia przecinka przed członem *jaki* w znanym powiedzeniu *koń jaki jest, każdy widzi*. *Nowe Ateny albo Akademia wszelkiej scjencyj pełna* (...) są jedną z pierwszych polskich encyklopedii powszechnych o układzie rzeczowym (to znaczy hasła nie zostały ułożone alfabetycznie, lecz pogrupowano je w działy tematyczne) autorstwa jezuity ks. Benedykta Chmielowskiego. Wydanie pierwsze wyszło w latach 1745–1746, drugie, uzupełnione i rozszerzone – w latach 1754–1764. Materiały do napisania tak trudnego dzieła zaczerpnął encyklopedysta od ponad stu autorów (ekscerpcja objęła już dzieła Pliniusza Starszego), najwięcej z twórczości osób współcześnie z autorem tworzących. Oto strona tytułowa dzieła ks. Benedykta Chmielowskiego sprzed 277 lat:



Przytoczmy cały tekst z okładki, zachowując pisownię oryginalną:

Nowe Ateny
ALBO
AKADEMIA WSZELKIEJ SCIENCYI PEŁNA, NA RÓŻNE TYTUŁY
jak na Classes [tzn. grupy] podzielona,
Mądrym dla memoriału, Idiotom dla Nauki, Politykom dla praktyki,
Melancholikom dla rozrywki erygowana [tzn. ufundowana]
Alias
O Bogu, Bożków Mnóstwie, Słów Pięknych Wyborze,
Kwestyj Cudnych Wiele, o Sybillów Zbiorze,
o Zwierzu, Rybach, Ptakach, o Matematyce,
o Cudach Świata, Ludzi Rządach, Polityce,
o Językach i Drzewach, o Żywiolach, Wierze,
Hieroglifikach, Gadkach, Narodów Manierze,
Co Kraj który ma w sobie dziwnych Ciekawości,
Cały Świat Opisany z gruntu w słów krótkości.

Co wszystko stało się wielką pracą Autora tu enigmatycznie wyrażonego:
 Imię Wiosna zaczyna Wielkiej Nocy blisko:
 Głowę w Piwie y Miodzie zawraca Nazwisko.
 To jest przez Xiędza Benedykta Chmielowskiego, Dziekana Rohatyńskiego, Firlejow-
 skiego, Podkamienieckiego Pasterza

A oto skan strony, na której widnieje słynna fraza

Koń jaki jest, każdy widzi:

Jak się łatwo zorientować, w początkowej frazie *KOŃ iaki jest, każdy widzi* (zachowując pisownię XVIII-wieczną) przecinka przed *jaki* nie wstawiono. Owa konstrukcja zdaniowa pozostaje nieco osobliwa (występuje tu inwersja członów), hasło zaczyna się od rzeczownika *KOŃ*. Dzisiaj byśmy powiedzieli i napisali *JAKI jest koń, każdy widzi* i trudność ortograficzna by znikła. Powszechnie wiadomo, że przed zaimkiem względnym *jaki* występującym w funkcji spójnika w zdaniu podrzędnie złożonym przecinek musi wystąpić (np. *Zrobię to w takim stopniu, w jakim potrafię, i na pewno też będzie dobrze*). W tym jednak wypadku postawienie przecinka przed zaimkiem *jaki* jest z punktu widzenia składniowego i przestankowania błędne:

KOŃ, jaki jest, każdy widzi.

Dlaczego? Dlatego że wówczas człon *jaki jest* opatrzony zostaje dwoma przecinkami i można go potraktować jako dopowiedzenie, a więc w razie czego usunąć. I wówczas zostaje człon

KOŃ każdy widzi, a to już na pewno anakolut. W tym miejscu przywołajmy opinię na ten temat Jana Miodka z Uniwersytetu Wrocławskiego:

Przed paroma dniami zobaczyłem gazetowy nagłówek „Świnia, jaka jest, każdy widzi”. Chyba wszyscy, którzy zaakceptowali tytułowe równanie składniowe *jaki jest koń = koń jaki jest*, przyznają, że w zdaniu ze świnią postawiono błędny przecinek przed formą *jaka*. Sprawia on, że po odczytaniu wydzielonej przecinkami syntagmy *jaka jest* otrzymujemy bezsensowną i niegramatyczną całośćkę *świnia każdy widzi*. A zatem tak jak w skrzydlatych słowach Benedykta Chmielowskiego *koń jaki jest, każdy widzi* obowiązuje tylko jeden przecinek – przed *każdy*, tak samo należało napisać w nagłówku prasowym: *Świnia jaka jest, każdy widzi*.

Bardzo prosty wydaje się rozbiór logiczny tych wypowiedzi. W obu zdaniach nadrzędnych pojawia się konstrukcja *każdy widzi*, a zdaniami podrzędnymi rozwijającymi czasownik *widzi*, czyli dopełnieniowymi, są *koń jaki jest* i *świnia jaka jest*. Te ostatnie, powtórzmy, pozostają wariantami częstszych syntagm *jaki jest koń* i *jaka jest świnia*.

Jestem pewien, że gdyby Chmielowski posłużył się typowym szykiem i stworzył sentencję *jaki jest koń, każdy widzi*, następne pokolenia nie popełniałyby błędu interpunkcyjnego. Odwrócony porządek – *koń jaki jest* – niejako prowokuje do błędnego przecinka przed *jaki*, gdyż w świadomości Polaków zakodowane są połączenia z przecinkiem typu *ciekawe, jaki będzie urlop, nie wiem, jaki kolor wybrać, czy wiesz, jaki samochód kupić Jurek?*

Czym innym są jednak przywołane wyżej zdania, a czym innym konstrukcja *koń jaki jest* – tożsama, powiedzmy to ostatni raz, z połączeniem *jaki jest koń*. Interpunkcja jest szkołą myślenia – powtarzam przez całe swoje życie zawodowe¹⁹.

Z niedowierzaniem kilka lat temu odkryłem, że w wydanej w 2011 roku książce pt. *Słownik przysłów. Przysłownik* Katarzyny Kłosińskiej²⁰, obecnej przewodniczącej Rady Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, kierującej Poradnią Językową PWN, zdanie *koń jaki jest, każdy widzi* zawiera błąd interpunkcyjny, to znaczy po słowie *koń* postawiono przecinek (*koń, jaki jest, każdy widzi*).

3.2. Inne uchybienie interpunkcyjne, tym razem w tekście dokumentu państwowego, znalazło się w karcie do głosowania w wyborach prezydenckich z 10 maja 2015 r. (na szczęście nie wypaczyło to treści całego komunikatu, a tym samym wyników wyborów)²¹:

Osoby pracujące w Państwowej Komisji Wyborczej i Krajowym Biurze Wyborczym, pisząc, a następnie redagując krótką informację pod wykazem osób kandydujących w wyborach na stanowisko Prezydenta RP, zamieściły w niej mocno rozbudowane zdanie:

Postawienie znaku „x” przy nazwisku więcej niż jednego kandydata lub niepostawienie znaku „x” przy żadnym z nazwisk kandydatów, powoduje nieważność głosu.

Wpadka językowa dotyczyła postawienia po formie *kandydatów* – należącej przecież do podmiotu mocno rozbudowanego o dodatkowe określenia – przecinka, co spowodowało oddzielenie grupy gerundialnego podmiotu szeregowego (*postawienie* i *niepostawienie*) od orzeczenia (*powoduje*), a to współczesna norma dotycząca przestankowania traktuje jako jedno z największych uchybień w tym zakresie. Ponieważ do podmiotu *postawienie* doszła – jak wspomniałem – rozbudowana przydawka dopełniaczowa (*znaku „x” przy nazwisku więcej niż jednego kandydata*), a do podmiotu *niepostawienie* – rozbudowana przydawka dopełniaczowa (*znaku „x” przy żadnym z nazwisk kandydatów*), a ponadto po członie *kandydatów* występuje przestanek oddechowy (zawieszenie głosu), ktoś z mało kompetentnych językowo prawników opacznie uznał, że w tym miejscu koniecznie należy wstawić przecinek. I niestety popełnił kardynalne wykroczenie przeciwko regułom interpunkcji (podmiot zostaje przecież oddzielony od orzeczenia). W karcie do głosowania owego bezsensownie postawionego znaku interpunkcyjnego po słowie *kandydatów* nigdy być nie powinno, a całe zdanie należało napisać tak:

Postawienie znaku „x” przy nazwisku więcej niż jednego kandydata lub niepostawienie znaku „x” przy żadnym z nazwisk kandydatów powoduje nieważność głosu.

Wariantywnie nie byłoby błędem wstawienie po członie *kandydatów* myślnika (–), który charakteryzuje się tym, że nie rozdziela części zdania (tak jak przecinek), lecz je sobie przeciwstawia (tym samym wzrosłaby chyba przejrzystość treści):

¹⁹ J. Miodek, „*Jaki jest koń = koń jaki jest*”, „Gazeta Wrocławska” z 30 sierpnia 2013 r.;

<https://gazetawroclawska.pl/prof-jan-miodek-jaki-jest-kon-kon-jaki-jest/ar/980477> [dostęp: 1.10.2022 r.].

²⁰ K. Kłosińska, *Słownik przysłów. Przysłownik*, Poznań 2013. Wydawnictwo: Publicat.

²¹ Piszę o tym szerzej. Zob. M. Malinowski, *O uchybieniach interpunkcyjnych (bez pobłażania)*. „Poradnik Językowy” 2016, z. 4, s. 60–62.

Postawienie znaku „x” przy nazwisku więcej niż jednego kandydata lub niepostawienie znaku „x” przy żadnym z nazwisk kandydatów – powoduje nieważność głosu (Malinowski, 2016, s. 60–62).

3.3. Wspomniałem we wstępie niniejszego opracowania, że od czasu do czasu uchybienia interpunkcyjne spotyka się w tekstach naukowych czy publicystycznych. Chodzi o stawianie przecinka po okolicznikach rozpoczynających wypowiedzenie (jest to równoważnik zdania oparty na rzeczowniku: *Bez względu na okoliczności...; Dla wyjaśnienia sprawy...; Dzięki decyzji władz nadrzędnych...; Mimo trwającego od lat konfliktu...; Oprócz wielu pochwał...; Poza tymi okolicznościami...; W celu zbadania okoliczności...; Wobec oporów ze strony środowiska naukowego...; W miarę możliwości...; W myśl postanowień...; W odróżnieniu od innych...; W przeciwieństwie do całej klasy...; W razie wątpliwości sędziów...; W zależności od zajętogo stanowiska...; Wskutek nagłego pogorzenia się pogody...; Z powodu wielkich opadów deszczu...; Zgodnie z założeniami...; W przypadku dojścia do porozumienia...; Podobnie jak jego przyjaciel...), np.*

Po ukończeniu studiów, szybko podjął pracę.

Z powodu nagłej i niespodziewanej choroby, skończył tego, co zaplanował.

Dzięki nadzwyczajnym zdolnościom i niesamowitej pracowitości, osiągnął naprawdę wiele.

Mimo usiłowań z jego strony, Irka nie chciała się z nim spotkać.

Na skutek przerwy w dopływie prądu, wstrzymuje się zajęcia na uczelni.

Niezależnie od wyników w nauce, wszyscy uczniowie pojechali na wycieczkę.

Wbrew zapowiedziom meteorologicznym, tego dnia świeciło słońce.

W przypadku większości kolekcji, istnieje możliwość wykonania mebli pod wymiar według projektu naszych klientów.

Ze względu na konieczność spłaty zaciągniętych kredytów, pierwszy rok działalności był najtrudniejszy.

Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, przedstawię wam teraz sposoby zachęcania klientów do korzystania z naszych usług (Polański, Szopa, 2004, s. 91–94).

Oto wykładnia normatywna, dlaczego nie wolno wtedy wstawiać przecinka:

„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 ściśle związek wyrazowy. (...) Mimo że w połowie wypowiedzenia zawierającego okolicznik występuje przestank oddechowy, przecinka w tym miejscu wstawić nie wolno” (Jodłowski, 2002, s. 112).

„Na początku i na końcu zdania okolicznik należy do zdania głównego i nie jest oddzielony przecinkiem” (Polański, Szopa, 2004, s. 90).

Dlatego poprawna interpunkcyjnie wersja przytoczonych wyżej przykładów powinna wyglądać tak:

Po ukończeniu studiów szybko podjął pracę.

Z powodu nagłej i niespodziewanej choroby nie skończył tego, co zaplanował.

Dzięki nadzwyczajnym zdolnościom i niesamowitej pracowitości osiągnął naprawdę wiele.

Mimo usiłowań z jego strony Irka nie chciała się z nim spotkać.

Na skutek przerwy w dopływie prądu wstrzymuje się zajęcia na uczelni.

Niezależnie od wyników w nauce wszyscy uczniowie pojechali na wycieczkę.

Wbrew zapowiedziom meteorologicznym tego dnia świeciło słońce.

W przypadku większości kolekcji istnieje możliwość wykonania mebli pod wymiar według projektu naszych klientów.

Ze względu na konieczność spłaty zaciągniętych kredytów pierwszy rok działalności był najtrudniejszy.

Zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią przedstawię wam teraz sposoby zachęcania klientów do korzystania z naszych usług.

Tak samo nie oddziela się dopełnienia od orzeczenia, nawet jeśli po tym dopełnieniu występował przestanek oddechowy. Dopełnienie – tak samo jak okolicznik – pozostaje integralną częścią grupy orzeczeniowej (Jodłowski, 2002, s. 101). Oto błędna interpunkcja, np.

Najlepszym rozwiązaniem dla niego, byłoby odejście z pracy.

Z takim nastawieniem do życia, niczego nie zwojuje.

Odzyskane w ten sposób przedmioty, zwrócono właścicielowi.

Z każdym mężczyzną czy każdą kobietą, dawała sobie radę.

O ogromnych aferach w ostatnim czasie, mówiło się naprawdę dużo.

Jej niesamowite spojrzenie, robiło piorunujące wrażenie na wszystkich.

Zawsze należy napisać:

Najlepszym rozwiązaniem dla niego byłoby odejście z pracy.

Z takim nastawieniem do życia niczego nie zwojuje.

Odzyskane w ten sposób przedmioty zwrócono właścicielowi.

Z każdym mężczyzną czy każdą kobietą dawała sobie radę.

O ogromnych aferach w ostatnim czasie mówiło się naprawdę dużo.

Jej niesamowite spojrzenie robiło piorunujące wrażenie na wszystkich.

Po rozbudowanym okoliczniku nie zawsze jest jasne, czy ostatni jego wyraz należy do niego czy dalszej części wypowiedzenia. Wtedy warto się posłużyć myślnikiem (który – jak wspomniałem – ma tę zaletę, że nie rozdziela części zdania, ale je sobie przeciwstawia).

„[Niekiedy] Potrzebny jest po okoliczniku znak przestankowy dla zapobieżenia nieporozumieniu, tzn. dla właściwego przydziału członów zdania do właściwych związków” (Jodłowski, 2002, s. 113–114), np.

Dzięki wspaniałym zdobyciom fizyki i chemii w ostatnich dziesiątkach lat przyswaja sobie medycyna współczesna cały szereg środków leczenia za pomocą rozmaitych postaci energii.

Z przytoczonego i tak zapisanego zdania nie wiadomo, czy człon *w ostatnich dziesiątkach lat* należy do okolicznika i rzeczownika *zdobyciom*, czy pozostaje określeniem formy czasownikowej *przyswaja*. Wstawienie myślnika chroni nas przed dwuznacznością:

Dzięki wspaniałym zdobyciom fizyki i chemii – w ostatnich dziesiątkach lat przyzwaja sobie medycyna współczesna cały szereg środków leczenia za pomocą rozmaitych postaci energii.

Gdybyśmy zamiast myślnika wstawili w tym miejscu przecinek, byłoby to poważne uchybienie przeciwko regułom interpunkcji, gdyż okolicznik zostałby oddzielony od orzeczenia²².

Niestety, współcześnie dość często się zdarza, że autorzy, adiustatorzy i korektorzy wydawnictw książkowych nie znają i nie przestrzegają omawianego ustalenia normatywnego dotyczącego niestawiania przecinka po wielowyrzowych, rozbudowanych okolicznikach rozpoczynających wypowiedzenie czy po dopełnieniu. Nie wie się o tym, że owe części zdania, często długie ciągi wyrazów, mimo że niejako wymuszają naturalną potrzebę pauzy oddechowej, nie mogą zostać opatrzone przecinkiem. Wychodzi się błędnie z założenia, że postawienie po takim okoliczniku przecinka bywa zasadne ze względu na jasność tekstu. Niekiedy redaktorzy i korektorzy przywołują opinię w tej kwestii Walerego Pisarka zawartą w *Kieszonkowym słowniczku ortograficznym*, że

„wolno użyć przecinka:

1. aby oddzielić od reszty zdania długi, wielowyrzowy okolicznik (np.: *Mimo nie sprzyjających [dzisiaj – niesprzyjających] warunków atmosferycznych i ogólnego wyczerpania, przybyli na czas*);
2. zawsze, jeśli jego brak mógłby spowodować dwuznaczność” (Pisarek, 1987, s. 2018).

Takie stanowisko nie znajduje uzasadnienia i akceptacji innych leksykografów dlatego, że okolicznik, po którym stoi przecinek, zostaje wtedy oddzielony od reszty zdania, tymczasem – jak opisałem to wyżej – stanowi z nim integralną całość. Nawet w rozbudowanej konstrukcji współrzędno-podrzędnej wykluczone jest zatem w długiej frazie wstawienie przecinka, żeby zapobiec dwuznaczności w odczytaniu treści. Do tego służy wyłącznie myślnik (pokazałem to na przykładzie błędnej konstrukcji zdaniowej w karcie do głosowania w wyborach prezydenckich w 2015 r.).

3.4. Sporo rozmaitych wątpliwości, a tym samym błędów dotyczy stosowania przecinka w konstrukcjach zdaniowych z przydawkami przymiotnymi wyodrębniającymi (Jodłowski, 2002, s. 130–133). Wzorem dla kodyfikatorów stała się w tym wypadku reguła obowiązująca w interpunkcji francuskiej, w której stosuje się przecinek przed przy-

²² Okazuje się, że o tym normatywnym ustaleniu nigdy nie słyszał Melchior Wańkowicz. W *Karafce La Fontaine’a* (1984, s. 674) napisał tak: „W opisie z pogrzebu Tomasza Arciszewskiego przeczytaliśmy w «Dzienniku Polskim», że «po odprawieniu modłów przez duchowieństwo w imieniu Centralnego Komitetu Zagranicznego PPS żegnał śp. Tomasza Arciszewskiego min. Jan Kwapiński...». Oczywiście, po słowie «duchowieństwo», opuszczono przecinek”. Wańkowiczowi chodziło o to, że ktoś z czytelników gazety mógłby pomyśleć, że „duchowieństwo odprawiło modły w imieniu Centralnego Komitetu Zagranicznego PPS”. W takiej sytuacji, żeby uniknąć dwuznaczności, należało po członie *duchowieństwo* wstawić myślnik: *po odprawieniu modłów przez duchowieństwo – w imieniu Centralnego Komitetu Zagranicznego PPS żegnał śp. Tomasza Arciszewskiego min. Jan Kwapiński*. Przecinek byłby wykroczeniem przeciwko regułom przestankowania; zob. M. Malinowski, *O uchybieniach interpunkcyjnych*, „Poradnik Językowy”, 2016, z. nr 4, s. 66–67.

dawką nazywaną *explicatif* (dosł. ‘wyjaśniający’), a pomija się go przed przydawką zwaną *déterminatif* (‘determinujący’). Niestety, przyzwyczajenia piszących na gruncie polskim są inne, zwykle stawiają oni przecinek przed każdym imiesłowem przymiotnikowym, np.

Dzisiaj zmieniły się nieco zwyczaje, dotyczące zachowania w różnych sytuacjach towarzyskich.

Korytarz, wiodący do audytorium wydawał się nie mieć końca.

Zwykle dysponujemy kompletem narzędzi, potrzebnych każdorazowo do pracy.

Pracownik miał sprzęt, niezbędny do fotografowania i wideofilmowania.

„Tymczasem jeśli przydawce nie towarzyszy wyznaczony zakres i jest ona integralnym określeniem rzeczownika, tzn. jeśli chcemy podkreślić wagę tego określenia, to przecinka między rzeczownikiem a tą przydawką nie stawiamy” (Polański, Szopa, 2010, s. 72). Należy zatem pisać:

Dzisiaj zmieniły się nieco zwyczaje dotyczące zachowania w różnych sytuacjach towarzyskich.

Korytarz wiodący do audytorium wydawał się nie mieć końca.

Zwykle dysponujemy kompletem narzędzi potrzebnych każdorazowo do pracy.

Pracownik miał sprzęt niezbędny do fotografowania i wideofilmowania.

Za o wiele większą, niewybaczalną, przewinę uznaje się wstawianie przez autorów przecinka na końcu rozwiniętej przydawki, co prowadzi do oddzielenia grupy podmiotu od orzeczenia (to kardynalne uchybienie w przestankowaniu), np.

Zawodnik grający od wielu lat w jednym klubie i tym się chlubiący, postanowił jednak zmienić barwy klubowe.

W takiej sytuacji mamy do wyboru aż trzy warianty wersji poprawnej:

1) Zawodnik grający od wielu lat w jednym klubie i tym się chlubiący postanowił jednak zmienić barwy klubowe.

2) Zawodnik, grający od wielu lat w jednym klubie i tym się chlubiący, postanowił jednak zmienić barwy klubowe.

3) Zawodnik – grający od wielu lat w jednym klubie i tym się chlubiący – postanowił jednak zmienić barwy klubowe.

Wspomnijmy jeszcze przy omawianiu kwestii interpunkcji imiesłowów przymiotnikowych o stosunkowo częstym w wypowiedzeniach pisanych uchybieniu polegającym na niestawianiu przecinka po równoważnikach zdania opartych na imiesłowie przymiotnikowym (zakończonych na *-ny*, *-ty*, *-ący*). Najogólniejsza reguła mówi o tym, że takie imiesłowy należy oddzielać przecinkiem od reszty zdania, zwłaszcza gdy pełnią funkcję zdań podrzędnych (Polański, Szopa, 2010, s. 75), np.

Uczulony na pyłek kwiatów, dostał ataku astmy. (Ponieważ był uczulony na pyłek kwiatów, [...]).

Wybrany na walnym zgromadzeniu na prezesa, objął natychmiast funkcję. (Kiedy go wybrano na prezesa, [...]).

Zmęczony, zdołał jednak dojechać do domu (Mimo że był zmęczony, [...]).
Wychowany przez rodziców lekkoatletów, nie oddzielał swego życia od sportu.
(Ponieważ był wychowany przez rodziców, [...])²³.

Z moich badań i obserwacji wynika, że po tego rodzaju imiesłowach przymiotnikowych piszący i osoby redagujące teksty zwykle nie stawiają przecinka.

3.5. Inne, najczęściej popełniane wspólnie przez piszących uchybienia przestankowe to:

- niezamykanie przecinkiem zdań podrzędnych,
np.

Odwiedziłam przyjaciółkę, której długo nie widziałam i nagadałyśmy się do woli.
Nie otrzymałem listu, który do mnie wysłałeś ani pocztówki z pozdrowieniami.
Zamierzał kupić jej tulipany, ponieważ bardzo lubiła te kwiaty lub coś słodkiego.

Ponieważ piszący mają zakodowane w głowie, że przed spójnikami *i*, *ani*, *lub* nie stawia się przecinka (dotyczy to pojedynczych konstrukcji zdaniowych), nie czynią więc tego w konstrukcjach podrzędnych. Tymczasem obowiązkowo należy je zamknąć przecinkiem.

- rozdzielanie przecinkiem spójników zestawionych *chyba że*, *zwłaszcza że*, *jako że*, *mimo że*, *tym bardziej że*, *tam gdzie*, *tak aby*, *podobnie jak*, *podczas gdy*, np.

Nie zamierzam się z nim spotkać, chyba, że mnie przeprosi.
Musiał zrezygnować z propozycji przyjaciela, zwłaszcza, że obiecał rodzinie wspólny wyjazd.
Nie może zmienić terminu premiery, jako, że został już opublikowany w prasie.
Byliby weszli na Rysy, tylko, że pogoda się zepsuła.
Spotkali się w kawiarni na starówce, tam, gdzie chciał.
Wakacje okazały się niezwykle udane, podobnie, jak ubiegłoroczne.
Przekazał nowinę spokojnie, tak, aby nie przestraszyć żony²⁴.

W upowszechnianiu tego rodzaju uchybień również negatywną rolę odgrywają przyzwyczajenia piszących, że przed *i* i *że* nie wolno postawić przecinka. Jest to mocno mylące. Przywołane przykłady muszą przybrać postać graficzną:

Nie zamierzam się z nim spotkać, chyba że mnie przeprosi.
Musiał zrezygnować z propozycji przyjaciela, zwłaszcza że obiecał rodzinie wspólny wyjazd.
Nie może zmienić terminu premiery, jako że został już opublikowany w prasie.
Byliby weszli na Rysy, tylko że pogoda się zepsuła.
Spotkali się w kawiarni na starówce, tam gdzie chciał.

²³ Cytuję za: E. Polański, M. Szopa, E. Dereń, *Poradnik interpunkcyjny*, Chorzów 2010, s. 75.

²⁴ Ibidem, s. 161.

Wakacje okazały się niezwykle udane, podobnie jak ubiegłoroczne.
Przekazał nowinę spokojnie, tak aby nie przestraszyć żony²⁵.

- wstawianie znaku zapytania w pytaniach zależnych

Nie wszyscy wiedzą, że znaku zapytania nie stawia się w konstrukcjach nadrzędno-podrzędnych, kiedy zdanie nadrzędne nie jest pytające. Jeśli zdaniem pytającym pozostaje zdanie podrzędne (to pytanie zależne), wtedy całość kończy kropka, np.

Nie wiedzieli, co teraz począć.
Nie było nikogo, kto by mu doradził, którądy pójść.
Zawsze pamiętali, komu zawdzięczają pomoc.
Wszyscy się zastanawiali, kto odpadnie z dalszej rywalizacji.
Napisz mi na kartce, jakie mam kupić składniki na sałatkę.

- błędne stawianie przecinka przed spójnikiem rozłącznym *czy*

Spójnik *czy* spełnia w zdaniu wiele funkcji: wprowadza zdanie podrzędne, zdanie współrzędne, człon zdania, a także stanowi tzw. *czy* rozłączne, które informuje o dwóch wykluczających się możliwościach. Przed takim *czy* przecinka postawić nie wolno, za to na końcu musi się pojawić znak zapytania, np.

Skończyłeś *czy* jeszcze pracujesz?
Mamy jeszcze trochę czasu *czy* już nie?

Piszący musi natychmiast odpowiedzieć sobie na pytanie, o jakie *czy* w zdaniu chodzi. Jeżeli wprowadza ono zdanie podrzędne, postawienie przecinka jest obligatoryjne. Oto przykłady:

Musiła zdecydować, *czy* wybrać polski produkt *czy* jednak zachodni.
Zastanawiał się, *czy* się jej uklonić *czy* udać, że jej nie widzi²⁶.

Pierwsze *czy* nie jest tym samym, co *czy* drugie. Pierwsze wprowadza zdanie podrzędne, drugie pełni funkcję rozłączną.

- niestawianie kropek po skrótach w przypadkach zależnych

Większość osób wie, że po skrótach *mgr*, *dr*, *bp*, *mjr*, *plk* kropki się nie stawia, dlatego że ostatnia litera wyrazów *magister*, *doktor*, *biskup*, *major*, *pułkownik* wchodzi do skrótu. Wszystko jest w porządku, kiedy skrót występuje w mianowniku, np.

bp Nycz wygłosił kazanie;
dr Nowak pojechał na delegację;
mgr Kowalski sprawdził sprawozdanie;
mjr Wroński został komendantem;
plk Bielecki wydał rozkaz.

²⁵ Ibidem, s. 161.

²⁶ Ibidem, s. 166.

Kiedy jednak skrót podlega odmianie, zmienia się jego interpunkcja i w formach przypadków zależnych kropka musi być postawiona, np.

rozmowa z bp. Nyczem;
nie ma dr. Nowaka;
wyjechali z mgr. Kowalskim;
mjr. Wrońskiemu wręczono odznaczenie;
o płk. Bieleckim można powiedzieć same superlatywy.

Wolno się też posłużyć skrótami *bpa, bpowi, bpem; dra, drowi, drem; mgra, mgrowi, mgrem; mjra, mjrowi, mjrem; płka, płkowi, płkiem*, np.

rozmowa z bpem Nyczem;
nie ma dra Nowaka;
wyjechali z mgrem Kowalskim;
mjrowi Wrońskiemu wręczono odznaczenie;
o płku Bieleckim można powiedzieć same superlatywy.

Nie wszyscy o tym wiedzą i kwestionują kropkę w formach zależnych skrótów.

Przez lata nagromadziło się wiele wątpliwości wokół skrótu *nr* (= *numer*). *Słownik ortograficzny wraz z zasadami pisowni i interpunkcji* PWN pod redakcją Mieczysława Szymczaka (SO, 1978, s. 518) i *Nowy słownik ortograficzny* PWN pod redakcją Edwarda Polańskiego podawały takie oto wyjaśnienie (NSO, 2002, Polański red., s. 474):

nr (= numer) *ndm.* a. *nru, nrowi, nrem, nrze; nry, nrów, nrom, nrami*.

Ndm oznaczało, że skrótu *nr* nie należy odmieniać. Dopiero po latach *Wielki słownik ortograficzny* PWN pod redakcją Edwarda Polańskiego (WSO, 2017, Polański red., s. 774) zalecił pisanie tego skrótu:

nr (= numer), ale *nr.* a. *nru, nr.* a. *nrowi, nr.* a. *nrem, nr.* a. *nrze; nry* a. *nr nr, nrów, nrom, nrami* a. *nr. nr.*

Inaczej rzecz się ma ze skrótem wyrazu *punkt* (*pkt*). Mimo że ostatnia litera wchodzi do skrótu, nie stawia się kropki w formach przypadków zależnych. Pisze się:

pkt (= *punkt*), *pkt* a. *pktu, pkt* a. *pktowi, pkt* a. *pktem, pkt* a. *pkcie; pkt* a. *pkty, pkt* a. *pktów, pkt* a. *ptom, z pkt* a. *z pktami, o pkt* a. *o pktach*.

- niestawianie przecinka przed połączeniami w rodzaju *albo lepiej, i to, czy raczej*

„Takie połączenia nie pełnią już pierwotnej funkcji współrzędnej, lecz inicjują rodzaj dopowiedzenia, które uzupełnia lub modyfikuje treść zdania” (Polański, Szopa, 2010, s. 165)²⁷, np.

Weź prysznic na orzeźwienie, albo lepiej zdrzemnij się z pół godziny.
Zadzwoń do babci, albo jeszcze lepiej wstąp do niej na chwilę.

²⁷ Także: S. Jodłowski, *Zasady interpunkcji*, op. cit., s. 162–163.

Ustanowił nowy rekord świata, i to niepobity od 12 lat.

Kibice skandowali nazwisko rezerwowego napastnika, lub raczej domagali się jego gry na boisku.

Było to dziecko bardzo spokojne, albo raczej nieśmiałe.

- nieoddzielanie przecinkiem imiesłowów przysłówkowych zakończonych na -ąc, -wszy, -wszy

„Bez względu na to, czy takiemu imiesłowowi przysłówkowemu towarzyszą określenia czy też nie, należy je oddzielać lub wydzielać przecinkiem” (Polański, Szopa, 2010, s. 165). Taką zasadę wprowadziła Rada Języka Polskiego działająca przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk pod koniec lat 90. Wcześniej oddzielało się lub wydzielało wyłącznie te zwroty imiesłowowe, które pozbawione były określeń. A tak to wygląda teraz:

Jadąc, rozglądał się dookoła.

Czytając zbyt długo, męczył wzrok.

Obudziwszy się, o niczym już nie pamiętał.

Podsumowując, stwierdziła, że wyniki prac potwierdziły stawianą hipotezę.

Podsumowanie

Opisane przeze mnie w tym obszernym opracowaniu wybrane zagadnienia z zakresu interpunkcji, poddane następnie analizie i ocenie, prowadzą do przykrojonej dla językoznawcy badacza współczesnej polszczyzny konstatacji, że wielość błędów i rozmaitych uchybień związanych z przestankowaniem to niewątpliwie wynik niewystarczającej wiedzy językowej, a przede wszystkim dowód na nikłą znajomość zasad interpunkcyjnych przez piszących (autorów tekstów) i osoby kwalifikujące teksty do druku (redaktorów językowych) oraz je sprawdzających (korektorów). Trzeba mówić wprost o przyzwyczajeniach i manierach dużej części autorów, redaktorów i korektorów stosujących od lat osobliwą, czyli nie do końca zgodną z normą, interpunkcję i nie zawsze to sobie uświadamiających. Jakże wymowna pozostaje opinia w tej kwestii Edwarda Łuczyńskiego:

O ile rzadko słyszymy, by ktoś się głośno przyznawał do braków w znajomości ortografii, o tyle z przyznawaniem się do nieznanomości zasad użycia znaków przestankowych spotykamy się dość często, i to nawet w środowiskach literackich czy naukowych (Łuczyński, 1997, s. 199).

Odkrycie, że ktoś nie umie się posługiwać znakami interpunkcyjnymi i popełnia błędy w tym zakresie, jest często dla tej osoby czymś zaskakującym. Moi studenci byli zdziwieni, gdy odbierali swoje prace z krytycznymi uwagami z mojej strony na temat ich interpunkcji. (...) Uważam zatem, że zjawisko nieumiejętnego posługiwania się znakami interpunkcyjnymi ma podłoże psycholingwistyczne. Chodzi o małą świadomość użytkowników języka w odniesieniu do swoistości tekstów pisanych, w których niezbędne są właściwe podziały interpunkcyjne. Użytkownicy języka na ogół nie zdają sobie sprawy z różnicy między techniką tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej. Tekst pisany wydaje im się graficzną wersją mowy, a w tej – co jest oczywiste – interpunkcja nie występuje. Ale gdy ktoś już sobie uświadomi, że pisanie bez interpunkcji lub bez uwzględnienia zasad użycia znaków przestankowych prowadzi do złej jakości tworzonych tekstów, najczęściej dochodzi

do wniosku, że właściwe przestankowanie jest sztuką, której opanowanie wymaga czasu. (...) W porównaniu z innymi niepożądanymi zjawiskami językowymi błędy interpunkcyjne nie są czymś wstydliwym. Często bywają tolerowane.

W dydaktyce szkolnej mają znacznie mniejszą wagę niż błędy ortograficzne czy gramatyczne (Łuczynski, 2016, s. 52).

Poziom tekstów, jeśli chodzi o poprawność interpunkcyjną – począwszy od twórczości urzędników, uczniów i studentów przez teksty dziennikarzy (w tym nawet wytrawnych publicystów) i osób zatrudnionych w działach marketingu, PR-u i reklamy²⁸ po artykuły pracowników naukowych w monografiach czy czasopismach – z roku na rok się obniża. Skoro nie uczy się prawie w ogóle interpunkcji w szkołach i na studiach (rzecz jasna, mam na myśli jej poziom wyższy), trudno oczekiwać w bliższej czy dalszej przyszłości znaczącej w tym względzie poprawy. Niestety, obserwuje się coś zupełnie odmiennego – stwierdzam to z przykrością –

„osłabienie indywidualnej motywacji użytkowników języka do samodzielnego kształtowania swoich nawyków interpunkcyjnych, spowodowane postępującą atrofią społeczną komunikacji piśmienniczo-czytelniczej w konkurencji z komunikacją audiowizualną” (Godyń, 2010, s. 341).

Niewątpliwie nieznanomość przez piszących ustaleń normatywnych co do zasad przestankowania, a przede wszystkim nierespektowanie głównego kryterium interpunkcji – kryterium składniowego i błędne mniemanie większości autorów, że przecinki wstawia się w zdaniu w miejscach pauz intonacyjnych, wydają mi się zasadniczymi powodami zapaści interpunkcyjnej w tekstach, obserwowanej od lat. Tymczasem – co odnotowałem w tytule niniejszego opracowania – interpunkcja pozostaje szkołą gramatycznego myślenia (Miodek, 1991, s. 209) lub jest odbiciem ładu myśli (Bralczyk, Miodek, Markowski, 2014). Warto mieć na uwadze wielką rolę przestankowania we właściwym odwzorowaniu i rozumieniu struktury gramatycznej, a następnie semantycznej zdań. Czy istnieje choćby cień szansy na to, że w przyszłości interpunkcja polskich tekstów w jakiejś mierze się polepszy? Trudno być, niestety, w tym względzie optymistą.

²⁸ Autor otrzymał właśnie pismo z firmy Orange (z 21 września 2022 r.) z sześcioma uchybieniami interpunkcyjnymi: 1. W związku z tym, informujemy Państwa, o podniesieniu cen wybranych usług. 2. W przypadku braku akceptacji opisanej zmiany, przysługuje Państwu prawo do wypowiedzenia umowy o świadczenie usług telekomunikacyjnych (...), 3. W razie skorzystania z tego prawa, nie będzie nam przysługiwało roszczenie z tytułu ulgi udzielonej Państwu w związku z zawarciem umowy na warunkach promocyjnych, 4. Zgodnie z obowiązującym Państwa regulaminem usług, nastąpi zmiana roli numeru a wysokość opłaty za taki numer jest uzależniona od jego roli. Należało napisać: 1. W związku z tym informujemy Państwa o podniesieniu cen wybranych usług. 2. W przypadku braku akceptacji opisanej zmiany przysługuje Państwu prawo do wypowiedzenia umowy o świadczenie usług telekomunikacyjnych (...), 3. W razie skorzystania z tego prawa nie będzie nam przysługiwało roszczenie z tytułu ulgi udzielonej Państwu w związku z zawarciem umowy na warunkach promocyjnych, 4. Zgodnie z obowiązującym Państwa regulaminem usług nastąpi zmiana roli numeru, a wysokość opłaty za taki numer jest uzależniona od jego roli.

Maciej Malinowski

Autor jest doktorem habilitowanym z dziedziny językoznawstwa, profesorem Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu (Wydział Nauk Społecznych i Sztuki, Katedra Public Relations i Reklamy), przez wiele lat związanym z Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie jako adiunkt, profesor UP i kierownik Studium Dziennikarskiego UP. Autor wielu publikacji książkowych, w tym niedawno wydanej (w czerwcu 2022 r.) „Ożeż ty!, polszczyzna. Wątpliwości użytkowników polszczyzny, wyjaśnienia lingwistyczne” traktującej o szeroko pojętych sprawach polszczyzny

Streszczenie

Interpunkcja – mimo że od jej zasadniczego skodyfikowania minęło przeszło 86 lat – sprawia użytkownikom języka sporo trudności ze względu na jej specyficzny charakter nakazowo-zakazowy, obligatoryjność użycia bądź opuszczenia znaku w konkretnym tekście i spory materiał pamięciowy do opanowania. Nie wszyscy piszący wiedzą o tym, że przestankowanie opiera się przede wszystkim na kryterium składniowym, to znaczy, że za pomocą znaków pisarskich oddaje się strukturę zapisanego wypowiedzenia. Względy retoryczne (np. zawieszenie głosu) nie powinny być brane pod uwagę, chyba że pokrywają się z granicami syntaktycznymi konstrukcji nadrzędno-podrzędnej. Autor postawił sobie za cel pokazanie i przeanalizowanie najczęstszych błędów interpunkcyjnych w rozmaitych tekstach. Podpierając się odpowiednimi regułami, klarownie omawia wybrane zagadnienia i zachęca do większego zainteresowania się przestankowaniem szczególnie osoby, które zawodowo zajmują się pisaniem i redagowaniem tekstów.

Słowa kluczowe: dzieje interpunkcji, polszczyzna współczesna, znaki przestankowe, poprawność językowa

**Punctuation as a School of Grammatical Thought.
On the Errors in the Field of Punctuation****Abstract**

Punctuation - despite becoming codified more than 86 years ago - presents a number of challenges before modern users of language due to its specific prohibition-prescription character, the obligation of using or omitting a particular punctuation mark in a specific text and the sizable amount of material to memorize and master. Not everyone knows that punctuation is primarily based on the syntax criteria, i.e. the punctuation marks reflect the structure of a given utterance. The rhetorical considerations (e.g. suspending ones utterance) should not be taken into consideration unless they overlap with the syntactic boundaries of the superordinate-subordinate structure. The goal of the author is to demonstrate and analyze the most frequent punctuation errors in various texts. On the basis of appropriate principles the author clearly discusses the selected issues and encourages readers, in particular the persons who write and edit texts professionally, to become more involved in the issues of punctuation.

Keywords: history of punctuation, modern Polish language, punctuation marks, correct language

Bibliografia

- Andrzejewski, J. (1960). *Bramy rajy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Andrzejewski, J. (1963). *Idzie skacząc po górach*. Warszawa: Towarzystwo Upowszechniania Czytelnictwa.
- Awramiuk, E., Andrejewicz, U. (2016). *Miejsca niedookreślone w polskiej interpunkcji – wybrane zagadnienia*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego* PWN, t. I i II. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bentkowski, F. (1930). *O znakach przecinkowych w piśmie czyli znakach pisarskich*, Warszawa.
- Bralczyk, J., Miodek, J., Markowski, A. (2014). *Wszystko zależy od przecinka*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Chmielowski, B. (1775). *Nowe Ateny albo akademii wszelkiej scyencyi pełna (...)*. Lwów: Drukarnia Jezuitów.
- Corneille, P. (1883). *Cyd albo Roderyk*, przeł. J.A. Morsztyn. Warszawa: wydane nakładem S. Lewentala.
- Czechowicz, J. (1932). *Przez kresy (ballada z tamtej strony)*, [w:] *Ballada z tamtej strony/ Przez kresy*, Warszawa: Wydawnictwo „Droga”. Pozyskano z: https://poezja.org/wz/Jozeef_Czechowicz/664/przez_kresy [dostęp: 3.10.2022 r.].
- Godyń, J. (2010). *Stan świadomości normy interpunkcyjnej a praktyka przestankowania w publikacjach naukowych*, [w:] J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe, edytorskie, kulturalnojęzykowe*. Kraków: Wydawnictwo „Księgarnia Akademicka”.
- Jabłońska, K. (1962). *Oktawia. Opowieść o Oktawii Żeromskiej*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Jodłowski, S. (1935). *Zasady interpunkcji. Prawidła, przepisy, wyjaśnienia, uzasadnienia*. Lwów – Warszawa: Wydawnictwo Książnica – Atlas.
- Jodłowski, S., Taszycki, W. (1967). *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Jodłowski, S. (2002). *Zasady interpunkcji. Podręcznik*, opr. J. Godyń. Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Godyń, J. (2010). *Stan świadomości normy interpunkcyjnej a praktyka przestankowania w publikacjach naukowych*, [w:] J. Godyń, *Studia historycznojęzykowe, edytorskie, kulturalnojęzykowe*. Kraków: Wydawnictwo „Księgarnia Akademicka”.
- Kaczor, M. (2020). *Znaki przestankowe czy znaki przystankowe?*, [w:] „Poradnia Językowa” Uniwersytetu Zielonogórskiego, odpowiedź z 11 sierpnia 2020 r. Zielona Góra. Pozyskano z: www.poradnia-jezykowa.uz.zgora.pl/wordpress/?cat=9 [dostęp: 3.10.2022 r.].
- Karpowicz, T. (2008). *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kłosińska, K. (2011). *Słownik przysłów. Przysłownik*. Poznań: Wydawnictwo „Publicat”.
- Kochanowski, J. (1586). *Pieśni. Księgi wtore*. Warszawa: Wydawnictwo Drukarnia Łazarzowej.
- Kochanowski, J. (1577). *Odprawa posłów greckich*. Kraków: Wydawnictwo Drukarnia Szarffenbergera.
- Kopczyński, O. (1817). *Grammatyka języka polskiego przez X. Onufrego Kopczyńskiego Piiara*. Warszawa: Wydawnictwo Drukarnia XX. Pijarów.
- Kopczyński, O. (1915). *Gramatyka dla szkół narodowych. Dzieła pozgonne*, Warszawa.
- Łuczynski, E. (2016). *Dlaczego nasza interpunkcja sprawia kłopoty piszącym?* „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Łuczynski, E. (1999). *Współczesna interpunkcja polska. Norma a uzus*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Malinowski, M. (2016). *O uchybieniach interpunkcyjnych (bez pobłażania)*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 4 (s. 56–69). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Miodek, J. (1983). *Rzecz o języku*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Wydawnictwo: Ossolineum.
- Miodek, J. (1991). *Przez lata ze „Słowem Polskim”*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Ossolineum.
- Miodek, J. (2013). „*Jaki jest koń = koń jaki jest*”, „Gazeta Wrocławska” z 30 sierpnia 2013 r. Pozy-skano z: <https://gazetawrocławska.pl/prof-jan-miodek-jaki-jest-kon-kon-jaki-jest/ar/980477> [dostęp: 1.10.2022 r.].
- Muczkowski, J. (1949). *Gramatyka języka polskiego, wydanie trzecie i pomnożone*. Kraków: Dru-karnia Akademicka.
- Nowy słownik ortograficzny PWN* (2002). red. E. Polański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pawelec, R. (2016). *Wstęp*, „Poradnik Językowy”, z. 4. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Pisarek, W. (1987). *Kieszonkowy słowniczek ortograficzny*. Kraków, Towarzystwo Miłośników Języ-ka Polskiego: Wydawnictwo Zrzeszenia Księgarstwa.
- Pisownia polska. Przepisy – Słowniczek*. (1936). red. K. Nitsch. Warszawa, Polska Akademia Umie-jętności. Wydawnictwo: Księgarnie Gebethnera i Wolfa.
- Polański, E., Szopa, M. (2004). *Podręcznik interpunkcji polskiej*. Kielce: Wydawnictwo MAC Edu-kacja S.A.
- Polański, E., Szopa, M., Dereń, E. (2010). *Poradnik interpunkcyjny*. Katowice: Wydawnictwo Videograf Edukacja.
- Przyłubski, F. (1953). *Kilka słów o historii przecinka*, [w:] „Poradnik Językowy”, z. 8; za: S. Jodłow-ski (2002). *Zasady interpunkcji. Podręcznik*, opr. J. Godyń. Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Przyłubscy, E. i F. (1967). *Gdzie postawić przecinek?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Słownik języka polskiego*. (1900–1927). red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, t. I–VIII. Warszawa: Wydawnictwo Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Słownik języka polskiego*. (1861). opr. M. Orgelbrand, Wilno, t. I i II.
- Słownik ortograficzny języka polskiego wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*. (1978). red. M. Szym-czak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*. (2003). red. S. Dubisz, t. I–IV. Warszawa: Wydawnic-two Naukowe PWN.
- Wańkowicz, M. (1984). *Karafka La Fontaine’a*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wąsik, W. (1919). *Interpunkcja polska, traktat o znakach pisarskich a interpunkcji polskiej w szcze-gółności czyli Teoria przestankowania*. Warszawa: Wydawnictwo Agencja Wydawnicza.
- Wielki słownik ortograficzny PWN*. (2017). red. E. Polański, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wyspiański, S. (1920). *Klątwa. Tragedya*, Kraków: Wydawnictwo Drukarnia Związkowa.
- Zalesiński, Ł. „*Zagadka pewnego przecinka*”, [w:] „Polska Zbrojna” z 16.12.2021 r. Pozyskano z: <http://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/36022?t=Zagadka-pewnego-przecinka> [dostęp: 1.10.2022 r.].

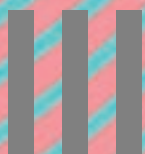
Wykaz skrótów

PJ = „Poradnik Językowy”

SO = *Słownik ortograficzny języka polskiego wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*

NSO = *Nowy słownik ortograficzny PWN*

WSO = *Wielki słownik ortograficzny PWN*



Konteksty logopedyczne



W ROZDZIALE III:

Anna Solak	
Mówienie i niemówienie w wypowiedzi	105
Elżbieta Dawidek	
„Dzienniki” jako pomoc rozwijająca system językowy osób z całościowymi problemami w porozumiewaniu się, posługujących się komunikacją alternatywną i wspomagającą AAC	114

Anna Solak

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Mówienie i niemówienie w wypowiedzi

Wprowadzenie

Ludzka mowa ma nieocenioną wartość. To, co każdego dnia większości z nas przychodzi z łatwością – poznawanie rzeczywistości, komunikacja międzyludzka, budowanie nowych relacji i życie w społeczeństwie – jest warunkowane mową. Prawidłowy rozwój mowy umożliwia przeprowadzanie czynności poznawczych, komunikację międzyludzką i socjalizację. Dzięki rozwijającym się umiejętnościom językowym w umyśle człowieka powstaje „zorganizowana pojęciowo wiedza” (Grabias, 2012, s. 16), ponadto możliwy jest jednostkowy i społeczny rozwój (Solak, 2018). Język daje nam szansę na przekazywanie wszelkich informacji z wykorzystaniem różnego rodzaju kodów językowych. Wybór zależy bywa od sytuacji społecznej i jej uczestników. Mówiąc lub pisząc, możemy tworzyć szereg komunikatów, które będą odbierane przez innych użytkowników naszego języka. Możemy „mówić/pisać to, co chcemy, o tym, o czym chcemy, co więcej – do kogo chcemy” (Solak 2018).

Stanisław Grabias wszelkie zachowania językowe klasyfikuje m.in. jako „komunikacja językowa”, „interakcja językowa” lub „dyskurs” (2012, s. 16). Te zachowania mogą znacząco się różnić od siebie. Jednak „bez względu na to, jaką postać przybierze zachowanie językowe danego użytkownika języka, jego wynik można nazwać »wypowiedzią«” (Solak, 2018, s. 120).

Warto zdefiniować w tym miejscu „wypowiedź”, której określeniem synonimicznym w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* jest „wypowiedzenie”, czyli ‘zamknięta i ukształtowana składniowo jednostka komunikatywna’ (Klemensiewicz, 1999, s. 645). Jednostką zamkniętą i ukształtowaną składniowo pozostaje także zdanie, jednak nie zawsze zawiera ono wszelkie informacje, których by oczekiwał odbiorca wypowiedzi. Nie każde więc „konkretne zdanie” (EJO) określa się „wypowiedzią”.

Wypowiedź stała się tematem rozważań w pracach Michaiła Bachtina. Ów badacz, opisując wypowiedź, zaznacza, że podstawą do jej wyróżnienia jest zmiana podmiotu mówiącego. Co szczególnie warto podkreślić, wypowiedź stanowi dla Bachtina podstawową jednostkę językowego porozumiewania się (1986). Komunikując się, tworzymy więc wypowiedzi, decydując o tym, kiedy głos oddamy swojemu odbiorcy. W dialogu szczególnie łatwo wskazać początek i koniec każdej z wypowiedzi. Oddanie głosu wyznacza według Bachtina granicę: „absolutny początek” i „absolutny koniec” (Bachtin, 1986, s. 364). Wyodrębnienie wypowiedzi nie wydaje się więc trudne – jest to jednostka mowy „realnie istniejąca” (Solak, 2018). Jednak ilu nadawców – tyle wypowiedzi, ile sytuacji – tyle wypowiedzi, ile funkcji – tyle wypowiedzi. Liczba czynników, które istotnie wpływają na kształt tej jednostki komunikacyjnej, jest długa. Marian Bugajski wskazuje m.in.: „rodzaj kontaktu, rodzaj przekazywanej treści, funkcję, jaką z punktu widzenia nadawcy powinien pełnić komunikat, pozycję socjalną nadawcy i odbiorcy” (2007, s. 237).

W trakcie analizy sytuacji, w jakiej powstaje wypowiedź, jak również spojrzenia na uczestników rozmowy wszystkie wskazane wyżej czynniki warunkujące kształt komuni-

katu z pewnością pojawiają się w naszych myślach. One niejako stają się wyznacznikami tego, jak powinna wyglądać wypowiedź, co zawierać. Rzadko jednak myślimy o tych składnikach wypowiedzi, które trudno nazwać dźwiękowymi, a więc wprost dostrzegalnymi. Zapominamy tym samym o tym, co – jak się okazuje – stanowi znaczącą część każdego komunikatu, zapominamy o „niemówieniu”. W każdej wypowiedzi łączą się ze sobą te dwa zjawiska: „mówienie” i „niemówienie” (Solak, 2018). „Wykluczenie któregośkolwiek z nich skutkuje powstawaniem dźwiękowych form trudnych bądź niemożliwych w odbiorze lub też zamianą takich form na milczenie” (Solak, 2018, s. 120). „Zachowanie językowe składa się w równym stopniu z dwu części: z dźwięku i milczenia” (Rokoszowa, 1994, s. 27). Kolejne części artykułu zawierają charakterystykę „mówienia” i „niemówienia” – nieodłącznych składowych wypowiedzi.

I. „Mówienie”

Według Renaty Grzegorzycy „mówienie” to ‘jednostkowy akt nadawczo-odbiorczy, w którym nadawca, chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, wybiera z kodu (systemu) językowego (znanego również odbiorcy) odpowiednie słownictwo i struktury gramatyczne, uruchamia narządy mowne mające zrealizować formę wybranych jednostek językowych (a więc dokonuje tzw. fonacji i artykulacji), w wyniku czego wysyła fale akustyczne do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna’ (2007, s. 14). Zupełnie inne spojrzenie na proces mówienia zawiera się w definicji neurolingwistycznej: „mówienie” jest ‘skomplikowanym procesem cząstkowych funkcji neuronalnych rozgrywających się w różnych okolicach ludzkiego mózgu’ (Zyss, 2011, s. 35).

W produkcji mowy uczestniczą wszystkie części traktu głosowego: płuca, oskrzela, tchawica – część oddechowa traktu głosowego, która inicjuje czynność głosową; krtań – część fonacyjna, wytwarzająca ton krtańowy; gardło, jama ustna, jama nosowa, zatoki przynosowe – część artykulacyjno-rezonacyjna, kształtująca dźwięk (Kuczkowski, 2016). Na wytworzone podczas pracy tych narządów dźwięki mowy nakładają się podczas mówienia zjawiska przodyczne. Należy podkreślić, że w prowadzonych badaniach „mówieniem” określono wyłącznie artykułowanie dźwięków mowy – dźwiękową warstwę komunikatu (Solak, 2018).

Sama artykulacja dźwięków mowy jest czynnością bezwysiłkową, często podejmujemy ją bez przygotowania, reagując werbalnie, niejednokrotnie bez zastanowienia, na docierające do nas sygnały. Nie zawsze mówienie wynika z naszych poważnych potrzeb. Jako dojrzały użytkownicy systemu językowego, potrafimy bez trudu nadawać komunikaty. Franciszek Nieckula, opisując mówienie, zaznacza, że „może się odbywać szybko i bez większego namysłu” (2014, s. 101).

Interesujące nas pojęcie należy zestawić z pojęciem szerszym – „mową”. Tę Grabias opisuje jako ‘zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego’ (2012, s. 15). Tym, co pozwala odróżnić wskazane terminy, są czynności umysłu w opisie mówienia niepodkreślane. Nie wyczerpuje to oczywiście rozważań na temat odrębności wskazanych terminów. Podkreślone zostają natomiast najwyraźniejsze różnice między tymi pojęciami, które przez wielu mogą być uznane za tożsame.

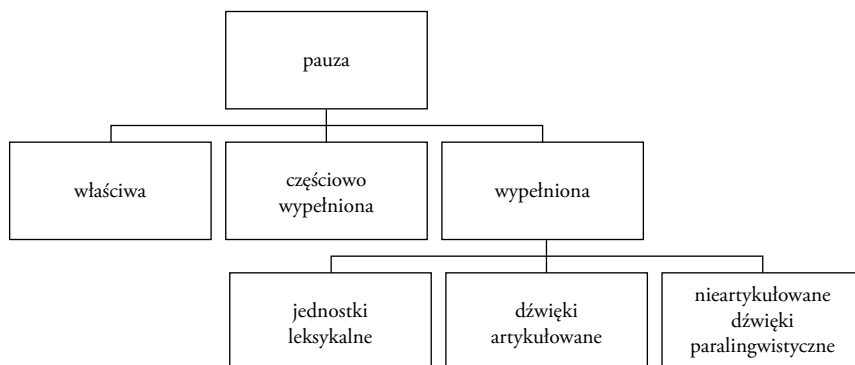
II. „Niemówienie”

Pojęcie: „niemówienie” w pierwszej kolejności można określić jako przeciwieństwo „mówienia”. Formuła¹ stworzona na wzór znanej i przytoczonej wcześniej definicji „mówienia” R. Grzegorzczkowej pozwala zjawisko niemówienia dostrzec w sytuacji, w której: „nadawca (nie?) chcąc przekazać odbiorcy pewną informację, nie wybiera z kodu językowego odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych, nie uruchamia narządów mownych mających zrealizować formę wybranych jednostek językowych, w wyniku czego nie wysyła fal akustycznych do ucha odbiorcy, w którego narządach odbiorczych nie dokonuje się recepcja dźwięku i jego interpretacja mentalna” (za: Michalik, Cholewiak i in., 2016; Michalik, 2013; por. Grzegorzczkowa 2007).

Niemówienie od lat stanowi przedmiot opisu językoznawców (Rokoszowa, 1983, 1994; Handke, 2008; Śniatkowski, 2002), jak również stało się zjawiskiem szczególnie interesującym z punktu widzenia teorii i praktyki logopedii (Michalik, 2013; Michalik, Cholewiak i in., 2016).

W obrębie niemówienia opisywane są następujące zjawiska: „milczenie”, „przemilczenie”, „pauza”. Z uwagi na podjęty w artykule problem badawczy poniżej zamieszczono charakterystykę formalną pauz, które „wpływają na kształt wypowiedzi, sposób jej odbioru, a także stanowią dostrzegalny, możliwy do dokładnego pomiaru element wypowiedzi, warunkujący szybkość jej realizacji” (Solak, 2018, s. 121).

Poniższy schemat pozwala dostrzec zróżnicowanie tego powszechnego w mowie zjawiska.



Schemat 1. Klasyfikacja pauz z perspektywy formalnej (za: S. Śniatkowski, 2002, s. 17)

Stanisław Śniatkowski charakteryzuje trzy rodzaje pauz, które przeplatają się z celowo artykułowymi dźwiękami mowy w wypowiedzi nadawcy: a) pauzy wypełnione, b) pauzy częściowo wypełnione i c) pauzy właściwe.

Pauzy właściwe, czyli niewypełnione, realizowane są jako moment milczenia, ciszy nastające pomiędzy kolejnymi językowymi składnikami wypowiedzi (Śniatkowski, 2002). Ich pojawianie się w wypowiedzi nie zaburza odbioru komunikatu. Jednak jeśli w wypowiedzi pojawia się niezamierzona pauza właściwa o nienaturalnej długości (powyżej 2–3 sekund), wpływa ona niekiedy na postrzeganie znaczenia komunikatu przez

¹ Cytowana definicja została zaczerpnięta z artykułu *Niemówienie, milczenie, przemilczenie, pauza, czyli wielkie nic w teorii i praktyce logopedycznej* (Michalik, Cholewiak i in. 2016).

odbiorcę, który w trakcie percepcji wypowiedzi może poczuć się niekomfortowo. W psycholingwistyce pauzy te określane są jako „silent pauses” (Zellner, 1994, s. 44).

Pauzy wypełnione całkowicie to elementy foniczne, pojawiające się w trakcie mówienia, które mogą przybierać postać:

- jednostki leksykalnej (tu najczęściej jako powtórzenie któregoś z elementów wypowiedzi lub jednostka w funkcji fatycznej);
- dźwięku artykułowanego (w postaci przeciągniętej samogłoski lub grupy spółgłosek);
- nieartykułowanego dźwięku paralingwistycznego (np. kaszlnięcia)² (za: Śniatkowski, 2002).

Pauzy te zdecydowanie częściej pojawiają się w wypowiedziach dziecięcych, potrafią zaburzać odbiór komunikatu i wynikają z niższych niż u osób dorosłych kompetencji. Psycholingwistyczna klasyfikacja pauz określa je jako „filled pauses” (Zellner, 1994, s. 44).

Trzecim typem są pauzy częściowo wypełnione, czyli pauzy stanowiące niejednorodny element w ciągu brzmieniowym (Śniatkowski, 2002, s. 15–18).

III. Mówienie i niemówienie w wypowiedzi (wyniki badań)³

Wypowiedź łączy w sobie mówienie i niemówienie. To niesie za sobą pytanie: *Jaką część wypowiedzi stanowi mówienie, które z wypowiedzią bywa często utożsamiane?* Określenie proporcji mówienia i niemówienia w wypowiedzi stało się więc celem badania. Wskazanie tychże proporcji było możliwe dzięki analizie wypowiedzi dziecięcych (wypowiedzi te zebrano w latach 2014–2017) i określenie, jakie części wypowiedzi badanych uczniów stanowią pauzy.

Badania prowadzone były w jednej z tarnowskich placówek oświatowych. Uczestniczyły w nich trzy trzydziestoosobowe grupy uczniów w wieku sześciu, siedmiu i dziewięciu lat. Postawione pytanie badawcze brzmiało następująco: *Czy w populacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym istnieją różnice w procentowym udziale pauz wykorzystanych podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na wiek oraz płć?*

Poniżej zamieszczono przykładową analizę ilościowo-jakościową wypowiedzi ucznia siedmioletniego. Zebranie i analiza dziewięćdziesięciu dziecięcych wypowiedzi umożliwiły wnioskowanie o populacji (Solak, 2018).

Trzydziestosekundowy fragment wypowiedzi (wiek ucznia: 7:1)

tylko raz w tygodniu (-) [1,29 s.] dlatego (-) [0,3 s.] że ja chodzę na basen (-) [1,22 s.] i wczoraj właśnie poszłem na basen (-) [0,78 s.] a potem trochę pograłem (-) [0,27 s.] na komputerze to znaczy (yy-mój) [1,43 s.] mój młodszy (-yy) [2,53 s.] brat (-) [0,4 s.] Ivek (-ym) [1,8 s.] to znaczy nie młodszy tylko straszny (-) [0,56 s.] powiedział mi (-) [0,2 s.] jak się gra (-ym) [0,91 s.] na komputerze.

Liczba głosek	182
Liczba sylab	74

² Przykładami nieartykułowanych dźwięków paralingwistycznych są: sapanie, mlaskanie, śmiech, westchnienie itp. (Śniatkowski, 2002).

³ Poniższe fragmenty i dane zaczerpnięte zostały z niepublikowanej pracy doktorskiej oraz artykułu autorki „Ile mówienia jest w wypowiedzi?” (2018).

Tempo wypowiedzi: 6,06 glosek/s. (2,46 sylab/s.)

	Liczba pauz	Czas trwania pauz
Pauzy w wypowiedzi	12	11,69 s.
Pauzy właściwe	8	5,02 s.
Pauzy wypełnione	0	0 s.
Pauzy częściowo wypełnione	4	6,67 s.

Procentowy udział pauz w wypowiedzi: 38,96%

Wyniki otrzymane w trakcie prowadzonych analiz ilościowo-jakościowych⁴ w trzech grupach przedstawiono poniżej. W każdej grupie znalazło się piętnastu chłopców i piętnaście dziewczynek.

Tabela 1. Średni procentowy udział pauz w trzydziestosekundowych wypowiedziach uczniów (z podziałem na wiek i płeć)

Wiek	Średni procentowy udział pauz (%)	
	Chłopcy	Dziewczynki
6-latki	44,5	41
7-latki	38	33
9-latki	34	36

Dla postawionego wcześniej problemu badawczego wykonano badania statystyczne, w których wykorzystano metodę analizy wariancji ANOVA dwuczynnikowa (Bedyńska, Brzezicka, 2007)⁵. Test ten pozwolił wskazać: Czy istnieją istotne czynniki wpływające na średni procentowy udział pauz w wypowiedziach uczniów? Czy zachodzi między nimi interakcja – oddziaływanie łączne?

Hipotezy: H_0 i H_1
Hipotezy zerowe (H_0);

I: Nie ma istotnej różnicy w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na wiek.

II: Nie ma istotnej różnicy w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na płeć.

III: Nie występuje istotne współdziałanie pomiędzy obydwooma czynnikami, tj. „poziomem wieku” i „rodzajem płci”, wpływające na przeciętny procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi.

⁴ Analizy te dotyczyły m.in. liczby pauz w wypowiedzi z uwzględnieniem podziału na poszczególne ich typy, liczby glosek, sylab użytych w wypowiedzi i tempa wypowiedzi. Były one prowadzone z wykorzystaniem programu Audacity.

⁵ Przyjęty poziom istotności: $\alpha = 0,05$, wynikający poziom ufności $1 - \alpha = 0,95$. Kolorem czerwonym zaznaczono wyniki istotne statystycznie; $p < 0,05$, a czarnym nieistotne; $p > 0,05$.

Hipotezy alternatywne (H_1);

I: Jest istotna różnica w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na wiek.

II: Jest istotna różnica w przeciętnym procentowym udziale pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi w podziale na płeć.

III: Występuje istotne współdziałanie pomiędzy obydwoma czynnikami, tj. „poziomem wieku” i „rodzajem płci”, wpływające na przeciętny procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi.

Tabela 2. Wyniki zastosowanej statystyki F dla postawionych hipotez

Analizowane efekty	Jednowymiarowe testy istotności i wielkości efektów: Zmienna zależna: Procentowy udział pauz [%]		
	Stopnie swobody efektów df	Wartość testu F	Komputerowy poziom prawdopodobieństwa (istotności) p
Wiek dziecka	2	8,791	0,0003
Płeć dziecka	1	1,927	0,1688
Wiek dziecka & płeć dziecka	2	1,416	0,2483
Błąd	84		

Badania wykazały, że istnieją istotne statystycznie różnice w procentowym udziale pauz w wypowiedziach uczniowskich (kolor czerwony). Procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci podczas trzydziestosekundowej wypowiedzi ma związek z ich wiekiem. Zależność ta jest istotna statystycznie: $p = 0,0003 < 0,05$ (Tabela 2). Można ocenić pewność podanej hipotezy alternatywnej aż na **99,97%** $[(1-0,0003) * 100\% = 99,97\%]$. W związku z tym odrzucona została hipoteza zerowa.

Procentowy udział pauz wykorzystanych przez dzieci w trzydziestosekundowej wypowiedzi nie ma natomiast związku z ich płcią. Zależność ta nie jest istotna statystycznie $p = 0,1688 > 0,05$ (Tabela 2). Pewność podanej hipotezy alternatywnej wynosi 83,12% $[(1-0,1688) * 100\% = 83,12\%]$. W związku z tym należy przyjąć hipotezę zerową.

Badania nie wykazały również istotnego oddziaływania (interakcji) na siebie dwóch czynników głównych: wiek dziecka nie wchodzi w interakcję z płcią dziecka. Interakcja ta nie jest istotna statystycznie $p = 0,2483 > 0,05$ (Tabela 2). Pewność wskazanej hipotezy alternatywnej pozostaje duża i wynosi 75,17% $[(1-0,2483) * 100\% = 75,17\%]$. Wynik nie przekroczył jednak wymaganego poziomu ufności. Należy więc przyjąć hipotezę zerową, mówiącą o braku istotnej interakcji.

Z uwagi na to, że wiek różnicuje procentowy udział pauz w uczniowskich wypowiedziach, konieczne stało się przeprowadzenie testu post-hoc LSD Fishera. Test ten wykazuje, które średnie różnią się między sobą istotnie. Analiza została przeprowadzona poniżej (Tabela 4).

Tabela 3. Ocena istotności różnic pomiędzy średnimi procentowymi udziałami pauz użytych w wypowiedziach dziecięcych w podziale na wiek

Numer podklasy	Test istotności LSD Fishera (NIR)			
	Zmienna zależna: procentowy udział pauz [%] Przybliżone prawdopodobieństwa dla testów <i>post-hoc</i> Błąd: MS międzygrupowe = 64,121, df = 84,000			
	wiek dziecka	podklasa {1} średnia 42,71	podklasa {2} średnia 35,78	podklasa {3} średnia 34,74
1	sześcioletki		0,0012	0,0002
2	siedmiolatki	0,0012		0,6155
3	dziwięcioletki	0,0002	0,6155	

Dla poziomów I czynnika (wiek dziecka), pomiędzy sześciolatkami i siedmiolatkami, oraz pomiędzy sześciolatkami i dziewięcioletkami, średnie procentowego udziału pauz wykorzystanych przez dzieci w trzydziestosekundowych wypowiedziach różnią się istotnie statystycznie między sobą, tj. wynoszą odpowiednio: $p = 0,0012 < 0,05$ oraz $p = 0,0002 < 0,05$ – tabela powyżej (Tabela 4). Nieistotna okazała się różnica analizowanej zmiennej zależnej pomiędzy siedmiolatkami i dziewięcioletkami: $p = 0,6155 > 0,5$.

Wnioski

Zaprezentowane w poprzedniej części artykułu wyniki badań pokazują, jaką część wypowiedzi uczniowskich stanowią pauzy, a także co warunkuje ich występowanie. Niemal na wszystkich poziomach istotne statystycznie różnice warunkowane są wiekiem uczniów (Tabela 3, Tabela 4).

Tabela 4. Średni procentowy udział pauz wykorzystanych przez uczniów w podziale na wiek

Poziom wieku	Średni procentowy udział pauz
6-latki	42,71
7-latki	35,78
9-latki	34,74

Nieistotne statystycznie okazały się różnice między średnim procentowym udziałem pauz wykorzystywanym przez uczniów w podziale na płeć (Tabela 5).

Tabela 5. Średni procentowy udział pauz wykorzystanych przez uczniów w podziale na płeć

Płeć	Średni procentowy udział pauz
Chłopcy	38,91
Dziewczynki	36,57

Jak pokazują przeprowadzone badania, ponad jedną trzecią każdej wypowiedzi dziecięcej stanowią pauzy, a więc niemówienie. Jest to dość dużo, zważywszy na fakt, że podczas słuchania wypowiedzi o pauzach myślimy raczej rzadko. Gdyby jednak ich zabrakło, wypowiedzi byłyby trudne lub niemożliwe do zrozumienia. Z całą pewnością z wiekiem tworzenie wypowiedzi staje się łatwiejsze – pauzy zajmują coraz mniej miejsca w komunikacie, jest on więc płynniejszy i pełniejszy. To sugeruje, że doświadczenia językowe i edukacja pozwalają dzieciom z coraz większą łatwością formułować wypowiedzi.

Anna Solak

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, logopedą, językoznawcą, nauczycielem akademickim związanym z Wydziałem Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Terapeuta i diagnosta w zakresie logopedii. Jej praca doktorska dotyczyła tempa wypowiedzi dziecięcych

Streszczenie

Wypowiedź formułowana przez nadawcę niesie za sobą liczne informacje. Szereg z nich mieści się w jej warstwie segmentalnej – treści komunikatu. Kolejne zawiera także warstwa suprasegmentalna wypowiedzi. Realizując wypowiedź, nie zawsze mamy świadomość, jaką jej część stanowi niemówienie. Myślimy przecież wyłącznie o tym, co chcemy powiedzieć, nie o składnikach, które w niemy sposób nam to umożliwiają.

Artykuł zawiera dokładne dane, poparte wynikami badań autorskich, dotyczące procentowego udziału „mówienia” i „niemówienia” w wypowiedziach dziecięcych.

Słowa kluczowe: wypowiedź, mówienie, niemówienie, pauzy

Speaking and Non-speaking in a Statement

Abstract

A statement formulated by a speaker carries a plenitude of information. A number of these pieces of information is located in the segmental layer - the contents of the statement. Other pieces of information are contained in the suprasegmental layer. When delivering a statement we are not always sure what part of it consists of non-speaking. Admittedly, we think only of what we want to say and not of the non-verbal components which make delivering a statement possible. This paper presents one of the research problems tackled within the framework of a doctoral dissertation concerning the rate of children's speech.

Keywords: statement, speaking, non-speaking, pauses

Bibliografia

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Academica.
- Bugajski, M. (2007). *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cholewiak, A. (2017). *Metodologiczne aspekty badania tempa wypowiedzi (ujęcie neurolingwistyczne)*. *Studia Logopaedica* VI, s. 82–88.

- Dąbska, I. (1963). *Milczenie jako wyraz i jako wartość*. Roczniki Filozoficzne, z.1, t. XI, s. 73–79.
- Gajda, S. (2014). *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] J. Bartmiński (red.). *Współczesny język polski* (s. 255–268). Lublin: Wydawnictwo Naukowe 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. 16–19). Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Grzegorzczakowa, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuczkowski, J. (2016). *Anatomiczno-fizjologiczne podstawy głosu*, [w:] B. Kamińska, S. Milewski (red.). *Logopedia artystyczna* (s. 258–276). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M. (2013). *Niemówienie jako problem lingwistyczny, kulturowy i szkolny. Uwagi neurolingwisty*, [w:] M. Michalik, A. Hetman (red.). *Synergia. Mowa–Terapia–Wychowanie* (s. 9–19), Jastrzębie-Zdrój – Kraków: Wydawnictwo „Pasażer”.
- Michalik, M., Cholewiak, A., Jagiełowicz, W. (2015). *Niemówienie, milczenie, przemilczenie, pauza, czyli wielkie nic w teorii i praktyce logopedycznej*, [w:] I. Jaros, R. Gliwa (red.). *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii* (s. 79–93). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalik, M., Cholewiak, A. (2017). *Tempo wypowiedzi w oligofazji*. „Logopedia”, nr 46, s. 265–281.
- Michalik, M., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K., Solak A. (2020). *Tempo mówienia i tempo artykulacji w dyskursie zaburzonym*, [w:] M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski (red.). *Prozodia. Przwajanie, badanie, zaburzenia, terapia* (s. 395–429). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Michalik, M., Solak, A. (2017). *The pace of speech in autistic spectrum disorder*. Acta Neuropsychologica, v. 15, n. 4, s. 433–441.
- Minczakiewicz, E.M. (1997). *Mowa Rozwój–Zaburzenia–Terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nieckula, F. (2014). *Język ustny a język pisany*, [w:] J. Bartmiński (red.). *Współczesny język polski* (s. 99–113). Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Ożóg, K. (2014). *Ustna odmiana języka ogólnego*, [w:] J. Bartmiński (red.). *Współczesny język polski* (s. 85–96). Lublin: UMCS.
- Pisarkowa, K. (1986). *O komunikatywnej funkcji przemilczenia*. Zeszyty Prasoznawcze, nr 1 (107), s. 25–34.
- Pluta-Wojciechowska, D., Sambor, B. (2017). *Pomiędzy słowem, frazą i zdaniem, czyli o pozycji Inter-Speech w normie i patologii*, [w:] D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor (red.). *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 169–191). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Polański, K. (red.). (1999). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Rokoszowa, J. (1983). *Język a milczenie*. Biuletyn PTJ, z. XL, s. 129–137.
- Rokoszowa, J. (1994). *Milczenie jako fakt językowy*. Biuletyn PTJ, z. L, s. 27–47.
- Solak, A. (2017). *Tempo wypowiedzi w badaniach jakościowo-ilościowych: studium przypadku 9-letniego chłopca*, [w:] E. Łukasiewicz, Ł. Warchoń (red.). *Kompetencja językowa człowieka. Norma i zaburzenia* (s. 161–174). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Solak, A. (2018). *Ile mówienia jest w wypowiedzi*. Tarnowskie Dialogi Naukowe, nr 1, s. 119–129.
- Śniatkowski, S. (2002). *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wilkoń, A. (2003). *Gatunki mówione*, [w:] M. Kita (red.). *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu* (s. 46–58). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, M. (2016). *Prozodia mowy – problemy opisu*, [w:] B. Kamińska, S. Milewski (red.). *Logopedia artystyczna* (s. 213–230). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zellner, B. (1994). *Pauses and the temporal structure of speech*, [w:] E. Keller (red.). *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition* (s. 41–62). Chichester: John Wiley.
- Zyss, T., Zięba, A. (2015). *Tempo mówienia – kilka uwag z psychiatrycznego punktu widzenia*. „Neurolingwistyka Praktyczna”, nr 1, s. 15–26.

Elżbieta Dawidek

*Instytut Diagnostyki i Terapii „Logos”
w Lublinie*

„Dzienniki” jako pomoc rozwijająca system językowy osób z całościowymi problemami w porozumiewaniu się, posługujących się komunikacją alternatywną i wspomagającą AAC

Wstęp

Czym są „dzienniki”? „Dziennik” to skoroszyt, łączący symbole z fotografiami i innymi pomocami wizualnymi, w formie drukowanej, naklejanej, wykonanej w dowolnej technice. „Dziennik” jest przedstawieniem istotnych wydarzeń¹, które miały miejsce w ciągu dnia, a w efekcie całościowym – tygodnia, miesiąca lub dłuższego czasu. Wykonanie i używanie takiej pomocy wspomaga znacząco rozwój umiejętności językowych i ich stabilizację. Korzystanie z „dzienników” powinno być wspierane IPK (indywidualna pomoc komunikacyjna). W trakcie „rozmowy”, czytania i tworzenia „dzienników” użytkownik i partnerzy komunikacyjni powinni wspierać komunikację i mowę IPK.

„Dzienniki” zawierają obowiązkowo:

- datę (dzień, miesiąc) + ewentualnie: symbol święta „Dzień Dziecka”,
- elementy wizualne (zdjęcie itp.),
- podpis złożony z symboli (w zależności od poziomu – od jednego do większej liczby),
- tekst, który będzie modelowany przez partnera komunikacyjnego (z użyciem IPK).

I. Tworzenie „dzienników” jako metoda wspierania rozwoju języka i nabywania kompetencji językowych przy wsparciu alternatywną i wspomagającą komunikacją AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communication*)

Proces nabywania języka i tworzenia systemu językowego to proces długotrwały, wymagający od osoby uczącej się języka zaangażowania, uczestniczenia w interakcji, zaangażowania w dialog, ale również umiejętności rozwijania monologu wewnętrznego. Nie możemy więc oczekiwać, że osoba, która ma trudności z opanowaniem systemu językowego lub uczy się – utraconych w wyniku uszkodzeń mózgowych – umiejętności w sposób naturalny, otrzymawszy IPK, będzie w stanie w jednej chwili korzystać z tej pomocy i uzupełnić wszystkie luki. Procedura nabywania języka i uzupełniania bądź wręcz

¹ Istotne wydarzenie – 1. Musi zostać wybrane w pierwszej fazie przez partnera komunikacyjnego, w kolejnych przez samego użytkownika. 2. Użytkownik może w pierwszej fazie nie umieć wybrać z ciągu wydarzeń dnia tego, które jest istotne komunikacyjnie, społecznie, a nawet dla niego samego. Dlatego musimy różnicować istotne wydarzenia i wybierać różne, na różnych etapach, z różnych dziedzin, funkcji komunikacyjnych i sprawności komunikacyjnych.



Rycina 1. Opracowanie własne

tworzenia systemu językowego wymaga czasu, modelowania i wielokrotnych powtórzeń w funkcjonalnych sytuacjach.

Możemy jednak tak wspierać rozwój języka, by osoba korzystająca z komunikacji alternatywnej i wspomagającej w jak najbardziej naturalny sposób nabywała nowych umiejętności zgodnie z procesem ich przyswajania. Sprzyjają temu dobra diagnoza oraz trafne uchwycenie zarówno mocnych stron, jak i braków, np. dzięki formularzowi Ewy Przebindy (Dawidek, 2020) pokazującym, jak przebiega proces zdobywania, rozwijania i utrwalania funkcji komunikacyjnych.

Terapeutom udaje się zaplanować proces redukcji deficytów, a następnie rozszerzać umiejętności komunikacyjne i językowe użytkowników (Dawidek, 2019). Rodzice i opiekunowie mogą wspierać użytkowników w sytuacjach spontanicznych i na bieżąco korygować oraz utrzymywać treści. Interwencja metodami komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC wspiera budowanie systemu językowego poprzez tworzenie kate-

gorii nadrzędnych, grupowanie słownictwa w polach semantycznych oraz rozszerzanie słownika biernego, a w konsekwencji słownika czynnego użytkownika. Modelowanie komunikacyjne zakładające użycie IPK w sytuacji funkcjonalnej z dopowiedzeniem wypowiedzi, tej, którą w danej sytuacji mógłby się posłużyć użytkownik, uwidacznia, w jaki sposób, opowiadając o treściach zawartych w „dzienniku”, uczymy się umiejętności naracyjnych i opisu.

Co nam dają „dzienniki” w praktyce?:

- Umiejętność opisanie czasu:
 1. teraźniejszego – opowiadamy o tym, co się dzieje w danej chwili;
 2. przeszłego – wspominamy to, co robiliśmy, stosując czas przeszły;
 3. przyszłego – umiejętność ta przychodzi na końcu, związana jest bowiem z planowaniem przyszłych wydarzeń, czegoś, co dopiero ma się wydarzyć.
- Umiejętność rozszerzania wypowiedzi od jednosymbolowej do zdania.
- Znaczące podniesienie umiejętności wyekstrahowania informacji z opowiadania, które posłużą do stworzenia opisu.
- Użytkownik uczy się selekcji informacji, czyli wyboru, jednego z szeregu wydarzeń lub jednej informacji jako istotnego wydarzenia.

II. Rola partnera komunikacyjnego i użytkownika podczas korzystania z „dzienników”

Tworzenie „dzienników” ma zaangażować – zarówno wszystkich partnerów komunikacyjnych, jak i samego użytkownika – w przygotowanie materiałów, ale również w opowiadanie i rozmowę o tym, co jest (czas teraźniejszy), co było (czas przeszły) i będzie (czas przyszły). Na pierwszym etapie wprowadzania „dzienników” najczęściej to partner komunikacyjny będzie tworzył opisy do sytuacji i modelował/ odczytywał wypowiedź z pomocą IPK.

Użytkownik „dzienników” najczęściej uczy się w konkretnej sytuacji. Ma się nauczyć etapami:

- Wybierać istotny fragment dnia, o którym warto „napisać” w „dzienniku” i o którym warto opowiadać innym. Informacja, którą wybierze, ma za zadanie zainteresowanie innych. Dzięki pozytywnym konotacjom pozwala również tworzyć sieć wspomnień w pamięci długotrwałej poprzez wielokrotne opowiadanie i powracanie do niego.
- Przygotowywać informację poprzez wklejanie symboli do „dziennika” lub poprzez pracę w systemie do tworzenia i wybierania symboli.
- Przepisywać i odczytywać informację. Użytkownik może, wykorzystując swój system IPK, wielokrotnie powiedzieć tę samą wiadomość – dzięki temu uczyć się posługiwania się systemem. Mamy więc wpływ na to, jakie umiejętności trenujemy. Dzięki temu możemy programować jak najpełniejszy z możliwych rozwój języka.

Jest to proces usamodzielniania się użytkownika. Pozwala on również na budowanie samoświadomości i samodecydowanie w pewnych wyborach lub decyzjach. Zakłada również, że osoba uczy się myślenia o sobie i tworzenia dialogu wewnętrznego.

III. Etapy budowania systemu językowego osób komunikujących się poprzez alternatywną i wspomagającą komunikację AAC w oparciu o „dzienniki”

Języka nabywamy, przechodząc przez pewne/ konkretne etapy rozwoju języka. Spójrzmy na typowo rozwijające się dziecko. Jakie umiejętności językowe i okołojęzykowe – bazujące na strukturze języka – zdobywa podczas rozwoju? Ten wykres ma być swojego rodzaju przewodnikiem dla konstruowania IPK i wspomagania jego możliwości. W „dziennikach” będziemy wykorzystywać możliwości tego modelu podczas rozszerzania umiejętności systemowo-językowych.

3.1. Etapy nabywania języka/ rozwoju językowego

Rozwój prelingwalny (do 1. r.ż.), czyli gesty, kontakt wzrokowy i wspólne pole uwagi, głuźenie, śmiech, zabawy wokalne – dźwięki samogłosopodobne, gaworzenie.

Okres pojedynczego słowa = wyrazu (rozpoczyna się od 10. miesiąca życia i trwa do 13.), pojawia się pojedyncze słowo, którego rozumienie zależy od kontekstu sytuacyjnego, rzeczownik l.poj., czasownik w formie 3. osoby.

Okres dwuwyrazowy/ równoważnik zdania /podmiot + orzeczenie/ podmiot + określenie (około 17.–18. miesiąca życia), rozpoczyna się mówienie o sobie w 3. osobie.

Wypowiedź wielowyrazowa/ „wypowiedź wielosłowna” (rozpoczyna się na przełomie 2 lat–2 lat i 6 miesięcy). Kombinowanie – „nowomowa”, przejście do mówienia o sobie „ja”, nabywanie większej liczby rzeczowników/ utrwalanie zdobytych określeń oraz rozumienie struktury czas przeszły/ czas teraźniejszy, dialog.

Wypowiedź wielowyrazowa całościowa/ podmiot + orzeczenie + dopełnienie / (rozpoczyna się na przełomie 2 lata 6 miesięcy/ 3 lata) czas przeszły /teraźniejszy/ przyszły.

Nabycie pełnej kompetencji językowej (od 4. r.ż. do 9. r.ż., a w niektórych publikacjach do 15. r.ż./ 20. r.ż.) (van Totenhove, G. 2005/2016).

Pomijając artykulację, jesteśmy w stanie odtworzyć sposób rozszerzania i nabywania umiejętności językowych. Zwykle w początkach użytkowania systemu IPK posługujemy się wypowiedzią jedno-, maksymalnie dwuelementową w formie podstawowej, ponieważ to właśnie ona zapewnia przekaz komunikacyjny². Taki właśnie komunikat wpisujemy w „dziennikach” jako pierwszy [Rycina nr 2].

Potem kolejno rozszerzamy wypowiedzi.

Osoby z CCN³ mają trudności ze swobodnym nabywaniem systemu językowego. Mogą:

² Przez określenie najpierw wypowiedzi komunikacyjnej, w której znaczący element zawsze będzie pierwszy „Czipsy chcę mamó”. Następnie określamy właściwą kolejność w zdaniu – tu możemy się posłużyć gotowymi schematami.

³ Kompleksowe potrzeby komunikacyjne (CCN) są to potrzeby osób z deficytami w rozwoju mowy i komunikacji, wpływającymi na rozwój globalny jednostki. Do potrzeb tych zalicza się: wizualne wsparcie komunikacji, wsparcie komunikacji gestem lub symbolem, język migowy, wsparcie zachowań komunikacyjnych i regulujących potrzeby, chęci i możliwości, a także rozwijanie umiejętności czytania, pisanie i uczestniczenia w treściach edukacyjnych.

- nie nabywać wcale systemu językowego;
- system językowy nabywać skokowo;
- system językowy nabywać wybiórczo.

Każdy ze sposobów prowadzi do globalnych opóźnień i w konsekwencji może prowadzić do wtórnego obniżenia ilorazu inteligencji. Właściwe, całościowe i zintegrowane działania terapeutyczne, w tym wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji AAC są w stanie zapobiegać pogłębianiu się deficytów lub pozwalają rozwijać umiejętności we właściwym dla dziecka tempie.

IPK wprowadzamy już w trakcie usprawniania umiejętności prelingwalnych⁴, podczas używania gestów, nawiązywania kontaktu wzrokowego i tworzenia wspólnego pola uwagi. Przez zmianę zachowań komunikacyjnych – od komunikatu jednowyrazowego przez równoważnik zdania/ wypowiedź prostą do wypowiedzi złożonej, opowiadania, opisu – staramy się rozwinąć komunikację, a w tych przypadkach, w których będzie to możliwe, również mowę. Następnie, poprzez zdobywanie umiejętności budowania relacji komunikacyjnej (angażującej społecznie dwie lub więcej osób), będziemy rozszerzać umiejętności sprawności i kompetencji językowych.

3.2. Nabywanie sprawności i kompetencji językowych

a) językowa struktura czasu i przestrzeni

Wprowadzając komunikaty za pomocą alternatywnej i wspomagającej komunikacji AAC, stosujemy zwykle czas teraźniejszy, wszystko bowiem, co modelujemy, zwykle dzieje się TU i TERAZ. Wprowadzenie komunikatów w czasie przeszłym (BYŁO) i przyszłym (BĘDZIE) powinno być poprzedzone funkcjonalnym wprowadzeniem tych pojęć. Bazując na kalendarzu, dniach tygodnia, miesiącach, porach dnia i planie dnia (wszystkie lub większość tych informacji powinna być zawarta na każdej stronie „dzienników”), możemy wprowadzać bardziej abstrakcyjne pojęcia czasowe. Najłatwiej przyswajane są one na przykładzie czynności rutynowych, zaplanowanych, w których nie ma zmian. Tworzymy wypowiedź w „dzienniku”, „lepimy z plasteliny” (symbole „lepić” + „plastelina” w odpowiedniej formie gramatycznej i fleksyjnej). Ważne jest również wprowadzenie pojęcia „zmiany” (np. zmiany w planach, zmiana w planie lekcji, zamknięta restauracja, chora pani). Każdą taką zmianę możemy zapisać w „dzienniku” i specjalnie ją oznaczyć, aby użytkownik był świadomy tego, że nie da się wszystkiego zaplanować. Pamiętajmy o tym, że to język określa czas i miejsce (osoby nieposługujące się językiem i niebudujące systemu językowego będą miały znaczący problem z rozumieniem tych pojęć), więc jeśli następnego dnia wspominamy lepienie z plasteliny, musimy zaznaczyć, że to BYŁO WCZORAJ.

Najbardziej skomplikowane wydaje się wprowadzanie „planów na przyszłość”. Jednak i w tym wypadku „dziennik” jest narzędziem, które może się przyczynić do wzrostu świadomości upływającego czasu, znajomości dni tygodnia, miesięcy etc. Czyli: wklejamy daty na kilka dni do przodu i planujemy jakieś wyjście. To dla użytkownika coś motywującego, pobudzającego pozytywnie (możemy się odwołać do informacji o tym, że np. 2 tygodnie temu byliśmy w kinie: „Popatrz, tu o tym BYŁO w „dzienniku” i teraz zaplanujemy wyjście do kina na kolejny film”). Następnie wklejamy tytuł filmu i odlicza-

⁴ Przyczyniających się do rozwoju układu artykulacyjnego/ oddechu/ fonacji/ połykania.



my dni do wydarzenia. Tak skonstruowana informacja poprawia świadomość przyszłości, przygotowuje na dosyć ekscytujące doświadczenie i oswaja rzeczywistość (szczególnie w odwołaniu do „znanego doświadczenia”).

b) wprowadzanie konstrukcji wypowiedzi od symbolu do zdania

Zaczynając wprowadzanie komunikacji alternatywnej i budowanie komunikatów za pomocą symboli w początkowej fazie, wykorzystujemy pojedynczy element będący esencją wypowiedzi, istotny komunikacyjnie. Jest to ważne, ponieważ późniejsze kon-

strukcje większości użytkowników mogą się wydawać niegramatyczne właśnie dlatego, że wydłużony został okres formułowania wypowiedzi opartych na modelu istotnym komunikacyjnie.

Czipsy/ lego/ pić/ iść do domu

Następnie użytkownikowi modelujemy wypowiedzi składające się z dwóch symboli:

orzeczenie + podmiot/

orzeczenie + określenie/

podmiot + „określenie”, gdzie „określenie” to przymiotnik lub przysłówek.

W przypadku tych wypowiedzi zwracamy również uwagę na to, by modelować według schematu zdania, choć na tym etapie użytkownik nadal ma prawo formułować wypowiedzi istotne komunikacyjnie:

Czipsy chcę – zapis symbolami „ja chcę” + „czipsy”.

Kolejnym etapem jest modelowanie komunikatów w różnych czasach i funkcjach komunikacyjnych. Musimy również zwrócić uwagę na odczytywanie wyrazów – niektórzy użytkownicy na tym etapie nabywają zdolności globalnego odczytywania wyrazu z podpisem, lub wręcz przepisywania wyrazów. Umiejętność globalnego odczytywania znaczenia wyrazu wskazuje na wstępną gotowość do pracy nad czytaniem i pisaniem. Można tu wykorzystać klawiaturę dostępną w narzędziu komunikacyjnym, np. „Mówik”. Zasada niezmienności ułożenia symboli w IPK (czyli bazowanie na pamięci motorycznej użytkownika) pozwala na rozszerzenie słownictwa i wydłużenie wypowiedzi o 3–4 elementy.

c) opowiadanie i opis

Umiejętności językowe to nie tylko łączenie słów w zdania, ale również umiejętność relacjonowania – opowiadania i opisu tego, co było lub będzie. Użytkownicy AAC, którzy nie nabyli umiejętności czytania i pisania, mają utrudnione wejście w ten etap komunikacji i mowy. Opowiadanie przychodzi w trakcie rozwoju języka w sposób naturalny. Informujemy, opowiadamy o tym, co jest, co było lub co będzie. Opis sytuacji wymaga selekcji informacji, oddzielania opinii od faktów, wyeliminowania niepotrzebnych danych. Bez pisania, czytania i mówienia owe dwa bardzo istotne elementy systemu językowego rozwiną się w sposób uproszczony lub – w skrajnych przypadkach – nie rozwiną w ogóle. Brak rozwoju języka na wczesnych etapach powoduje zahamowanie rozwoju opowiadania i opisu, jednocześnie prowadząc do wtórnej niepełnosprawności intelektualnej.

Efekty:

- nabycie i ugruntowanie umiejętności opowiadania o wydarzeniach;
- nabycie i utrwalenie umiejętności selekcji opowiadanego materiału, aby stworzyć opis.

d) rozszerzanie słownika biernego i czynnego

Uzupełniając „dzienniki”, bazujemy na słownictwie rdzeniowym (ang. *core words*). Są to frekwencyjnie najczęściej występujące w języku polskim wyrazy, wpływające na

ogólny sens wypowiedzi. Może być ono zrozumiałe wyłącznie dla osoby znającej kontekst wypowiedzi. *Core words* stanowią szkielet wypowiedzi zrozumiały jedynie dla osób pozostających w określonej sytuacji (np. „Mamo, daj mi to”).

Użytkownik „dzienników” nabywa słownictwa szczegółowego (ang. *fringe words*), utrwała je i również rozszerza wypowiedź. Sprawia, że możemy zidentyfikować to, co usłyszeliśmy, bez względu na kontekst (np. „Mamo, podaj mi piłkę z półki, bo leży za wysoko”).

W dalszej kolejności rozszerzamy słownik o nowe wyrazy i rozbudowujemy system werbalny użytkownika zarówno bierny, jak i czynny. Czyli tworzymy z wypowiedzi dwusymbolowej – trzy-, czterosymbolową i dłuższą. Na tym etapie (a u użytkowników, którzy opanowali czytanie i pisanie nawet wcześniej) zwracamy również uwagę na poprawność gramatyczną i fleksyjną.

Budujemy konkretne „schematy zdań” – dokładny opis następowania po sobie kolejnych schematów przedstawiła Grzegorzczkowska (2008). Pamiętać jednak należy o tym, że aby użytkownik „dzienników” radził sobie z odczytywaniem samodzielnym, musimy budować równoważniki zdań lub zdania dostosowane do jego możliwości, stworzone nie tylko podczas tworzenia „dzienników”, ale i wielokrotnie w innych w sytuacjach, niekoniernie z użyciem „dzienników”.

Pozwólmy opowiadać każdemu z partnerów komunikacyjnych o przebiegu dnia czy o ciekawych wydarzeniach z życia. Każde wydarzenie będzie wielokrotnie zarejestrowane, a potem opowiedziane z pomocą IPK. To właśnie sprawia, że słownictwo bierne ma szansę przełożyć się na czynne nabywanie słownictwa i jego utrwalenie poprzez WSJ (*Aided Language Stimulation*).

Efekty:

- rozszerzanie – słownictwa biernego;
- przełożenie słownictwa biernego na czynne.

IV. Rodzice i wdrożenie ich w działania z „dziennikami”

„Dzienniki” łączą komunikacyjnie obszary społeczne rodziców, opiekunów, terapeutów i nauczycieli (*dom rodzinny + wydarzenia w rodzinie; miejsce edukacji/terapii + dom rodzinny*). Tu rodzic przestaje być rzecznikiem dziecka. Przestaje wyręczać dziecko, mówiąc: „A Pawełek dziś był w kinie”. Chłopiec może sam pokazać to w „dzienniku” lub – na podstawie treści „dziennika” – skorzystać z IPK. Dziecko:

- uczy się samo inicjować komunikaty;
- ma większą motywację do kontaktu z terapeutą;
- może się razem z terapeutami lub innymi osobami angażować w przygotowanie.

Dodatkowo dowiaduje się o znaczeniu w hierarchii społecznej: rodzinnej, miejsca edukacji. Inną hierarchią będzie miał rozlany sok, inną wizyta u cici, jeszcze inną wyjazd na turnus. Nabywa sprawności komunikacyjnych (Grabias, 2019). Jednak początkowo wymagają one nakładu pracy partnerów komunikacyjnych i zaangażowania w dokumentowanie życia użytkownika. Ale umiejętności, które są nabywane podczas korzystania z „dzienników”, wielokrotnego przekazywania tych samych treści, tworzenia pola wspólnej uwagi i samoświadomości użytkownika, sprawiają, że warto się wdrażać w pracę nad „dziennikami”. Są one również z miesiąca na miesiąc niesamowitym pamiętnikiem dla wszystkich bliskich. Mamy więc do czynienia z procesem usamodzielniania się użyt-

kownika, który pozwala również na budowanie samoświadomości i samodecydowania w pewnych wyborach lub decyzjach. Zakłada również, że osoba uczy się świadomie uczestniczyć w swoim życiu, rozszerza umiejętności związane z tworzeniem w pamięci długotrwałej historii o sobie samym.

V. „Dzienniki” jako element postępowania edukacyjnego budującego strukturę języka w szkole

Szkola wymaga od użytkowników komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC wysiłku związanego z realizowaniem określonych zagadnień programowych. Użytkownik AAC powinien umieć opowiedzieć o tym, co robił w domu, na wakacjach, przez weekend, uczestniczyć w opowiadaniu o przeczytanych fragmentach tekstu. Jednocześnie nauczyciel musi mieć narzędzie, by sprawdzić poziom nabytych umiejętności i zdobytej wiedzy. Od użytkownika wymaga się uzupełnionego słownictwa obecnego w IPK, tak by mógł on uczestniczyć w zajęciach.

Proces uczenia się osoby korzystającej z komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC:

- Musimy więc zapoznać użytkownika ze słownictwem do danego tematu/ rozdziału/ zagadnienia. Modelujemy zatem treści, których użytkownik ma się nauczyć. Użytkownik „dzienników” musi mieć szansę porozmawiania o danym temacie. Wpisujemy jednocześnie do „dziennika” np. „Dziś poznaliśmy, co to są monety, np. polskie zł (1 zł, 2 zł itd.).
- Następnie partner komunikacyjny powinien pokazać, gdzie w narzędziu IPK występuje słownictwo, czyli wielokrotnie, funkcjonalnie użyć go w danym kontekście, podpierając się „dziennikami”, gramami, zabawami i elementami wizualnymi.
- Następnie można wymagać od użytkownika pokazania poziomu zdobytej wiedzy, często odtworzonej. A zatem po nauczaniu i przepracowaniu słownictwa dokonujemy próby sprawdzenia rozumienia i poziomu, na jakim użytkownik „dzienników” i AAC potrafi odtworzyć wiedzę.

Takie działania edukacyjne warto wprowadzać dwutorowo: z jednej strony rodzice w domu uzupełniają „dzienniki” i wpisują przebieg dnia, najistotniejsze wydarzenie, z drugiej taką samą pracę/ to samo zadanie wykonują nauczyciele.

Efekty:

- nabywanie umiejętności związanych z uczeniem się nowego słownictwa i uczeniem się materiału objętego programem nauczania;
- nabywanie umiejętności posługiwania się słownictwem i odtwarzania (samodzielnie bądź przy wsparciu nauczyciela wspomagającego) nabytych umiejętności.

VI. Terapia uspołeczniająca – TUS

„Dzienniki” można, a nawet trzeba wykorzystać również na zajęciach uspołeczniających.

Na pierwszym etapie służą do wymiany informacji, np. tego, co robię dzisiaj, co robiłem wczoraj, co będę robić jutro. Jeśli daje się to robić w procesie nauki, to można również korzystać z tego narzędzia na zasadzie wspólnego rozmawiania o treściach, wzajemnego modelowania i wymiany.

Skoro wszyscy robią to samo na zajęciach, mogą otrzymać taki sam wpis w „dzienniku”: „Dzisiaj robiliśmy wyduszki”. I np. wklejoną naklejkę/ wycinankę w kształcie jajka. Następnie możemy modelować opowiadanie o tym, co robiliśmy (oczywiście wykorzystując do tego IPK), albo planować, co będziemy robili na następnych zajęciach. Kolejnym krokiem będzie rozszerzanie słownictwa oraz nauka czytania i pisania, zasad gramatycznych i fleksyjnych (Light, McNaughton, 2012). Również w tym wypadku, oprócz świadomości o sobie, nabywamy świadomości o tym, że ktoś jest bardzo podobny do nas bądź różny, bo lubi inne rzeczy i ma odmienne zainteresowania.

W przypadku gdy zobaczymy, że na tle grupy pojawiają się różnice w tempie nabywania słownictwa lub rozszerzania wypowiedzi, możemy różnicować przygotowywany materiał. Oto przykład:

Grupa 1

Dla wszystkich użytkowników jednakowy komunikat „ozdabialiśmy pisanki” wraz ze zdjęciem wszystkich pisanek.

Grupa 2

Dla niektórych użytkowników komunikat dostosowany do ich poziomu komunikacyjnego. Należy dokonywać indywidualnego różnicowania wypowiedzi zamieszczanej w „dzienniku”. Jedna osoba może mieć informację o tym, że „robiłem kolorową pisankę” wraz ze zdjęciem pisanki. Druga „robiłam pisankę” wraz ze zdjęciem.

Następnym krokiem jest zauważanie podobieństw i różnic, to znaczy operowanie „określeniami” (przymiotniki i przysłówki), np. kiedy mówimy o kolorach, kształtach, innych cechach opisywanych rzeczy, zdarzeń etc., o tym, co lubimy, a czego nie.

„Piątek 13 sierpnia, Karol był na koniach.

Czy Karol lubi jeździć konno?”.

Zauważanie takich różnic będzie nam potrzebne do tego, by wprowadzać umiejętności zauważania tego, że drugi człowiek myśli w zupełnie inny sposób i ma inne potrzeby. Czyli do kreowania świadomości umysłu i świadomości samego siebie vs. świat.

Efekty:

- nauka wymiany informacji;
- uświadomienie użytkownikowi, że inne osoby mogą inaczej postrzegać daną rzecz albo mieć mniej słownictwa do jej opisu.

VII. Tworzenie struktur pamięci i określania swojej osoby

Rozwijanie opowiadania o swoim dniu, tygodniu, miesiącu; wracanie do wspomnianych wydarzeń; wielokrotne inicjowanie mówienia o konkretnych czynnościach powodują, że użytkownik „dzienników” nabywa samoświadomości. Potrafi wskazać na sympatie i antypatie. Zna swoje najbliższe otoczenie – osoby, które często pojawiały się w „dziennikach”, zapoznaje się np. z planem zajęć, który będzie widoczny w cyklu tygodnia czy miesiąca. Zauważanie swoich wspomnień i nadawanie im znaczenia ma też jeszcze jedną ważną rolę: sprawia, że osoba z niepełnosprawnością uaktywnia struktury pa-

mięci długotrwałej i określa siebie, swoją osobę i swoje granice, swoje wspomnienia. Jest to bardzo istotne, ponieważ poprawia samodzielność użytkownika „dzienników” i daje podstawy do coraz większej samodzielności. Mamy więc przed sobą „dzienniki”, czyli narzędzie do całościowego wspierania rozwoju zarówno użycia IPK, jak i wykorzystania wszystkich możliwości komunikacji alternatywnej i wspomagającej AAC, a równocześnie możliwość wspierania rozwoju intelektualnego, samodzielności i samoświadomości. Warto korzystać z tego potencjału.

Elżbieta Dawidek

Autorka jest logopedą, terapeutką AAC, terapeutką metody PROMPT, trenerem. W pracy wykorzystuje podejście rozwojowe i podejście wspomaganej stymulacji języka (ALS - Aided Language Stimulation).

Szkoli rodziców, opiekunów i nauczycieli do praktycznego wdrażania AAC w życiu codziennym. Na co dzień pracuje z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi z kompleksowymi problemami komunikacyjnymi. W ramach własnej praktyki prowadzi gabinet logopedyczny. Autorka szkolenia „«Dzienniki» jako pomoc terapeutyczna we wdrażaniu alternatywnych i wspomagających metod komunikacji – AAC”

Streszczenie

System językowy rozwija się od chwili narodzin dziecka. W przypadku całościowych zaburzeń rozwojowych może być stymulowany poprzez interwencję budującą system lub wspomagającą budowanie i strukturę systemu językowego. Interwencja włączająca komunikację alternatywną i wspomagającą ma każdorazowo prowadzić do tworzenia przez użytkownika nigdy wcześniej nieformowanych wypowiedzi. Aby uzyskać ten cel, należy wybrać Wspomaganą Stymulację Języka (ang. *Aided Language Stimulation*), która umożliwi trenowanie różnych wypowiedzi w zależności od wyraźnych potrzeb i możliwości w konkretnej funkcjonalnej sytuacji, zarówno podczas aktywności zaplanowanych, jak i spontanicznych. Stąd pojawienie się „dzienników” jako dodatkowych działań wspierających rozwój umiejętności, które zdobywane są w trakcie normatywnego rozwoju bez większego trudu, a muszą być wspomagane w przypadku osób z całościowymi potrzebami komunikacyjnymi (ang. *CCN Complex Communication Needs*). Oprócz samej funkcji komunikacyjnej, w której występuje indywidualna pomoc komunikacyjna, zastępując mowę, musimy wspierać usprawnianie i wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych i językowych. Praca z dzieckiem z CCN wymaga tego, aby Indywidualna Pomoc Komunikacyjna (IPK) była wykorzystywana przez cały czas w trakcie wszystkich czynności i szła z nim w każde miejsce oraz przez każdego partnera komunikacyjnego i społecznego.

Słowa kluczowe: AAC, wspomagana stymulacja języka, indywidualne narzędzie komunikacyjne, „dzienniki”, wspomaganie komunikacji

Journals as an Aid in Development of Language System and Capabilities of Individuals with Complex Communication Issues Utilizing Alternative Forms of Communication and Alternative Assisted Communication

Abstract

The language system of a child starts to develop since the moment a child is born. In case of complex developmental disorders the language system may be stimulated through an

intervention establishing the system or aiding development and structure of the language system. The intervention encompassing supporting and alternative communication should in each instance lead to the user developing previously not formed utterances. In order to reach this goal the *Aided Language Stimulation* should be selected which will enable training various utterances depending on the explicit and clear needs and capacities in a given functional situation - both during planned and spontaneous activities. Thus the emergence of writing journals as an additional task supporting development of skills which are acquired during the normative development without any greater effort and the acquisition of which must be aided in case of persons with *Complex Communication Needs* (CCN). Apart from the communication function which receives individual communication aid in supplanting speech we must also support improving and reinforcing communication and language competences. Working with a child with CCN requires Individual Communication Aid (ICA) to be present and in use at all times, during performing all tasks, to be provided everywhere and by each social and communication partner.

Keywords: AAC, aided language stimulation, individual communication tool

Bibliografia

- Bedrosian, J. (1997). *Language acquisition in young AAC system users: Issues and directions for future research, Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 13, No. 3.
- Beukelman, D.R., Mirenda P. (2016). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- Bogdashina, O. (2005). *Communication issues in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language?*, Jessica Kingsley Publishers Ltd. UK, Londyn.
- Brykczyńska-Strojny, A. (2014). *Komunikowanie się dziecka niemówiącego – studium przypadku*, [w:] A. Hetman (red.), M. Michalik (red.). *Synergia. Mowa – Edukacja – Terapia* (s. 143–158). Jastrzębie-Zdrój – Kraków: Wydawnictwo „Pasaże”.
- Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dada, S., Alant E. (2009). *The Effect of Aided Language Stimulation on Vocabulary Acquisition in Children With Little or No Functional Speech*, „American Journal of Speech-Language Pathology”, vol. 18, 50–64.
- Dawidek, E. (2019). *Komunikacja alternatywna i wspomagająca AAC w terapii niemówiących dzieci z autyzmem – zastosowanie programu „Mówik”*. Biuletyn Logopedyczny, 33, 169–193.
- Grabias, S. (2017). *Język w diagnozowaniu umysłu. Terapia logopedyczna a poznawcza i interakcyjna. Funkcja języka*, [w:] D. Pluta-Wojciechowska (red.), B. Sambor (red.). *Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 35–65). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gerber, S., Kraat, A. (1992). *Use of a developmental model of language acquisition: Applications to children using AAC systems, Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 8, No. 1.
- Griffer, M.R. (2012). *Language and children with intellectual disorders*, [w:] *An introduction to children with language disorder*, (red.). V.A.Reed, Boston.
- Grzegorzycowa, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Light, J., McNaughton D. (2012). *Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities*, „Assistive Technology” Vol. 24 , Iss. 1.

- Light, J., McNaughton D. (2014). *Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?*, „Augmentative and Alternative Communication”, 30 (1), (s. 1–18).
- Lipski, W. (2015). *Standard postępowania logopedycznego w przypadku autyzmu*, [w:] S. Grabias (red.), J. Panasiuk (red.), T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 461–516). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Michalik, M. (2018). *Lingwistyczno-logopedyczne „podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej, ujęcie metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Michalik, M., Przebinda, E. (2018). *Budowanie kompetencji lingwistycznej u osób niemówiących z wykorzystaniem strategii komunikacji alternatywnej*, [w:] A. Domagała (red.), U. Mirecka (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 143–183). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Orłowska-Popek, Z. (2017). *Programowanie języka w terapii logopedycznej na przykładzie rozwoju języka dzieci niesłyszących*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2011). *Mowa dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Smith, M. (2015). *Language development of individuals who require aided communication: Reflections on state of the science and future research directions. Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 31, No. 1.
- Sutton, A. (2008). *Language acquisition theory and AAC intervention, SIG 12 Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, Vol. 17, (s. 55–61).
- Van Tatenhove, G.M. (1986). *Vocabulary versatility for the person who is nonspeaking. Communicating Together* (4, s. 19–20).
- Van Tatenhove, G.M. (2005, Revised October 2007). *Considering vocabulary versatility as a measure of effective use of a symbol set*. In *Augmentative Communication: Implementation Strategies* (rozdział 3, s. 113–133).
- Van Tatenhove, G.M. (2016). *Normal Language Acquisition & Children using AAC Systems*. Pozyskano z: <http://www.vantatenhove.com/files/papers/Common/NLD&AAC.doc> [dostęp: 12.05.2022 r.].

IV

**Aspekty psychologiczne
i socjologiczne
w edukacji uczniów
i nauczycieli**



W ROZDZIALE IV:

Zbigniew Ostrach, Michał Łukasik Wybrane substancje psychoaktywne w percepcji studentów PWSZ w Nowym Sączu	129
Michał Pulit Socjologiczne teorie konfliktu i wymiany w pryzmacie konstruowania interakcji społecznych	150

Zbigniew Ostrach

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Michał Łukasik

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Wybrane substancje psychoaktywne w percepcji studentów PWSZ w Nowym Sączu

Wstęp

Jednym z największych problemów egzystencjalnych współczesnej młodzieży pozostają używki. W obecnych czasach dostęp do nich (alkoholu, papierosów oraz niektórych leków psychotropowych) jest bardzo łatwy. Są to wszystkie substancje psychoaktywne (Jarema, 2018). Jednak istnieją też preparaty znacznie bardziej niebezpieczne i trudniejsze do zdobycia. Zalicza się do nich narkotyki z grupy tzw. twardych – takie jak LSD, heroina i kokaina, jak również trochę słabsze (miękkie), takie jak marihuana, dopalacze i ecstazy. Wszystkie one należą do substancji zakazanych w ogólnym obrocie, za samo ich posiadanie, a tym bardziej ich produkcję i sprzedaż w większej ilości grozi kara pozbawienia wolności.

W ostatnich latach problem uzależnień stał się częstym tematem publicznych rozważań. Można go rozpatrywać z pozycji rozmaitych środowisk. Środowisko studenckie też nie jest od niego wolne. Każda uczelnia ma swoją specyfikę, więc prowadząc badania na ten wrażliwy społecznie temat, należy do każdego środowiska akademickiego podchodzić indywidualnie. Wszelkie uogólnienia dotyczące problemu substancji psychoaktywnych mogą być mylące.

I. Wybrane rodzaje uzależnień

Najpopularniejszym środkiem odurzającym pozostaje alkohol. Wchodzi on w skład wielu napojów o różnych nazwach w zależności od stężenia. Mogą nimi być piwo, wino, wódka, szampan, whisky, burbon, koniak. Człowiek nie uzależnia się od danego rodzaju napoju alkoholowego, tylko od zawartego w nim alkoholu (Cierpiątkowska, 2000). Choroba alkoholowa jest efektem uzależnienia od alkoholu etylowego. Spożywany systematycznie i długotrwale, wywołuje pojawianie się długotrwałych objawów choroby. Osobie uzależnionej brakuje zdolności do kontrolowania picia, a typowym objawem są w owej przypadłości trudności w uniknięciu rozpoczęcia picia, jak i w jego zakończeniu. Alkoholik ma silną potrzebę spożycia alkoholu, czyli tzw. głód alkoholowy. Następuje u niego ciągła zmiana wielkości przyjmowanej dawki alkoholu. Ta sama dawka, która kiedyś zaspokajała głód, z czasem staje się już niewystarczająca, więc osoba uzależniona musi ją ciągle zwiększać. Człowiek uzależniony traci ogromną ilość czasu na znalezienie i zdobycie alkoholu, jak również dojdzie do siebie po nadmiernym spożyciu trunków. Przez ów nałóg zredukowana bywa znacznie aktywność społeczna, zawodowa i rekreacyjna (Woronowicz, 1998).

Palenie to najbardziej subtelna z pułapek zdrowotnych zastawionych przez człowieka i naturę. Większość osób zaczyna palić z powodów – zdawałoby się – dość błahych, takich jak imprezy, spotkania towarzyskie czy nacisk otoczenia. Jednak później niewinne początkowo zabawy przeradzają się w silne uzależnienie od nikotyny (Carr, 2021). Badacze uważają, że rozpoczęcie palenia wiąże się ściśle z wpływami społecznymi. Pierwszy papieros nie jest raczej doznaniem przyjemnym. Młodzi ludzie często zaczynają palić, biorąc przykład z rodziców, starszego rodzeństwa czy też pod wpływem rówieśników (Samochowiec i in., 2003). Nadmierne palenie papierosów wśród młodzieży uchodzi za podstawowe zjawisko inicjujące uzależnienie. Szacunkowo około 90% nałogowych palaczy pierwszy kontakt z nikotyną miało przed ukończeniem 21 lat. Jak widać, młodzież pozostaje grupą docelową dużych koncernów tytoniowych. Nastolatki są bardziej podatni na działanie nikotyny, szybciej się od niej uzależniają. Organizm młodego człowieka znacznie łatwiej ulega zatruciu dymem papierosowym.

Nowym zagrożeniem dla nastolatków uzależnionych od nikotyny, które pojawiło się w ostatnich latach, są tzw. e-papierosy, nowoczesny wynalazek rodem z Chin. Szybko zdobył dużą popularność wśród milionów ludzi uzależnionych od nikotyny. E-papierosy nie są wyrobem tytoniowym, lecz zawierają nikotynę uzyskiwaną z tytoniu. Para wydobywająca się z e-papierosa jedynie z wyglądu przypomina dym papierosowy, w rzeczywistości to tylko mgielka maleńkich kropelek rzekomo bez substancji rakotwórczych i tlenku węgla. Stałe przyjmowanie nikotyny pod każdą postacią musi się prędzej czy później odbić na zdrowiu (Etter, 2014).

Stosunkowo niewiele mówi się w przestrzeni publicznej o lekomanii, uzależnieniu od leków farmaceutycznych. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) w jednym z dokumentów zdefiniowała dwie kategorie problemu pod nazwą „lekomania”. W świetle jednej odnosi się ona do pojedynczo przyjmowanych medykamentów (np. lorazepamu), w świetle drugiej do określonej klasy związków (leków uspokajających, nasennych i opioidów). Uzależnienie może dotyczyć zarówno leków dostępnych powszechnie, jak i tych na receptę. Najczęściej w nadmiernej ilości spożywane bywają leki przeciwwzapalne oraz przeciwbólowe, w tym przede wszystkim opioidy, głównie morfina, czyli silny narkotyczny lek usmierzający ból, jak i również leki nasenne, przeciwłękowe i uspokajające oraz substancje halucynogenne. Uzależnienie od leków to konsekwencja dłuższego zażywania danego leku o właściwościach uzależniających. Podobnie jak alkohol, leki są tak samo uzależniające. Najpierw powstaje uzależnienie psychiczne od leków, a dopiero później fizyczne (Zalewski, 2018; Woronowicz, 2009).

Najbardziej znanym społecznie rodzajem uzależnienia jest narkomania. To choroba polegająca na uzależnieniu się od substancji psychoaktywnych. Charakterystycznym symptomem tej choroby pozostaje fizyczne cierpienie spowodowane przez odstawienie substancji uzależniającej, tzw. głód narkotykowy (Miller, Forchimes, Zweben, 2014). Objawem świadczącym o narkomanii u człowieka może być zmiana dotychczasowego stylu ubierania się, środowiska koleżeńkiego i sposobu bycia. Narkomani bardzo często oddalają się od dotychczasowych przyjaciół, rodziny i znajomych, mają duże problemy z nawiązywaniem nowych znajomości i ze zwykłą rozmową.

Uzależnienie uważa się za chorobę mózgu, której rozwój uwarunkowany bywa wpływem środowiska, czynników psychospołecznych i czynników kulturowych. Uzależnienie od narkotyków stwarza w wielu środowiskach bardzo poważny problem medyczny i społeczny, a związane z nimi zagrożenia ciągle narastają. Wynikają one z dużej różnorodności

dostępnych na tzw. czarnym rynku narkotyków wytwarzanych w różnych krajach w nielegalnych laboratoriach oraz coraz łatwiejszej możliwości ich zakupu. Pomimo zagrożenia, jakie stanowią te substancje, stan wiedzy ludzkiej o nich jest wciąż niewystarczający. Wydaje się więc, że koniecznym działaniem powinno być intensywne rozprzestrzenianie w przestrzeni publicznej rzetelnych i prawdziwych informacji na temat działania i zagrożenia narkotykami (Hoffman, 2014).

Stosunkowo najmłodszą kategorią uzależnień pozostaje hazard. Czynnikiem uzależniającym w hazardzie jest pieniądz. Większość graczy uprawiających hazard można zaliczyć do osób uprawiających go rekreacyjnie. To dla nich forma rozrywki, w której potrafią się kontrolować, to znaczy zaprzestać grania po jednej przegranej. Osoba uzależniona odczuwa potrzebę ciągłego grania, podnosząc stawki pieniężne celem zdobycia znacznego pobudzenia. Odczuwa rozdrażnienie lub zdenerwowanie, kiedy chce zaprzestać grania. Nieustannie myśli o grze, o wygranych w niej i pozyskaniu środków na rozpoczęcie nowej gry. Zawsze podejmuje kolejną próbę, mając zamiar odzyskać utracone pieniądze, okłamując przy tym najbliższych, że poświęca czas na pracę.

Hazardzista z czasem zadłuża się u innych osób (Zimny, 2016). Wraz z długością trwania nałogu koszty wydawane na zaspokojenie potrzeby grania wzrastają z kolejnym miesiącem trwania uzależnienia. Osoba uzależniona od hazardu, cierpiąc na ostatnie stadium choroby, czyli hazard patologiczny, wydaje na gry wszystkie oszczędności. Zapożycza się często w bankach, wpada w kłopoty finansowe, wplątując w nie rodzinę. Termin ten nazywa się „współuzależnieniem”. Wyrównując niedobory finansowe, bliscy starają się podjąć konkretne kroki celem spłacenia długów, tj. dodatkowe prace, kolejne kredyty itp. Powoduje to, rzecz jasna, wzrost napięcia pomiędzy członkami rodziny, wrogość i niszczenie wzajemnego zaufania (Derwich-Nowak, 2010).

II. Charakterystyka wybranych substancji uzależniających

2.1. Substancje alkoholowe

Alkohol od zawsze był najbardziej rozpowszechnioną substancją psychoaktywną w różnych społecznościach. Nadmierne spożywanie substancji zawierających alkohol stanowi obecnie bardzo poważny problem, z jakim zmagają się wiele krajów, w tym Polska. Problem ten wydaje się tym bardziej poważny, że większość ludzi nadmiernie spożywających alkohol po prostu się nie leczy. W ostatnich dziesięcioleciach nastąpił znaczny wzrost produkcji alkoholu, a co za tym idzie – wzrosło spożycie napojów alkoholowych (Cierpiąłkowska, 2000).

Najbardziej znanym produktem zawierającym wysokoprocentowy alkohol jest wódka. Może być substancją czystą bez dodatków, jak również smakowa. Zawartość alkoholu etylowego wynosi w niej nie mniej niż 37,5% objętości, a zazwyczaj jest to 40%. Wódkę najczęściej produkuje się z produktów pochodzenia rolniczego, takich jak zboże czy ziemniaki. To jeden z najpopularniejszych produktów zawierających alkohol, ale bez wątplenia jeden z najmocniejszych pod względem zawartego w niej alkoholu etylowego.

Wódka stała się obecna w życiu wielu ludzi. Stanowi ważny element polskiej kultury. Od dziesiątków lat wchodzi w jej skład jako ważny atrybut wielu tradycji opisanych w literaturze czy w muzyce (Koper, 2013). Najpopularniejszym sposobem podawania wódki są tzw. drinki, czyli mieszanki wódki z różnymi napojami, takimi jak soki owocowe,

napoje gazowane itp. Drugim sposobem od lat pozostaje jej picie prosto z kieliszka. Owa płynna substancja jest również świetnym dodatkiem do różnych deserów i ciast, dzięki czemu nabierają one wyjątkowego smaku i podkreślają jakość innych potraw.

Innym popularnym w wielu społecznościach napojem zawierającym alkohol jest wino, napój alkoholowy powstały w wyniku fermentacji moszczu winogronowego. Na świecie oferuje się mnóstwo rodzajów win ze względu na dużą liczbę odmian winorośli używanej do ich wytwarzania. Istnieją wina białe, czerwone i różowe, słodkie i półsłodkie oraz wytrawne i półwytrawne, musujące i niemusujące. Wino ma mocny związek z kulturą ludzkości od czasów starożytnych. W starożytności używano go do obrzędów religijnych. Jego atrybuty opisane są w wielu utworach muzycznych, literackich i malarskich (Robinson, 2013).

Zupełnie innym rodzajem produktu zawierającego alkohol pozostaje piwo. To bez wątplenia najpopularniejszy napój alkoholowy otrzymywany w wyniku fermentacji tzw. alkoholowej brzojki piwnej. Charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem smakowym związanym z użyciem różnych produktów oraz różnych technik produkcji, jak i kulturą danego rejonu, w którym bywa wytwarzane. Jego wysoki poziom technologiczny w produkcji jest zaliczany do najbardziej zaawansowanych na świecie. W Polsce to właśnie piwo pozostaje trunkiem, którego popularność ciągle wzrasta. Wymagania konsumentów co do jego jakości przyczyniają się do jego różnorodności. Dlatego na rynku świetnie sobie radzą zarówno potężne koncerny je produkujące, jak i małe browary regionalne. Taka różnorodność produkcji przyczynia się do organizowania konkursów, podczas których wybiera się najlepsze, zdaniem znawców, piwa (Kopyra, 2016).

2.2. Substancje narkotyzujące

Zasady i restrykcje dotyczące handlu i odurzania się narkotykami w większości państw zależą od obowiązującego tam prawa. Handel narkotykami jest zabroniony w większości państw świata, istnieją jednak takie kraje, gdzie sprzedaż bywa dozwolona w kontrolowanych warunkach. Dotyczy to jednak wyłącznie wybranych narkotyków (Woronowicz, 2009). Europejskim państwem, w którym zalegalizowano handel i zażywanie niektórych substancji narkotycznych, jest Holandia. Oprócz niej zezwala się na to w niektórych kulturach państw Ameryki Południowej i Środkowej oraz w Azji.

Marihuanę jako substancję narkotyczną pozyskuje się z określonego rodzaju konopi i stosuje w celach rekreacyjnych, ale także leczniczych. Wywołuje ona różne efekty w organizmie człowieka w zależności od wielkości zażytej dawki. Najczęściej po jej spożyciu obserwuje się u ludzi trudności z koncentracją, zaniki pamięci, zaburzenia motoryczne i gastrofazę, czyli wzrost apetytu. Po zażyciu większej dawki występują halucynacje, ataki paniki, paranoja, urojenia, a także efekty fizyczne objawiające się problemami z prawidłowym oddychaniem, nudnościami oraz wzrostem tętna.

Niepotwierdzona została naukowo dotąd opinia o tym, że marihuana posiada silne właściwości lecznicze. Najpopularniejszym sposobem przyjmowania tego narkotyku jest palenie go w tzw. skrętach albo szklanych naczyniach zazwyczaj z domieszką tytoniu. Nadmierne zażywanie marihuany prowadzi do uzależnienia psychicznego. Narkotyk ten zalicza się do grupy miękkiej, co za tym idzie – uznaje za mniej niebezpieczny. Niestety, palenie marihuany często prowadzi do chęci spróbowania mocniejszego narkotyku (Bacques, 2015).

Amfetaminę z kolei zalicza się do narkotyków twardych, powodujących bardzo silne uzależnienie. To środek psychostymulujący, wywołujący długotrwałe pobudzenie. Amfetamina pozostaje środkiem silnie uzależniającym psychicznie, fizycznie uzależnienia niewiele. Z kolei pochodna amfetaminy, metamfetamina, to bezwonny proszek koloru białego o gorzkim smaku, często produkowany w nielegalnych laboratoriach, gdzie przyjmuje postać lekko żółtawego proszku o zapachu jajek (to dowód na to, że nie został w pełni oczyszczony).

Amfetaminę i jej pochodne spotyka się również w postaci białych tabletek. Pierwsze efekty po zażyciu tego narkotyku przez śluzówkę nosa można zaobserwować już po 5 minutach od przyjęcia, ale zażywając ją doustnie, na działanie trzeba czekać około 20 minut. Działanie amfetaminy zazwyczaj utrzymuje się przez 2-3 godziny w zależności od stopnia przyjętej dawki. W przypadku przedawkowania występują bóle klatki piersiowej, zapaść sercowo-naczyniowa czy też uszkodzenie naczyń mózgowych, co może prowadzić do udaru mózgu (Connolly, 2003).

Kokaina to następny z twardych narkotyków, który po zażyciu wywołuje dwa rodzaje zachowań. Jednym z nich bywa znaczne zwiększenie pewności siebie, co nieraz prowadzi do niebezpiecznych zachowań względem innych ludzi. Ale osoba uzależniona po zażyciu kokainy może również wpaść w tzw. dołek, prowadzący do rozwoju depresji z myślami samobójczymi włącznie. Kokaina występuje w postaci krystalicznego proszku o białym bądź też żółtawym kolorze. Zażywa się ją, wciągając przez nos, rozpuszczając w płynie i wstrzykując ją sobie do żył. Można też stosować ją doustnie lub też wcierać sobie w dziąsła. Ów narkotyk działa pobudzająco na układ nerwowy, gdyż zwiększa wydzielanie dopaminy i serotoniny. Działanie kokainy utrzymuje się do około 30 minut. Po upływie tego czasu następuje tzw. dołek kokainowy. Obniża się wtedy nastrój, przez co pojawiają się myśli samobójcze. Efektem ubocznym po zażyciu kokainy mogą być silne krwotoki z nosa. Inne skutki to bezsenność, depresja, impotencja, stany lękowe oraz pojawianie się chorób psychicznych.

Kokainę uznaje się powszechnie za narkotyk wyjątkowo niebezpieczny, gdyż ma działanie silnie uzależniające. Już po zażyciu jednej dawki można popaść w nałóg (Hoffmann, 2014).

2.3. Substancje uzależniające w lekach

Warto wiedzieć, że uzależnienie powodują też leki przeciwbólowe na bazie kodeiny, uzyskiwanej z opium lub morfiny i wykazującej mocne działanie uzależniające. Lek zawierający te substancje powoduje zmienność czynności psychicznych często do tego stopnia, że nagłe przerwanie zażywania leku wywołuje duże zaburzenia czynności organizmu zwane objawami abstynencji. Leki zażywane zgodnie z przeznaczeniem oraz zaleceniem lekarza nie stanowią zagrożenia, pomagają zwalczyć chorobę. Zażywane zaś w nadmiernej ilości, powodują silne uzależnienie, stanowią poważne zagrożenie dla zdrowia (Woronowicz, 2009).

Jedną z najszybciej uzależniających substancji zawartych w lekach jest benzodiazepina (BDZ). Uzależnienie od niej przypomina uzależnienie od alkoholu z tym wyjątkiem, że tolerancja na BDZ rozwija się w różnym stopniu i w głównej mierze zależy od stężenia zażywanego leku. Czasami wystarczy już tylko odstawienie przyjmowania tego leku, by zaobserwować wystąpienie tzw. zespołu odstawiennego. Odstawienie benzodiazepi-

ny rzadko kiedy przebiega w sposób poprawny, nie powodując negatywnych skutków. Dlatego tak ważne podczas odstawiania, jak i po odstawieniu pozostaje mocne wsparcie psychologiczne. Po odstawieniu leku zawierającego BDZ pacjent powinien natychmiast rozpocząć realizację programu psychoterapii, gdyż inaczej szybko może powrócić do tego uzależnienia (Woronowicz, 2009).

Inną groźną substancją stosowaną w niektórych lekach jest dekstrometorfan (DXM). Pomaga w walce z kaszlem suchym, zapaleniem gardła, oskrzeli oraz krtani. Ponadto łagodzi kaszel wywołany wdychaniem pochodzących z zewnątrz substancji drażniących. Po przyjęciu dekstrometorfanu wchłania się on bardzo szybko. Już po około 10–30 minut od podania można zaobserwować jego lecznicze działanie. U dzieci oraz osób starszych utrzymuje się od 6 do 9 godzin, u osób dorosłych działanie to wynosi jedynie od 5 do 6 godzin. Podczas dłuższego stosowania może powodować silne uzależnienie psychiczne, na szczęście prawie niemożliwe wydaje się uzależnienie fizyczne. Charakterystyczny dla DXM jest silny wpływ na psychikę, co powoduje nieraz problemy z pamięcią i koncentracją oraz inne poważne zaburzenia psychiczne trudne w leczeniu. Odurzanie się tym środkiem bywa zależne od dawki, stanu psychofizycznego osoby zażywającej oraz innych substancji, które mogły być zażyte w tym samym czasie. Rosnąca tolerancja na ten lek sprawia, że nadużywa się go w połączeniu z alkoholem, co też powoduje liczne skutki uboczne, nieodwracalne zmiany w organizmie, a nawet śmierć (Bulanda, Szostek, 2020).

Barbiturany, pod inną nazwą znane jako barbituraty, to nazwa pochodnych kwasu barbiturowego. W latach 50., 60. i 70. używano ich jako leków nasennych, znieczulających oraz przeciwpadaczkowych. Barbiturany szczególnie zmieszane z innymi lekami wywołują negatywne skutki uboczne. Dlatego podczas każdej wizyty u lekarza należy zawsze informować go o wszelkich przyjmowanych już farmaceutykach. Leki z tej grupy mogą osłabiać działanie innych leków i również znacząco je wzmacniać. Nadużywanie tej substancji prowadzi do zaburzeń seksualnych, problemów z koncentracją oraz zaburzeń pamięci.

Leki z tej grupy są wyjątkowo niebezpieczne, ponieważ szybko uzależniają fizycznie i psychicznie i to już po krótkim okresie zażywania. Istnieje cienka granica pomiędzy dawką terapeutyczną a uzależniającą. Uzależnienie od tego środka jest bardzo łatwe, ponieważ po zażyciu ma się uczucie zadowolenia, euforii i odprężenia (Macy, 2019).

III. Metodologiczne założenia prowadzonych badań

Przedmiotem zaprezentowanych badań było zjawisko znajomości środków psychoaktywnych wśród studentów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Cel ich wynikał z chęci eksploracji obszaru niebadanego jeszcze w środowisku nowosądeckiej uczelni. Główny problem badań zawierał się w pytaniu:

- *Jaką wiedzę mają studenci PWSZ w Nowym Sączu na temat substancji psychoaktywnych?*

Uszczegółowieniem tak sformułowanego problemu badawczego były następujące pytania:

- *Z którymi substancjami psychoaktywnymi studenci zetknęli się osobiście?*
- *Skąd studenci PWSZ czerpią wiedzę na temat substancji psychoaktywnych?*
- *Które z substancji psychoaktywnych studenci uważają za najbardziej szkodliwe dla zdrowia?*

W badaniach przyjęto dwie zmienne: a) zmienną zależną był rodzaj instytutu, jako b) zmienną niezależną przyjęto płeć respondenta.

Wskaźnikami w prowadzonych badaniach były m.in. osobiste kontakty z substancjami psychoaktywnymi, zaobserwowane u kolegów (koleżanek) posiadanie środków psychoaktywnych, sposób czerpania wiedzy o substancjach psychoaktywnych, znajomość substancji psychoaktywnych i wiedza o szkodliwym działaniu substancji psychoaktywnych.

Do prowadzonych badań zastosowano metodę sondażu. Technika zastosowaną w badaniach była ankietyzacja przeprowadzana we wszystkich pięciu instytutach PWSZ w Nowym Sączu:

Instytucie Ekonomicznym	(IE)
Instytucie Języków Obcych	(IJO)
Instytucie Kultury Fizycznej	(IKF)
Instytucie Pedagogicznym	(IP)
Instytucie Technicznym	(IT)
Instytucie Zdrowia	(IZ).

IV. Analiza wyników badań własnych

W sumie do badań ze wszystkich instytutów zostało włączonych 113 studentów.

Liczba ankietowanych mężczyzn i liczba ankietowanych kobiet miała być z założenia wyrównana. Jednak okazało się, że w niektórych instytutach bardzo trudno o równą liczbę respondentów płci męskiej i żeńskiej. W związku z tym ankiety wypełniali losowo wybrani studenci, w formie elektronicznej. Ta forma prowadzenia ankietyzacji pozwoliła na minimalną ingerencję w zajęcia na uczelni.

Wszyscy respondenci zostali poinformowani o tym, że badanie jest anonimowe i będzie służyło jedynie celom naukowym.

4.1. Wiedza studentów o zagrożeniach w lekarstwach

Niektóre substancje psychoaktywne mogą występować w postaci lekarstw. Wyniki badań zawarte w tabeli 1 informują, że większość studentów we wszystkich instytutach jest w stanie rozpoznać nazwy lekarstw, które zawierają substancję psychoaktywną.

Najlepiej radzą sobie z tym rozpoznaniem kobiety w Instytucie Zdrowia i Instytucie Technicznym. Niektórzy studenci (dotyczy wszystkich instytutów) mylą substancje psychoaktywne oksymorfon i mirofinę z lekarstwami, przy czym częściej dotyczy to mężczyzn. Najbardziej precyzyjnie udało się rozdzielić lekarstwa od substancji psychoaktywnych studentom Instytutu Zdrowia. Śladowa liczba kobiet (7,7%) z Instytutu Języków Obcych rozpoznała lekarstwo w wymyślonej fikcyjnej nazwie.

4.2. Substancje, z którymi studenci mieli styczność

Tabela 2 przedstawia wyniki badań dotyczące bezpośredniego kontaktu substancji psychoaktywnych wśród PWSZ w Nowym Sączu. Kontakt dotyczy również okresu życia przed rozpoczęciem studiów.

Wyniki zamieszczone w tabeli jednoznacznie wskazują, że właściwie wszyscy mężczyźni biorący udział w badaniu mieli do czynienia z alkoholem. Tylko niewielka liczba kobiet w Instytucie Ekonomicznym i Instytucie Kultury Fizycznej nie miała z nim do czynienia, napisała, że nigdy się z nim nie zetknęła. Drugą najpopularniejszą substancją psychoaktywną, którą studenci wszystkich instytutów brali do ręki, okazał się tytoń. Niewielka liczba studentów we wszystkich instytutach miała też kiedyś styczność z marihuaną i dopalaczami. Badania pokazały, że kokaina i heroina są substancjami, które najtrudniej spotkać w środowisku studentów PWSZ w Nowym Sączu. Nikt nie miał z nimi do czynienia. Niektóre z narkotyków (LSD i ecstazy) były jedynie prezentowane podczas specjalnego pokazu w trakcie zajęć fakultatywnych.

Wyniki badań prezentowane w tabeli 3 pokazują, które substancje mogli zażywać koledzy i koleżanki respondentów, kiedy chodzili oni do szkoły średniej. Okazuje się, że prawie wszyscy badani studenci zadeklarowali, iż ich znajomi w szkole średniej mieli kontakt z alkoholem (93,3% mężczyzn i 100 kobiet) i tytoniem (97,1% kobiet oraz 100% mężczyzn).

Kolejną najpopularniejszą substancją psychoaktywną wśród znajomych ankietowanych studentów były leki. Wśród najmniej popularnych środków, których mogli zażywać znajomi badanych osób, okazała się heroina (4,4% kobiet i 11,1% mężczyzn) i kokaina (13,2% kobiet i 17,8% mężczyzn). Co więcej, nieliczni respondenci zaznaczali także takie środki psychoaktywne, jak LSD (8,8% kobiet i 17,8% mężczyzn) i ecstazy (10,3% kobiet i 20% mężczyzn).

Najpopularniejszym narkotykiem, który mogli zażywać znajomi studentów, okazała się marihuana (64,7% kobiet i 71,1% mężczyzn). Jak wynika z danych, dopalacze nie cieszyły się raczej wśród znajomych ankietowanych mężczyzn popularnością, gdyż zaznaczyło je zaledwie 11,1% ankietowanych mężczyzn. Ale wśród kobiet procent ten był znacznie większy i wynosił już 47,1%.

Ostatnią substancją psychoaktywną wskazaną w ankiecie były grzyby halucynogenne, których znajomość została potwierdzona u blisko 30% kobiet i u nieco ponad 30% wszystkich ankietowanych mężczyzn. Wyniki badań pokazują, że w szkołach średnich częstość kontaktu uczniów z substancjami psychoaktywnymi jest znacznie większa niż wśród studentów.

4.3. Źródła wiedzy o używkach

W badaniu dotyczącym źródeł, z jakich studenci czerpali wiedzę na temat substancji psychoaktywnych, respondenci mieli do wyboru sześć źródeł oraz możliwość wpisania jeszcze innych bliżej nie określonych.

Jak pokazują wyniki badań, najpopularniejszym źródłem wiedzy na temat substancji psychoaktywnych okazał się internet, wybrany przez wszystkich mężczyzn i ponad 90% kobiet. Wynika z tego, że w obecnych czasach to on jest najpopularniejszym źródłem, z którego młodzież czerpie informacje. Na drugim miejscu plasują się media. Zaznaczyło je w sumie 51,5% kobiet i 48,9% mężczyzn. Równie popularnym źródłem pozyskiwania wiadomości o substancjach psychoaktywnych są warsztaty tematyczne, a najmniej wybieraną możliwością nauczyciele.

Jak widać z przedstawionych danych, w szkołach zbyt mało rozmawia się o różnych używkach, a to ważne, aby młodzi ludzie wiedzieli, jak niebezpieczne dla zdrowia są

Tabela 1. Nazwy leków kojarzących się studentom z substancjami psychoaktywnymi

Nazwa instytutu	IE		IJO		IKF		IP		IT		IZ		Ogółem															
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M														
															%	%	%	%	%	%	%	%						
Nazwy substancji	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%														
Tramadol	8	66,7	5	38,5	3	75	4	36,4	7	87,5	8	42,1	1	100	2	100	10	55,6	13	100	3	60	40	58,8	30	66,7		
Rozpuchol	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oksymorfon	1	10	6	66,7	3	23,1	1	25	5	45,5	0	0	4	21,1	0	0	1	50	4	22,2	0	0	0	14	20,6	11	24,4	
Thiocodin	6	60	6	66,7	11	84,6	2	50	6	54,5	7	87,5	11	57,9	1	100	2	100	18	100	11	84,6	5	100	47	69,1	39	86,7
Diazepam	8	80	7	77,8	10	76,9	3	75	6	54,5	8	100	9	47,4	1	100	1	50	9	50	11	84,6	3	60	45	66,2	31	68,9
Mirofina	4	40	5	55,6	2	15,4	3	75	4	36,4	3	37,5	9	47,4	0	0	0	0	4	22,2	0	0	0	19	27,9	15	42,2	

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Substancje, jakie studenci mieli kiedykolwiek w ręku

Nazwa instytutu	IE			IJO			IKF			IP			IT			IZ			Ogółem									
	K	M		K	M		K	M		K	M		K	M		K	M		K	M								
		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%	N	%	N	%			
Alkohol	10	100	9	100	13	100	4	100	10	90,1	8	100	19	100	1	100	2	100	18	100	13	100	5	100	67	98,5	45	100
Dopalacze	1	10	4	44,4	1	7,7	0	0	1	9,1	0	0	1	5,3	0	0	0	0	5	27,8	3	23,1	2	40	7	10,3	11	24,4
Kokaina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Heroina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tytoń	6	60	7	77,8	10	76,9	4	100	7	63,6	6	75	15	78,9	1	100	2	100	17	94,4	4	30,8	5	100	44	64,7	40	88,9
Leki	9	90	7	77,8	8	61,5	2	50	6	54,5	7	87,5	17	89,5	1	100	1	50	9	50	12	92,3	5	100	53	77,9	31	68,9
Ecstasy	0	0	0	0	0	0	0	0	1	9,1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	16,7	2	15,4	0	0	3	4,4	3	6,7
LSD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	23,1	2	40	3	4,4	2	4,4
Marahuana	2	20	3	33,3	3	23,1	2	50	3	27,3	4	50	9	47,4	1	100	0	0	7	38,9	4	30,8	3	60	21	30,1	20	44,4
Grzyby	0	0	0	0	1	7,7	1	25	1	9,1	0	0	1	5,3	0	0	0	0	3	16,7	3	23,1	1	20	6	8,8	5	11,1

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Substancje, jakich mogli używać koledzy i koleżanki ankietowanych studentów ze szkoły średniej

Nazwa instytutu	IE		IJO		IKF		IP		IT		IZ		Ogółem																	
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M																
															N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Nazwy substancji																														
Alkohol	10	100	9	100	13	100	11	100	8	100	19	100	1	100	1	100	18	100	13	100	5	100	68	100	42	93,3				
Dopalacze	4	40	6	66,7	6	46,2	1	25	4	36,4	4	40	0	0	6	31,6	0	0	1	50	9	50	11	84,6	5	100	32	47,1	25	11,1
Kokaina	1	10	5	55,6	1	7,7	0	0	3	27,3	3	37,5	2	10,5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	15,4	0	0	9	13,2	8	17,8
Heroina	0	0	3	33,3	0	0	0	0	2	18,2	2	25	1	5,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,4	5	11,1
Tyroń	10	100	9	100	13	100	4	100	11	100	8	100	17	89,5	1	100	2	100	2	100	18	100	13	100	5	100	66	97,1	45	100
Leki	10	100	6	66,7	11	84,6	1	25	7	63,6	5	62,5	15	78,9	1	100	2	100	2	100	16	88,9	11	84,6	4	80	56	82,4	33	73,3
Ecstasy	0	0	4	44,4	1	7,7	0	0	3	27,3	2	25	1	5,3	0	0	0	0	0	0	3	16,7	2	15,4	0	0	7	10,3	9	20
LSD	0	0	3	33,3	0	0	0	0	3	27,3	2	25	1	5,3	0	0	0	0	0	2	11,1	3	23,1	1	20	6	8,8	8	17,8	
Marihuana	8	80	7	77,8	8	61,5	3	75	8	72,7	6	75	12	63,2	1	100	0	0	11	61,1	8	61,6	4	80	44	64,7	32	71,1		
Grzyby	2	20	5	55,6	2	15,4	1	25	4	36,7	3	37,5	4	21,1	0	0	0	0	6	33,3	7	53,8	2	40	19	27,9	17	37,8		

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: opracowanie własne

różne środki psychoaktywne. Więcej niż od nauczycieli studenci dowiadywali się od znanych (48,5% kobiet i 31,1% mężczyzn). W ankiecie była też możliwość zaznaczenia źródła jako poradników i zrobiła to prawie połowa kobiet i nieco ponad 30% mężczyzn. Nikt z ankietyzowanych studentów, mając możliwość podania innego źródła, nie skorzystał z tej możliwości.

W sumie niewielu z wszystkich badanych studentów uczestniczyło w warsztatach informujących o szkodliwości przyjmowania substancji psychoaktywnych (ponad 60%). Największy odsetek uczestników był w Instytucie Języków Obcych: 100% mężczyzn oraz prawie 80% kobiet, ale już w Instytucie Ekonomicznym tylko połowa kobiet uczestniczyła w warsztatach, u mężczyzn zaś odsetek uczestniczących wynosił 66,7%.

Prawie taki sam rozkład procentowy występuje u kobiet z Instytutu Pedagogicznego oraz u kobiet i mężczyzn z Instytutu Zdrowia. W Instytucie Technicznym 100% kobiet zadeklarowało, że uczestniczyło w takich warsztatach, oraz niewiele ponad połowa mężczyzn. W Instytucie Kultury Fizycznej procent mężczyzn uczestniczących w takich zajęciach wynosił prawie 70%, a kobiet trochę ponad 50%.

Taki nierównomierny rozkład wyników badań wynika zapewne z preferencji zawodowych respondentów.

4.4. Wiedza studentów o szkodliwości substancji psychoaktywnych

Badając wiedzę studentów w PWSZ w Nowym Sączu na temat szkodliwości substancji psychoaktywnych, otrzymano bardzo ciekawe wyniki badań.

Każdy badany student mógł zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi na pytanie o szkodliwość. Tylko śladowa liczba kobiet z Instytutów Zdrowia, Pedagogicznego i Języków Obcych wskazała alkohol jako substancję szkodliwą. Tak samo nieliczni studenci wybrali grzyby halucynogenne, marihuanę, tytoń oraz leki jako szkodliwe dla zdrowia. Niewielki odsetek respondentów wskazał LSD (23,5% kobiet i 28,9% mężczyzn) i ecstazy (39,7% kobiet i 26,7% mężczyzn) jako najbardziej szkodliwe dla zdrowia.

Najczęściej studenci za szkodliwą uznawali heroinę (89,7% kobiet i 84,4% mężczyzn), co jest zasadne, ponieważ to bardzo niebezpieczny narkotyk z grupy twardych. Zaraz za nią plasuje się kokaina, którą zaznaczyło 79,4% kobiet i 82,2% mężczyzn. To też jest bardzo niebezpieczny narkotyk. Trzecią najbardziej niebezpieczną substancją według respondentów okazały się dopalacze. Zadeklarowała tak prawie połowa wszystkich kobiet (48,5%) oraz 73,3% wszystkich ankietyzowanych mężczyzn.

Tabela 6 zawierała informacje za temat najbardziej szkodliwych, zdaniem studentów, substancji, tabela 7 zaś pokazuje substancje, które studenci uważają za najmniej szkodliwe. Spośród wszystkich w miarę dostępnych substancji psychoaktywnych żaden z respondentów nie zaznaczył kokainy, heroiny, LSD i ecstazy jako potencjalnie mało szkodliwych dla zdrowia i życia człowieka. Tylko pojedyncze osoby z Instytutu Pedagogicznego, Instytutu Kultury Fizycznej oraz podobny odsetek z Instytutu Zdrowia wskazały na dopalacze jako potencjalnie mało szkodliwe dla zdrowia.

Najmniej szkodliwą substancją psychoaktywną według studentów jest alkohol. Uważa tak 76,9% kobiet oraz 75,6% mężczyzn. Drugą substancją wskazaną przez respondentów okazała się marihuana (60,3% kobiet i 77,8% mężczyzn). Ma ona podobno właściwości lecznicze i bywa w wielu krajach zalecana do stosowania przez lekarzy jako

Tabela 4. Źródła, z jakich studenci czerpią wiedzę na temat substancji psychoaktywnych

Nazwa instytutu	IE		IJO		IKF		IP		IT		IZ		Ogółem																
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M															
															N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Źródła																													
Z internetu	10	100	9	100	13	100	4	100	10	90,1	8	100	17	89,5	1	100	2	100	18	100	11	84,6	5	100	63	92,6	45	100	
Z mediów	5	50	7	77,8	8	61,5	0	0	6	54,5	3	37,5	8	42,1	1	100	0	0	10	55,6	8	61,5	1	20	35	51,5	22	48,9	
Z poradników	3	30	5	55,6	4	30,1	1	25	1	9,1	2	25	3	15,8	0	0	2	100	8	44,4	6	46,2	1	20	19	27,9	17	37,8	
Od nauczycieli	0	0	4	44,4	3	23,1	1	25	1	9,1	0	0	4	21,1	1	100	1	50	2	11,1	3	23,1	0	0	12	17,6	8	17,8	
Od znajomych	7	70	5	55,6	4	30,1	1	25	5	45,5	4	50	10	52,7	1	100	0	0	2	11,1	7	53,9	1	20	33	48,5	14	31,1	
Z warsztatów	4	40	6	66,7	6	46,2	1	25	4	36,7	3	37,5	4	21,1	1	100	2	100	10	55,6	8	61,5	3	60	28	41,2	24	53,3	
Inne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

* respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź

Źródło: opracowanie własne

Tabela 5. Udział studentów w warsztatach informujących o szkodliwości przyjmowania substancji psychoaktywnych

Nazwa instytutu	IE		IJO		IKF		IP		IT		IZ		Ogółem															
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M														
															N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Odpowiedzi																												
Tak	5	50	6	66,7	10	76,9	4	100	6	54,5	5	68,4	13	63,2	0	0	2	100	10	55,6	9	69,2	3	60	45	66,2	28	62,2
Nie	5	50	3	33,3	3	23,1	0	0	5	45,5	3	37,5	6	31,6	1	100	0	0	8	44,4	4	30,8	2	40	23	33,8	17	37,8

Źródło: opracowanie własne

środek uśmierczający ból. Taka opinia o jej stosowaniu mogła spowodować jej wysoką pozycję w opinii popularności.

Kolejną z substancji uważanych za najmniej szkodliwą okazał się tytoń wskazany przez 61,8% kobiet i 68,9% mężczyzn. Wysoką pozycję w tym rankingu zawdzięcza on prawdopodobnie popularności w dostępności. Trochę mniej, gdyż około 50% badanych studentów, jako substancję mało szkodliwą wybrało leki. Śladowy odsetek studentów wskazał na grzyby halucynogenne, chociaż respondenci z Instytutu Pedagogicznego nie uważają ich za mało szkodliwe.

Ten wybór podyktowany został zapewne wiedzą zaczerpniętą z podręczników uczących merytorycznego przygotowania do prowadzenia zajęć z uczniami.

Wszyscy młodzi ludzie rozmawiają ze sobą przy różnych okazjach. Można domniemywać, że temat substancji psychoaktywnych też jest obecny w ich konwersacjach. Wyniki badań informujące o częstotliwości poruszania takich tematów zawiera tabela 8. Z danych zawartych w tabeli wynika, że najczęściej o substancjach psychoaktywnych rozmawiają znajomi studentów Instytutu Kultury Fizycznej (54,5% kobiet i 37,5% mężczyzn), a najmniej studenci Instytutu Języków Obcych. Są nawet tacy studenci, którzy nigdy nie poruszali takiej tematyki.

W Instytucie Ekonomicznym, Kultury Fizycznej, Technicznym oraz Zdrowia nikt nie zaznaczył takiej opcji.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, to mężczyźni znacznie częściej rozmawiają o substancjach psychoaktywnych. Może to sugerować większą ciekawość mężczyzn w tym obszarze aktywności.

W Instytucie Pedagogicznym, w którym kobiety stanowią zdecydowaną większość studentów, jest w sumie spora grupa respondentów, którzy nigdy (10,5%) lub bardzo rzadko (21,1%) nie poruszali tematów dotyczących substancji psychoaktywnych. Zatem przyszłe nauczycielki przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej nie stanowią potencjalnych dyskutantów na te tematy.

Tabela 9 pokazuje wyniki badań mówiące o tym, jak często studenci PWSZ w Nowym Sączu namawiani byli przez swoich kolegów i koleżanki innych środowisk do zażywania różnych substancji psychoaktywnych. Jak wynika z danych zawartych w tabeli, 24,4% mężczyzn i 13,2% kobiet wszystkich ankietowanych studentów odpowiedziało, że byli często namawiani do zażywania używek.

Najczęściej wybieraną odpowiedzią była opcja, że tylko czasami są namawiani. Taką odpowiedź wskazało 40% mężczyzn oraz 14,7% kobiet. W Instytucie Pedagogicznym najwięcej kobiet (42%) stwierdziło, że nigdy nie były namawiane. Podobny rozkład odpowiedzi wystąpił w Instytucie Języków Obcych (30%). Ten wynik wydaje się dobrym prognostykiem, gdyż znaczna liczba studentów z tych instytutów to przyszli nauczyciele.

Podobnie jak w poprzedniej analizowanej tabeli to właśnie mężczyźni byli częściej namawiani przez znajomych do zażywania środków psychoaktywnych.

4.5. Samoocena wiedzy o substancjach psychoaktywnych

Respondenci biorący udział w badaniach poproszeni zostali o dokonanie samooceny swojej wiedzy na temat substancji psychoaktywnych.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 10, nikt z ankietowanych studentów nie ocenił swojej wiedzy jako zdecydowanie słabej. Najlepiej swoją wiedzę oceniają studen-

Tabela 6. Substancje psychoaktywne, które studenci uważają za najbardziej szkodliwe

Nazwa instytutu	IE			IJO			IKF			IP			IT			IZ			Ogółem											
	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N									
Nazwy substancji	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%							
Alkohol	0	0	0	1	7,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	0	0	0	0	5	7,4	0	0
Dopalacze	6	60	7	77,8	5	38,5	4	100	6	54,5	6	75	10	52,6	0	0	2	100	18	100	4	30,1	0	0	0	0	33	48,5	33	73,3
Kokaina	8	80	8	88,9	10	76,9	3	75	6	54,5	6	75	15	78,9	1	100	2	100	16	88,9	13	100	5	100	5	100	54	79,4	37	82,2
Heroina	9	90	9	100	13	100	4	100	10	90,1	4	50	15	78,9	1	100	2	100	17	94,4	12	92,3	5	100	61	89,7	38	84,4		
Tytoń	1	10	0	0	0	0	0	0	2	18,2	1	12,5	1	5,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,4	1	2,2
Leki	1	10	0	0	1	7,7	0	0	0	0	0	2	25	1	5,3	0	0	0	0	0	2	15,4	2	40	5	7,4	4	8,9		
Ecstasy	5	50	4	44,4	5	38,5	0	0	7	63,6	1	12,5	5	26,3	1	100	0	0	7	38,9	5	38,5	1	20	27	39,7	12	26,7		
LSD	0	0	4	44,4	4	30,8	1	25	2	18,2	3	37,5	6	31,6	0	0	1	50	5	27,8	3	23,1	2	40	16	23,5	13	28,9		
Marihuana	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,3	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	3	4,4	0	0		
Grzyby	0	0	4	44,4	0	0	0	0	0	0	2	25	1	5,3	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	2	2,9	4	8,9		

*respondenci mogli zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Tabela 7. Substancje psychoaktywne, które studenci uważają za najmniej szkodliwe

Nazwa instytutu	IE			IJO			IKF			IP			IT			IZ			Ogółem									
	K	M		K	M		K	M		K	M		K	M		K	M		K	M								
		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	
Alkohol	10	100	7	77,8	8	61,5	2	50	5	45,5	5	62,5	15	78,9	1	100	0	0	14	77,8	12	92,3	5	100	50	76,9	34	75,6
Dopalacze	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5	1	5,3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	40	1	1,5	3	6,7
Kokaina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Heroina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tytuń	5	50	9	100	6	46,2	0	0	5	45,5	4	50	14	73,7	1	100	2	100	14	77,8	10	76,9	3	60	42	61,8	31	68,9
Leki	4	40	6	66,7	9	69,2	4	100	7	63,6	3	37,5	13	68,4	0	0	1	50	7	38,9	2	15,4	1	20	36	52,9	21	46,7
Ecstasy	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LSD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Marihuana	6	60	6	66,7	7	53,9	3	75	8	72,7	8	100	9	47,4	1	100	2	100	14	77,8	9	69,2	3	60	41	60,3	35	77,8
Grzyby	1	10	4	44,4	3	23,1	1	25	4	36,7	2	25	0	0	0	0	1	50	5	27,8	3	23,1	1	20	12	17,6	13	28,9

*respondenci mogli zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi

Źródło: opracowanie własne

Tabela 8. Częstość rozmów kolegów i koleżanek studentów PWSZ o substancjach psychoaktywnych

Nazwa instytutu	IE		IJO		IKF		IP		IT		IZ		Ogółem																
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M															
															N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Często	1	10	4	44,4	3	23,1	1	25	6	54,5	3	37,5	2	10,5	1	100	0	0	11	61,1	5	38,5	3	60	17	25	23	51,1	
Czasami	4	40	4	44,4	4	30,1	0	0	3	27,3	5	62,5	6	31,6	0	0	2	100	7	38,9	3	23,1	1	20	22	32,4	17	37,8	
Rzadko	2	20	0	0	1	7,7	1	25	1	9,1	0	0	5	26,3	0	0	0	0	0	0	0	2	15,4	1	20	11	16,2	2	4,4
Bardzo rzadko	3	30	1	11,1	4	30,1	1	25	1	9,1	0	0	4	21,1	0	0	0	0	0	0	0	3	23,1	0	0	15	22,1	2	4,4
Nigdy	0	0	0	0	1	7,7	1	25	0	0	0	0	2	10,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,4	1	2,2

Źródło: opracowanie własne

Tabela 9. Częstość namawiania przez kolegów i koleżanki z innych środowisk studentów PWSZ do zażywania substancji psychoaktywnych

Nazwa instytutu	IE		IJO		IKF		IP		IT		IZ		Ogółem															
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M														
															N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Często	2	20	1	11,1	1	7,7	1	25	1	9,1	0	0	2	10,5	1	100	0	0	6	33,3	3	23,1	2	40	9	13,2	11	24,4
Czasami	1	10	3	33,3	3	23,1	0	0	3	27,3	4	50	1	5,3	0	0	0	0	10	55,6	2	15,4	1	20	10	14,7	18	40
Rzadko	3	30	2	22,2	2	15,4	0	0	2	18,2	1	12,5	5	26,3	0	0	2	100	2	11,1	2	15,4	2	40	16	23,5	7	15,6
Bardzo rzadko	4	40	1	11,1	3	23,1	0	0	2	18,2	2	25	3	15,8	0	0	0	0	0	0	5	38,5	0	0	17	25	3	6,7
Nigdy	0	0	2	22,2	4	30,8	3	75	3	27,3	1	12,5	8	42,1	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	16	23,5	6	13,3

Źródło: opracowanie własne

ci Instytutu Zdrowia oraz Instytutu Pedagogicznego, co jest zrozumiałe, ponieważ oni podczas trwania studiów dużo się uczą na temat różnych substancji psychoaktywnych. Najczęściej studenci uważali, że dość dobrze znają się na substancjach psychoaktywnych. Taki poziom wiedzy określiło u siebie ponad 44% ankietowanych kobiet i mężczyzn.

Śladowa liczba respondentów wypowiedziała się, że raczej źle znają się na substancjach psychoaktywnych. Dość duża grupa respondentów (35,3% kobiet i 26,7% mężczyzn) nie potrafiła w żaden sposób ocenić swojej wiedzy.

Podsumowanie

Badania, które przeprowadzono wśród studentów PWSZ w Nowym Sączu, dostarczyły wielu nowych informacji o zachowaniach studentów w obliczu zagrożenia wynikającego z kontaktów z różnego rodzaju substancjami psychoaktywnymi. Niepokojący okazuje się fakt, że pewna grupa miała kontakt z narkotykami tzw. twardymi. Konieczne w świetle wyników badań wydają się działania o charakterze profilaktycznym, informujące studentów w poszczególnych instytucjach o szkodliwości zażywania różnych substancji psychoaktywnych.

Po analizie wszystkich wyników badań można pokusić się o wyciągnięcie kilku kluczowych wniosków:

- Największą wiedzę na temat substancji psychoaktywnych mają studenci Instytutu Zdrowia i Instytutu Pedagogicznego. Wynika to z merytorycznej wiedzy zdobywanej na kierunkach, na których się uczą. Dzięki temu wiedzą oni więcej o substancjach psychoaktywnych niż studenci pozostałych instytucji.
- Najbardziej popularnym źródłem, z którego młodzież czerpie wiedzę o używkach okazał się internet (Tabela 4).
- Najbardziej popularnymi używkami wśród studentów i ich znajomych okazały się alkohol, tytoń i leki. Wynika to z łatwego dostępu do tych substancji.
- Jedynie ponad połowa studentów uczestniczyła kiedykolwiek w warsztatach, na których informowano o działaniu lub szkodliwości substancji psychoaktywnych.
- W trakcie rozmów studentów temat używek jest często poruszany, podobnie jak i częste bywa namawianie ich w różnych środowiskach do brania różnych substancji. Wynika to zapewne ze studenckiego trybu życia oraz towarzystwa, w jakim się obracają.
- Bardzo niepokojące są wyniki mówiące, że większość studentów oraz ich znajomi miała styczność z różnymi (także tymi najgroźniejszymi) substancjami psychoaktywnymi (Tabela 3 i 4). Dobrze by było na ten temat przeprowadzić bardziej szczegółowe badania.
- Niepokojące pozostaje też zjawisko czerpania wiedzy o substancjach psychoaktywnych z internetu, a nie od nauczycieli czy osób będących ekspertami w badanym obszarze.

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że studenci PWSZ w Nowym Sączu oceniają swoją wiedzę o substancjach psychoaktywnych dość dobrze (Tabela 10). Jednak w świetle otrzymanych wyników badań trzeba zauważyć, że dużą pracę w badanym obszarze mają do zrobienia pracownicy naukowcy pracujący w uczelni. Władze uczelni mogłyby w większym stopniu organizować różne akcje informacyjne, na które zapraszano

Tabela 10. Samoocena poziomu wiedzy o substancjach psychoaktywnych

Nazwa instytutu	IE			IJO			IKF			IP			IT			IZ			Ogółem							
	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N	K	M	N					
																						%	%	%	%	%
Bardzo dobra	2	2	22,2	0	0	0	0	0	1	12,5	2	10,5	1	100	0	2	11,1	7	53,8	1	20	11	16,2	7	15,6	
Dość dobra	4	4	22,2	6	46,2	2	50	6	54,5	5	62,5	8	42,1	0	2	100	7	38,9	4	30,1	4	80	30	44,1	20	44,4
Trudno powiedzieć	4	4	44,4	6	46,2	2	50	3	27,3	1	12,5	9	47,4	0	0	5	27,8	2	15,4	0	0	24	35,3	12	26,7	
Raczej słaba	0	1	11,1	1	7,7	0	0	2	18,2	1	12,5	0	0	0	0	4	22,2	0	0	0	0	3	4,4	6	13,3	
Zdecydowanie słaba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Źródło: opracowanie własne

by specjalistów znających się na opisywanym problemie. W walce z każdą przeciwnością najważniejsza wydaje się profilaktyka, to na nią należy położyć duży nacisk.

Przeprowadzone badania dobrze by było powtórzyć za jakiś czas, jak też przeprowadzić je w podobnych uczelniach w Polsce, po to, aby dowiedzieć się, jak duży jest zakres zagrożenia substancjami psychoaktywnymi wśród studentów z różnych ośrodków. Taka wiedza mogłaby się przyczynić do skoordynowanych w ramach całego kraju działań zapobiegających zjawisku narkomanii, alkoholizmu, lekomanii i nikotynizmu wśród młodych ludzi.

Należałoby życzyć sobie, aby na ten cel znalazły się pieniądze, z których można by sfinansować wiele różnych projektów przeciwdziałających tym niekorzystnym praktykom. Prowadzone badania uzmysławiają niedosyt informacji o różnych uzależnieniach czerpanych wprost od młodych ludzi. Trzeba więc mieć nadzieję, że prezentowane wyniki badań nie będą w swoim obszarze dociekań ostatnimi, ale zainicjują dalsze prace przyczyniające się do ograniczenia kontaktów z substancjami psychoaktywnymi wśród studentów.

Zbigniew Ostrach

Autor jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (specjalizacja: oligofrenopedagogika). Adiunktem w Katedrze Pedagogiki i Nauk Pomocniczych Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki 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)

Michał Łukasik

Autor jest absolwentem Państwowej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół kryminologii i resocjalizacji. W przyszłej pracy w służbach mundurowych planuje się profesjonalnie zająć walką z nielegalnym handlem substancjami psychoaktywnymi, ich produkcją i konfekcjonowaniem. Prowadzi spotkania z młodzieżą i dziećmi na temat szkodliwości zażywania środków psychoaktywnych

Streszczenie

Na studiujących młodych ludzi czyha wiele zagrożeń. Jednym z poważniejszych z nich jest zagrożenie dotyczące używania różnego rodzaju substancji psychoaktywnych. Ta sytuacja wymaga nieustannego monitorowania stanu świadomości studentów na temat znajomości różnych substancji psychoaktywnych. Prezentowane badania są próbą sprawdzenia, jak owa problematyka przedstawia się w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu (obecnie Akademia Nauk Stosowanych). Na ich podstawie nie da się jednoznacznie określić, czy poziom znajomości tematyki zagrożeń substancjami psychoaktywnymi wśród studentów jest zadowalający. Na pewno pozostaje za mały w stosunku do potencjalnych szkodliwości, z którymi w tym obszarze mogą się zetknąć młodzi ludzie. Należałoby dołożyć wszelkich starań, by używanie substancji psychoaktywnych wśród studentów nie stało się modą lub powinnością.

Słowa kluczowe: uzależnienia, używki, substancje psychoaktywne, zagrożenia

The Selected Psychoactive Substances in the Perception of the Academy of Applied Sciences in Nowy Sącz

Abstract

Students face numerous threats and dangers. One of the more significant threats is the danger related to consuming various psychoactive substances. This situation merits constantly monitoring the awareness of students regarding various psychoactive substances. The presented studies constitute an attempt at inspecting how this issue develops in the State Higher Vocational School in Nowy Sącz. Determining unequivocally whether the level of awareness of the issue of psychoactive substances' threat among the students of the State Higher Vocational School in Nowy Sącz is adequate on the base of these studies is impossible. Certainly this level of awareness is to low in relation to the possible sources of harm students can come into contact in this field. Thus all efforts must be made to ensure that consumption of psychoactive substances among the students will not become a fad or an obligation.

Keywords: addictions, drugs, psychoactive substances, threats

Bibliografia

- Backes, M. (2015). *Marihuana i medycyna. Praktyczny przewodnik po świecie medycznej marihuany*. Miękinia: Wydawnictwo Purana.
- Bulanda, M., Szostek, S. (2020). *Podstawy mikrobiologii i epidemiologii szpitalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Carr, A. (2021). *Prosta metoda jak skutecznie rzucić palenie*. Warszawa: Wydawnictwo Better's.
- Cierpiałkowska, L., Ziarko, M. (2000). *Alkoholizm–przyczyny–leczenie–profilaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Connolly, S. (2003). *Warto wiedzieć... Amfetamina*. Warszawa: Wydawnictwo Visioner.
- Derwich-Nowak, A. (2010). *Patologiczny hazard. Poradnik dla osób grających niebezpiecznie, zagrożonych schorzeniem, ich rodzin oraz terapeutów*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Etter, J.F. (2014). *Cała prawda o e-papierosach*. Poznań: Wydawnictwo FILIA.
- Hoffman, B. (2014). *Narkotyki w kulturze młodzieżowej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Jarema, M. (2018). *Uzależnienia i substancje psychoaktywne w praktyce lekarza POZ*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Koper, S. (2013). *Alkohol i muzy. Wódka w życiu polskich artystów*. Warszawa: Wydawnictwo Czerwone i Czarne.
- Kopyra, T. (2016). *Piwo. Wszystko, co musisz wiedzieć, żeby nie wyjść na głupka*. Kraków: Wydawnictwo Znak Literanova.
- Macy, B. (2019). *Lekomani. Jak koncerny farmaceutyczne i lekarze potrafią uzależnić pacjentów od leków*. Wydawnictwo Bez Fikcji.
- Miller, W.R., Forchimes, A.A., Zweben, A. (2014). *Terapia uzależnień Podręcznik dla profesjonalistów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Robinson, J. (2013). *Kurs wiedzy o winie*. Warszawa: Wydawnictwo IVV Media.
- Samochowicz, J., Rogoziński, D., Hajduk, A., Skrzypińska, A., Arentowicz, A. *Diagnostyka, mechanizm uzależnienia i metody leczenia uzależnienia od nikotyny*. Alkoholizm i Narkomania, t. 14, nr 3, s. 323–340.
- Woronowicz, B.T. (1998). *Alkoholizm jest chorobą*. Warszawa: Wydawnictwo Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Woronowicz, B.T. (2009). *Uzależnienia: geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Zalewski, A. (2018). *A PILL FOR EVERY ILL, czyli dlaczego staliśmy się pokoleniem lekomanów*. Rzeszowskie studia socjologiczne.
- Zimny, J. (2016). *Praworządność w dobie XXI wieku*. Stalowa Wola: Wydawnictwo Katedra Pedagogiki Katolickiej KUL.

Michał Pulit

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Socjologiczne teorie konfliktu i wymiany w pryzmacie konstruowania interakcji społecznych

Wstęp: konflikt jako zjawisko społeczne

Analizując zjawisko konfliktu, najczęściej spotyka się w kulturze masowej interpretację utożsamiającą ten stan polemiki z patogennymi konsekwencjami. Chociaż bardzo często logika takiego rozumowania ma swoje uzasadnienie, to jednak warto sobie uświadomić, że pełne współbrzmienie pomiędzy aktorami społecznymi utrudnia niekiedy rozwój kreatywności, zdolności do krytycyzmu i dynamicznej ekspansji. Najlepszym sposobem prowadzącym do sprostania konfliktom wydaje się więc dostrzeżenie ich pozytywnych wartości. Umożliwia to analizę szczególnych zachowań i wzorców interakcji, które występują w stanie niezgodności poglądów, a także eksploracji bodźców, jakie konstruują te wzorce (Stewart, 2009, s. 462). Próba ujęcia konfliktu jako interakcji ludzi, zależnych od siebie, ale jednocześnie mających świadomość tego, że ich cele są rozbieżne, oraz postrzegających siebie nawzajem jako bariery w wypracowaniu swoich zamierzeń prowadzi do wniosku, że wewnętrzna walka jednostki nie jest konfliktem.

Konflikt wiąże się nieodłącznie z komunikacją (Folger, Poole, Stutman, 1993). Kluczową w nim kwestią jest też wzajemny stan zależności stron od siebie. Jeśli tylko działania lub chociażby poglądy jednego aktora społecznego przestają mieć bezpośredni lub pośredni wpływ na drugą stronę, to najczęściej mamy do czynienia z samoczynnym rozwiązaniem konfliktu. Częste błędy przy określaniu stopnia złożoności konfliktu wynikają z nieumiejętności rozróżnienia produktywnych i nieproduktywnych antagonizmów. W antagonizmach produktywnych aktorzy społeczni koncentrują się na realnych problemach, które można rozwiązać poprzez aktywność interlokutorów, podczas gdy w nieproduktywnych jednostki w znacznej mierze demonstrowują agresję, której celem jest zwycięstwo nad przeciwnikiem i zranienie drugiej strony. Naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy pozostaje to, że w konflikcie produktywnym postawy i zachowania poddają się modelowaniu, w nieproduktywnym zaś często są niezmiennie. O konflikcie produktywnym mówimy wtedy, gdy partnerzy dialogu chcą rozpracować dzielące ich niezgodności, a nie ignorować, lub wręcz oskarżać siebie nawzajem (Stewart, 2009, s. 463). Konflikt jest zjawiskiem społecznym i niezależnie do tego, czy dotyczy relacji jednostkowych, grupowych, czy wymiaru globalnego, tworzy przybliżony wzorzec interakcji. Każdy ruch, zachowanie, zaniechanie lub postawa ma wpływ na poczynania adwersarza, więc wszelkie ułomności w zakresie wiedzy, kompetencji i umiejętności rozwiązywania konfliktów polegające na nieświadomym lub celowym działaniu bądź zaniechaniu bardzo łatwo mogą przerodzić polemikę w konstrukcję o charakterze destrukcyjnym.

I. Wymiary konfliktu

Konflikt jako naturalne następstwo współzależności stron wynika często z bardzo rozbieżnych potrzeb partnerów lub po prostu niezrozumienia. Dążenie przez aktorów społecznych do tego samego celu przy różnych koncepcjach na jego osiągnięcie bądź pragnienie realizacji różnych misji, ale przy użyciu analogicznego narzędzia może wywoływać klasyczne spory. Wystąpienie konfliktu o określonej amplitudzie i o kontrolowanym przebiegu w danym czasie jest zjawiskiem tak naturalnym, że postrzeganie go jako zjawiska patologicznego oraz rozpatrywanie w tym kontekście nie jest aktywnością wybitnie produktywną i racjonalną (Pulit, 2013, s. 22). Schelling słusznie zwraca uwagę na to, że konflikt można badać w wymiarze zachowań jego uczestników – zarówno tych działających logicznie i pragmatycznie, jak i tych, których poczynania są irracjonalne i nieświadome (Hochschild, 2009, s. 3).

Konflikt przenika różne poziomy i zakresy, a jego rozciągłość bywa najczęściej analizowana już od poziomu interpersonalnego, kiedy dwie jednostki wchodzi w interakcję twarzą w twarz. W literaturze przedmiotu można odnaleźć conceptualizację, by delibrować o konflikcie interpersonalnym (Lewicki, Saunders, Barry, Minton, 2005, s. 33), ale podzielam zdanie Golki (2007), że to wyodrębnienie nie wydaje się słuszne. Poza kazusami schizofrenii owo zjawisko jest niczym innym jak przejawem myślenia, funkcjonowaniem pamięci i wyobraźni, lecz nie sporem w klasycznym rozumieniu.

Do konfliktu interpersonalnego dochodzi na poziomie jednostkowym. Szefowie i podwładni, małżonkowie i rodzeństwo, sąsiedzi, a nawet przyjaciele mierzą się ze zmienną częstotliwością z rozdzwieniem interesów, napięciem stosunków i wzajemną polemiką. To, czy konflikt będzie zdefiniowany przez nich jako zjawisko negatywne, prowadzące do zaburzeń, czy raczej pozwoli wytworzyć nową wartość i jakość relacji, jest strategicznym dylematem wyzwalającym liczne następstwa.

Wszelkie sprzeczności interesów, do których dochodzi wśród stowarzyszeń, grup pracowniczych, działaczy zespołu lub komisji, a nawet członków rodzin, charakteryzuje również konflikt wewnątrzgrupowy. Ten typ konfliktu, inicjowany na placach zabaw, w klasach szkolnych, zastępach harcerskich, pozwala uświadomić jednostkom społecznym, że konflikty dzielą często jedynie poziomy segmentowości zaangażowanych w nie jednostek oraz złożoność problematyki stojącej przed negocjatorami lub mediatorami, którzy chcą rozwiązać określony problem.

Bardziej złożony mechanizm konfliktu międzygrupowego, właśnie z uwagi na znaczną liczbę aktorów społecznych zaangażowanych w polemikę i potencjalnych szans wystąpienia sieciowych interakcji, wnieca wyższy poziom komplikacji pertraktacji prowadzących do rozwiązania problemu. Interesujące pozostaje to, że konflikt międzygrupowy może przebiegać równocześnie wewnątrz grup oraz pomiędzy poszczególnych zbiorami (Lewicki, Saunders, Barry, Minton, 2005, s. 34).

Dla większości aktorów społecznych wymiar konfliktu nie powoduje zmiany strategii postępowania w sytuacji sprzeczności interesów. To, co determinuje filozofię postępowania, to subiektywny i obiektywny osąd dotyczący kontekstu sytuacyjnego, poziomu wiedzy i umiejętności, jakie można aktywizować w danym kontekście relacyjnym, oraz taksowanie, co jest stawką w konflikcie. Prawidłowo wyciągnięte konsekwencje, jakie przyniesie toczenie sporu, wpływają następnie na zaangażowanie adekwatnej ilości czasu i wysiłku w budowę strategii i kreacji alternatywnych rozwiązań (Stewart, 2009, s. 469).

II. Funkcje konfliktu

Przyjęcie jednostronnej wizji funkcjonalności konfliktu – pozytywnej bądź negatywnej – skutkuje konstrukcją strategii postępowania nacechowaną znamionami infantylizmu utopijnego albo ortodoksyjnego pesymizmu. Dla zbliżenia się choćby do symptomów obiektywizmu warto zaprezentować zarówno negatywne, jak i pozytywne funkcje konfliktu.

Koncepcję analizy destrukcyjnych funkcji konfliktu odnajdujemy chociażby u Deutscha (1973), Folgera, Poole'a i Stutmana (1993), ale także u Hockera i Wilmota (1985), którzy wyróżnili procesy konkurencyjne. Rywalizacja negocjujących stron ma miejsce przede wszystkim z uwagi na przekonanie o niemożności realizacji własnych planów przy dalszej kontynuacji strategii przeciwnika. Oczywiście, cele te w perspektywie obiektywnej rzeczywistości nie muszą być sprzeczne, ale kluczowa pozostaje tutaj początkowa interpretacja sytuacji konfliktowej przez zaangażowane w spór strony. Postępujący proces konfliktowy prowadzi do zniekształceń postrzegania w kierunku polaryzowania znaczeń. Aktorzy społeczni sukcesywnie postrzegają zjawiska w kategoriach, które mogą doprowadzić do ich definitywnego sukcesu bądź też sromotnej porażki. Próby odrzucenia wszystkiego, co niezgodne z własną opinią, prowadzi bezpośrednio do myślenia stereotypowego i nieobiektywnego. Naturalnie implikuje to dużą skalę emocji po każdej ze stron zaangażowanych w spór. Jeśli dochodzi do zdominowania procesów myślowych przez emocje, w następstwie bardzo często otrzymujemy paraliż mediacji lub negocjacji. Sfrustrowani, przestraszeni lub nasycony gniewem adwersarze nie są w stanie w żaden sposób podjąć merytorycznych prób prowadzenia procesu wychodzenia z konfliktu.

Regres komunikacyjny prowadzi do rozmycia kwintesencji problemu sporu. Z uwagi na fakt, że interlokutorzy selektywnie podejmują akty interakcji, stroniąc od dialogu z jednostkami mającymi odmienne zdanie, materia konfliktowa postrzegana jest w pryzmacie dążenia do wykazania błędności zdania drugiej strony, a nie prób zmierzenia się z realnym dylematem. Wynikiem zmiany rangi postrzegania problemu staje się fakt, że nawet relatywnie duże podobieństwa i wspólne cechy umożliwiające redukcjonowanie konfliktu są deprecjonowane.

Bezpośrednim efektem wszystkich tych działań i postaw okazuje się naturalnie eskalacja konfliktu. Błędne założenie stron, że zwiększenie presji i sięganie po nowe zasoby zaprowadzi do rozwiązania konfliktu, jest podstawowym czynnikiem uniemożliwiającym podjęcie rokowań (Lewicki, Saunders, Barry, Minton, 2005, s. 35-36).

Zmiana patrzenia na konflikt pozwala wyzwolić w nim z kolei pozytywne funkcje i korzyści bezpośrednie wpływające na zachowania społeczne. Podjęcie grupowych prób omawiania konfliktu potęguje świadomość członków organizacji, że określony problem w ogóle istnieje. Jednostki nie muszą tłumić frustracji, fobii, ale podzielić się tym, co dla nich ważne. Orientacja w tym, co obniża efektywność działania i redukuje szanse realizacji celu, jest jednocześnie źródłem informacji o sobie samym. Konflikt pozwala zatem wzmocnić samoświadomość i świadomość otoczenia. Istnienie dylematów sprzyja rozwojowi osobowości. Dyrektorzy firm sondują, jak ich styl przywództwa wpływa na podwładnych. Osoby, wobec których podejmuje się konkretne decyzje, starają się zdiagnozować, jakie umiejętności społeczne i techniczne są im niezbędne do tego, aby realizować swoje cele. Bardzo często pozwala to w konsekwencji wzmocnić wiarę we własne możliwości i pracować nad redukcją egocentryzmu w procesie negocjacyjnym.

Jeśli zmieni się wizję interpretacji dysharmonii, konflikt może być generatorem satysfakcji. Te jednostki społeczne, które są zaangażowane w próby wspólnego rozwiązania problemu, odnajdują często zadowolenie w umiejętności rozwiązywania złożonych zależności społecznych (Lewicki, Saunders, Barry, Minton, 2005, s. 35–37).

III. Kierowanie konfliktem

Rubin, Pruitt i Kim próbują dowodzić, że zarządzanie konfliktem można sprowadzić do modelu podwójnej dbałości (1994). Wzorzec troski o tzw. własny efekt toczących się negocjacji wiąże się z chęcią podejmowania rywalizacji lub strategii rozwiązywania problemów. Wzorzec troski o tzw. efekt innych bywa określany jako oś gotowości do współpracy i często powiązany ze strategią bierności lub ustępliwości. Centralnym punktem założenia modelu podwójnej dbałości pozostaje ugoda, która zamyka teoretycznie schemat wokół pięciu głównych strategii.

Warto odnotować, że takie spojrzenie jest bliższe podejściom deskryptywnym, które relatywnie obiektywnie analizują kontekst sytuacyjny, w jakim daje się zastosować określoną strategię zarządzania konfliktem. W teorii konfliktu i badaniach empirycznych wielokrotnie dowodzone, że normatywna analiza i suchy szablon realizowany niezależnie od sytuacji jest bezproduktywny (Turner, 2021).

Za pierwszą z pięciu strategii w modelu podwójnej dbałości uważa się dominację, w której założeniach adwersarze koncentrują uwagę na maksymalizowaniu swoich korzyści bez rejestracji, jakie efekty ich konkretne działania ma na zachowanie i funkcjonowanie partnera interakcji. Nie wyklucza to wobec tego psychomanipulacji, gróźb, zastraszenia i wszelkiego zachowania, mającego nakłonić drugą stronę do ustępstw. Dominacja nie musi być sprowadzona do makiawelicznych zachowań i z pewnością jej przydatność określa kontekst sytuacyjny, w którym dla jednej ze stron sprawa pozostaje błaża i należy podjąć niezwłoczną decyzję. Scenariusz takiego działania może być użyteczny, jeśli sprawa jest istotna dla jednostki stosującej taką koncepcję operacyjną w konflikcie, a jednocześnie drugiej stronie brakuje odpowiedniej wiedzy do podejmowania formalnych decyzji. Konieczność podjęcia niepopularnych kroków oraz interakcja perswazyjna z pryncypialnymi adwersarzami są także wskazaniem do zastosowania takiego projektu.

Uleganie jest strategią skoncentrowaną wyraźnie na interlokutorze. W tej konfiguracji interakcyjnej to właśnie dobro, interesy i cele partnera są na piedestale. Chociaż taki sposób postępowania w sytuacji konfliktu wydaje się niezrozumiały, ma on zastosowanie, jeśli dla strony stosującej tę strategię ważniejsze od osiągnięcia zwycięstwa w sporze jest utrzymanie dobrych relacji grupowych lub interpersonalnych. W toku polemiki jedna ze stron interakcji może osiągnąć wiedzę, na podstawie której stwierdzi, że nie ma racji w sporze, dlatego najmniej inwazyjnym wyjściem z sytuacji również będzie ustąpienie. Często z obiektywnych przyczyn analizowana materia bywa niewspółmiernie ważniejsza dla partnera dialogu, ale jeśli w tym przypadku można jeszcze wynegocjować ustępstwo interlokutora w jakiejś kwestii w przyszłości za aktualną rezygnację z profitów w toczącym się sporze, to strategia ta wydaje się warta rozważenia.

Strategię unikania pozornie identyfikuje się z bojaźliwością i pasywnością, podczas gdy często jest szczegółowo przemyślaną taktyką w sytuacjach, kiedy jedna ze stron potrzebuje czasu na zapoznanie się z nowymi informacjami, wnoszącymi inne tło do toczącego się konfliktu. Kiedy występuje duże prawdopodobieństwo niekorzystnego wyniku

i idące za tym negatywne konsekwencje, a ranga polemiki wydaje się bagatelna, strategia unikania okazuje się sztuką wojenną, która może przynieść sukces (Lewicki, Saunders, Barry, Minton, 2005, s. 42).

Kompromis pomimo swej popularności, jako najpowszechniejsza metoda rozwiązywania konfliktów, jest właściwie najmniej skuteczną strategią, mającą zastosowanie tylko w szczególnych okolicznościach. Umiarkowane próby osiągnięcia własnych korzyści i wstrzemięźliwe skupienie się na interesach interlokutora wydają się iluzorycznie doskonałą koncepcją. Stosowanie strategii kompromisu zaleca się jedynie w sytuacji, kiedy cele stron wzajemnie się wykluczają, a siła obu stron jest jednakowa. Można rekomendować korzystanie ze scenariusza kompromisu w przypadku, gdy inne style nie były możliwe do zastosowania bądź ich stosowanie nie przyniosło rezultatu. Lewicki, Saunders i Barry (2005, s. 42) sugerują, by stosować kompromis, kiedy potrzeba przejściowego rozwiązania złożonego problemu, ale trudno się z tym zgodzić, mając świadomość tego, że już na wstępie z definicji niesie to ustępstwa w kwestiach będących przedmiotem sporu. Jeżeli przedmiot polemiki nie został wystarczająco mocno spenetrowany, a czynione są kroki, by jedna strona rezygnowała z określonych dóbr, jest to co najmniej działanie wysoce nierozsądne.

Integrowanie uważa się za najbardziej złożoną i najtrudniejszą strategię komunikacyjną w sytuacjach konfliktów, chociaż przy uwzględnieniu niezbędnych zmiennych koniecznych do jej realizacji przynoszącą najbardziej trwałe rezultaty. Jeśli obie strony zaangażowane w spór dysponują wystarczająco dużą ilością czasu, który mogą poświęcić na rozwiązanie problemu, oraz mają wzajemną świadomość, że pomyślność przedsięwzięcia zależy w równym stopniu od adwersarza, to synteza idei interlokutorów przynosi najbardziej pragmatyczne efekty.

IV. Proces konfliktowy w perspektywie teorii socjologicznej

Podstawowe założenie Karola Marksa o procesach konfliktowych, mówiące o tym, że konflikt interesów i kształtowanie się zbiorowości dominujących oraz podporządkowanych uzależnione bywa od podziału dóbr w systemie, wydaje się także dobrym dyskursem do analizy podłoża dysharmonii w relacjach społecznych (Turner, 2021, s. 179). Podział dóbr z natury musi być nierówny, gdyż z przyczyn mniej lub bardziej zależnych od jednostek i grup społecznych dobra rozlokowane są nierównomiernie, a zatem zawsze będą egzystowali w interakcji dominujący i podporządkowani. Dyskusyjna powinna pozostać jedynie kwestia proporcji nierówności: a) jakie dzieła partnerów interakcji i faktu, b) w jakim stopniu system powinien je regulować. Regulacja w celu redukcji intensyfikacji i gwałtowności konfliktu, o czym wspominał Simmel (1956), pozwoliłaby na wzrost solidarności przy utrzymywaniu systematycznej zmiany. Normowanie potencjalnych nierówności powinno przebiegać za pośrednictwem edukowania i karania. W kontekście konfliktu i w dobie XXI wieku te dwa pojęcia nabierają jednak mniej klasycznego wymiaru niż nomenklatura, wokół której zwykły uprzednio funkcjonować. Edukowanie w celu redukcji skrajnych dysproporcji powinno mieć miejsce poprzez inspirowanie do modyfikowania i udoskonalania porządku społecznego, a niejednokrotnie wystarczającą karą powinno być przynajmniej czasowe zablokowanie dostępu do nagród. Zarówno edukacja, jak i karanie musi przebiegać w sposób kontrolowany i moderowany, gdyż historia wielokrotnie ukazała bolesne skutki nieograniczonego pułapu manifestacji różnic w każdym wymiarze pomiędzy grupami i jednostkami. Najnowsze przykłady konformizmu powstałe

za przyczyną działania socjotechnik, jakie prezentują popkultura i środki masowego przekazu, są wyraźnym sygnałem, że źle rozumiana metodyka utylitarnej niwelowania różnic społecznych może prowadzić właśnie do zaburzenia proporcji z uwagi na narastanie liczby aktorów społecznych, dotkliwie odczuwających deficyty w dowolnym obszarze dóbr. Kategorie w tym wymiarze postępowania jest zatem wysoce ryzykowna.

Kluczowe w perspektywie procesów konfliktowych wydaje się również twierdzenie Simmla (1956c), w którym dowodzi, że poziom gwałtowności konfliktu wzrasta wraz z zaangażowaniem emocjonalnym partnerów interakcji. Emocje ogrywają fundamentalną rolę w każdym procesie konfliktowym. Większość socjologów uważa, że w znacznej mierze są one społecznie konstruowane, a przypadek interakcji o charakterze dysharmonii dobitnie to akcentuje. Społeczne tworzenie emocji w kontekście sprzeczności interesów rozumiane jest jako generowanie uczuć na podstawie socjalizacji i uczestnictwa w strukturach społecznych (Turner, Stets, 2009, s. 16). Przykłady kontrahentów grożących wycofaniem się z umowy przed samą finalizacją dokumentacji, nieuczciwych handlowców twierdzących, że usterka, jaka wystąpiła w ich towarze, nie została objęta gwarancją, pozwalają chociaż w przybliżeniu oszacować rangę emocji w toczącym się konflikcie (Fisher, Shapiro, 2009, s. 14). Emocje mobilizują w takiej sytuacji jednostki do działania często dalekiego od racjonalnego, ale sprowokowane zachowania trudno kontrolować. Emocje są bodźcem porządkującym nie tylko subiektywne doświadczenia ludzi, ale nadającym dynamikę oraz kierunek tym siłom (Turner, Stets, 2009, s. 25).

Kojarzenie emocji w sytuacji konfliktowej jedynie jako negatywnej, dekonstruującej siły pozostaje błędem o tym samym źródle i ciężarze gatunkowym, co przeciwstawienie racjonalności i afektu (Turner, Stets, 2009, s. 36). Badania prowadzone w kontekście neurologii emocji dowiodły, że odłączanie obszarów kory mózgowej, ze szczególnym uwzględnieniem płata przedczołowego od podkorowych ośrodków emocji w mózgu, prowadzi do tego, że jednostki mają problemy z podejmowaniem jakichkolwiek wyborów i niemal w każdej sytuacji robią to, co wydaje im się nieracjonalne bądź chociażby nieoptymalne. Dostarcza to jednoznacznych wniosków, że w sytuacji konfliktowej aktorzy społeczni nie są w stanie nadawać funkcjonalności i wartościowań alternatywnym możliwościom (Damasio, 1999, 2005). Collins dowodzi, że tylko jednostki zdolne do pobudzania zasobów emocjonalnych są w stanie komplementarnie rozwiązywać problemy (Camp, 2005). Teorię tę wspiera Frank, wskazując, że wyalienowanie emocji w sytuacji dysharmonii prowadziłoby do konwencji, w której by strony realizowały jedynie własne cele, nie biorąc pod uwagę interesów innych. Implikacją tego byłoby również załamanie porządku społecznego (1988). Aktorzy społeczni mogą się angażować w cele zbiorowe i wartości społeczne dzięki emocjom, tonującym dążenie do natychmiastowej nagrody. Ta sama siła, która w jednej sytuacji każe zaangażowanym interlokutorom myśleć o maksymalizacji zysku, w innych okolicznościach prowadzi będzie do odruchów polegających na świadczeniu pomocy.

Idylliczny proces konfliktowy wydaje się najbliższy analizom Cosera. Zakładają one, że nierówny poziom zintegrowanych elementów składowych całości prowadzi do erupcji sporu pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi, co w konsekwencji szeregu negocjacji może doprowadzić do tymczasowej powtórnej konsolidacji. W pewnych okolicznościach ten proces konfliktowy otwiera aktorom społecznym sposobność zwiększenia elastyczności struktury systemu. Jeśli partnerzy zaangażowani w konflikt wykorzystują tę szansę, to automatycznie zostaje rozszerzona zdolność systemu do rozstrzygania poprzez konflikt przyszłych stanów, jakie interpretowane są jako brak równowagi wewnętrznej.

Efektom tego może być uzyskanie systemu charakteryzującego się wysokim poziomem adaptowalności do zmieniających się warunków (Coser, 2009).

Emocje mogą być zatem doskonałą wskazówką do dalszych kroków na drodze rozwiązywania sporu, jak instruuje Hochschild (2009, s. 27), ale i destrukcyjną siłą, jaka dekonstruuje wszelkie próby racjonalnego działania, o czym wspomina Camp (2005) w swych dyrektywach prowadzenia procesu rozwiązywania sporu. Właściwe prowadzenie procesu konfliktu wymaga zatem balansu między emocjami i logicznym rozumem (Fisher, Brown, 2010, s. 57).

V. Strategie perswazyjne w teorii wymiany

Teoretycy wymiany zakładali, że racjonalni aktorzy społeczni będą najczęściej dążyli do realizacji własnych interesów, a to stanowi esencję komunikacji perswazyjnej. Już podstawowe założenie wydaje się kontrowersyjne w kontekście osadzenia go w wielu sytuacjach społecznych implikujących budowanie więzi, pożądanego interesów, konformistycznych zachowań, dzięki gestom altruistycznym. Niemniej jednak pewne założenia utylitarystyczne zawarte również w kanonach ekonomii klasycznej zostały przyjęte w socjologii i stanowią okazję do budowy strategii perswazyjnych w ramach teorii wymiany.

Jedno z nich mówi, że ludzie zawsze podejmują próby uzyskania pewnych korzyści w swych transakcjach z innymi. Taki punkt wyjścia pozwala konstruować zarówno mechanizmy ofensywne, jak i obronne o charakterze perswazyjnym. Nieodparta chęć zysku jest bodźcem do realizacji celów i motywacją, nawet jeśli na drodze pojawiają się przeszkody o wieloaspektowym charakterze. Z kolei świadomość istnienia tej chęci u partnera interakcji w sytuacji społecznej pozwala moderować skalę potrzeb, identyfikując jedynie uprzednio, które z nich w danym momencie są źródłem największego pożądanego.

Inne założenie utylitarystyczne mówi o tym, że ludzie, rozpoczynając stosunek wymiany, są ograniczeni przez zasoby, którymi dysponują, i samo dążenie do osiągnięcia zysku. Manipulowanie zasobami poprzez udostępnianie jednostkom rozszerzonego dostępu do zasobów bądź jego ograniczanie powoduje, że aktor posiadający taką władzę staje w uprzywilejowanej pozycji w ramach stosunków wymiany.

Chociaż kwintesencją wymiany wydają się cele materialne, to jednak aktorzy społeczni wymieniają również niematerialne dobra, takie jak uczucia, usługi i symbole. Objęcie wszystkich wymiarów interakcji kontekstem perswazyjnym stanowi pełnoprawną podstawę do uznania teorii wymiany za źródło efektywnych instrumentów wpływu społecznego.

Konstruując pytanie, w jaki sposób bazowe procesy wymiany budują bardziej złożone relacje międzyludzkie, trzeba się również przyjrzeć funkcjonowaniu systemom społecznym w kategoriach przywilejów, prestiżu i władzy. Posiadanie dóbr materialnych i niematerialnych umożliwia tym, którzy je mają, wywieranie presji i wykorzystywanie tych, którzy takich przywilejów nie posiadają, a w konsekwencji sprawowanie mniej lub bardziej formalnej kontroli nad nimi.

Posługując się systemem wymiany *kula* Bronisława Malinowskiego (2005), można dostrzec dominację w obszarze rotacji w przedmiocie informacji. Era wiedzy jest kontynuacją odwiecznej wymiany między tymi, którzy wiedzą, a tymi, którzy nie są świadomi pewnego zakresu danych. Wymiana przebiega także obecnie między jednostkami społecznymi o porównywalnym statusie i rolach społecznych jako element współzawodnictwa w obnażaniu danych poufnych przy okazji budowania profili w mediach społecznościowych.

Konstruuje to strukturę społeczną, status, reguluje stosunki społeczne i wyznacza role. Jak faraon, szaman, kapłan, specjalista w określonej branży, tak i nauczyciel ma odpowiedni zasób wiedzy, którym może się podzielić z podopiecznymi. Przekazywanie wiedzy odbywa się na określonych, uregulowanych warunkach wyznaczających różnice w statusie, roli i pozycji społecznej. To określa zdolność zarządzania władzą i wyznacza możliwość decydowania o ludzkim losie.

Handel dokonuje się również w wymiarze mieszanym, czyli ekonomicznym i symbolicznym w sytuacji, kiedy wartość informacji czy siła emocji doprowadza do późniejszej wymiany na pieniądze czy ciało. Potwierdzałoby to w tym aspekcie tezę Malinowskiego, że to najczęściej potrzeby psychologiczne, a nie ekonomiczne są siłą, która zapoczątkowuje i utrwała stosunki wymiany (Malinowski, 2005). Chociaż Marcel Mauss (2001) błędnie interpretował etnografię Malinowskiego, a w konsekwencji podważał status potrzeb psychologicznych, to jednak paradoksalnie dzięki temu doszedł do uzupełnienia koncepcji wymiany o analizę strukturalną. Społeczeństwo wywiera presję na jednostce, która staje się wyrazicielem kodeksów moralnych grupy. Transakcje wymiany przeprowadzane są w zgodzie z regułami zbiorowości, jednocześnie je wzmacniając, a w końcu tworząc moralność grupową.

Interpretację tę wspiera również koncepcja Lévi-Straussa (1970), która odrzucając uproszczony behawioryzm psychologiczny, podkreśla fakt, że aktorzy społeczni są wyposażeni w dziedzictwo kulturowe złożone z norm i wartości. Szczególnie w perspektywie wymian zachowanie ludzkie jest jakościowo odmienne od zachowania zwierzęcego, gdyż to właśnie wartości i reguły stanowią o ich unikatowości w tym ujęciu.

Według Lévi-Straussa (1970) wszystkie stosunki wymiany pociągają za sobą określone koszty dla jednostek, ale w odróżnieniu od psychologicznych i ekonomicznych eksplikacji generują one cenę przypisaną do społeczeństwa, a konkretnie do jego obyczajów, reguł, praw i wartości. Dystrybucja wszystkich rzadkich i wartościowych dóbr regulowana jest przez normy i wartości. Obejmuje to zatem zarówno przedmioty materialne, jak i dobra symboliczne. Lévi-Strauss (1970) akcentuje również to, że egzystowanie różnorodnych wzorów norm i wartości sugeruje w jednych sytuacjach bezpośrednie nagradzanie partnera interakcji, a w innych umożliwia zawarcie transakcji pośredniej, w której jednostki społeczne nie odwzajemniają świadczenia bezpośrednio, ale za pośrednictwem osób trzecich.

Jednostki społeczne nie tylko wykazują się złożonym myśleniem, lecz także nadawaniem temu procesowi cech emocjonalnych, co w połączeniu z ograniczeniami sił społecznych i kulturowych skutecznie paraliżuje prostoliniowy behawioryzm psychologiczny w odniesieniu do gatunku ludzkiego. Partnerów interakcji należy rozpatrywać jako osobników wzajemnie wpływających na swoje możliwości uzyskiwania nagród. Dzięki myśleniu abstrakcyjnemu, kalkulowaniu, umiarkowanej zdolności przewidywania rezultatów, szacowaniu alternatyw i potencjałowi do wykonywania wielu ukrytych manipulacji poznawczych istota ludzka nie może stanowić analogii do przepływu synonimicznych procesów w świecie zwierząt, a szczególnie tych kontrolowanych w warunkach laboratoryjnych. Nie tylko zatem „prawo zarzucenia” Thorndike’a, mówiące o redukowaniu związku sytuacji z reakcją w przypadku niewystarczającej praktyki, wydaje się w wielu sytuacjach przeceniane, ale także teza, że określona jednostka zareaguje emocjonalnie, gdy zachowanie poprzednio nagradzane w tej samej lub podobnej sytuacji nie przyniesie nagrody, jest wysoce obciążona ryzykiem błędu, gdyż nie uwzględnia różnic indywidualnych, struktur społecznych i kulturowych oraz specyfiki samej sytuacji społecznej. To właśnie owe

różnice indywidualne, a szczególnie struktury społeczne i kulturowe w przestrzeni edukacyjnej powstrzymują ucznia czy studenta od zaniechania wymiany informacji między nauczycielem a nim samym. Sukcesywna rezygnacja w szkolnictwie wyższym z poziomu i ekspansywności nagradzania podopiecznego w stosunku do włożonej przez niego pracy wydaje się tego dobrym przykładem. Na etapie edukacji przedszkolnej nawet symboliczny gest o charakterze niematerialnym, emitowany przez ucznia, wynoszony jest przez tutora do rangi zachowania wymagającego szczególnej adnotacji. Burzliwe brawa, naklejki, dyplomy i przedszkolne odznaczenia są konsekwentnie zastępowane przez lapidarny, choć pozytywny komentarz wykładowcy akademickiego, który ma w teorii wynagrodzić niewspółmierną, nawet w stosunku do rozwoju psychicznego i fizycznego, pracę studenta. Gdyby nie utrwalone w międzyczasie wzorce strukturalne i implementowane schematy kulturowe, zapewne wypełniłoby się behawiorystyczne proroctwo doprowadzające do powszechnego spadku zainteresowania nauką młodych adeptów, a wszystko to wieńczone byłoby rozwojem burzliwego konfliktu społecznego. Poza indywidualnymi odchyleniami, stanowiącymi margines statystyczny, nie rejestruje się jednak takiego trendu.

Można próbować tworzyć sztuczne podziały w obronie wczesnego behawioryzmu dla kategorii moderowanych intencją materialną i niematerialną, ale zdolność myślenia abstrakcyjnego jednostki społecznej obala te aspiracje. Człowiek, podtrzymując niematerialną i czasowo niekorzystną dla siebie wymianę w sensie jej ogólnego odbioru dla świata zewnętrznego, może sobie wizualizować korzyści natury materialnej wynikłe z sieci wymian powiązanych nie wprost. W ten sam sposób student skoncentrowany na celu, jakim może być wymarzona praca, dobrze płatna posada, ukończenie określonego roku studiów, pomimo spadku powierzchniowej, zewnętrznej stymulacji w postaci nagrody od nauczyciela nie wycofuje zaangażowania swoich zasobów, mając na względzie wysoce indywidualne obszary bonifikaty.

Nauczyciel w tym samym czasie poszerza zakres swoich wpływów, stymulując podopiecznych do tego, by sami organizowali się w sposób umożliwiający im zwiększenie zasobów (Marks, Engels, 2007). Jednocześnie pedagog doprowadza do wytworzenia u nich nawyku akceptacji faktu, że pragnąc utrzymać dostęp do stałego źródła jednakowych korzyści, które symbolizuje konkretna ocena, muszą proponować w zamian coraz szersze pakiety wiedzy i umiejętności. Dwie strony w trakcie wymiany balansują na granicy ryzyka, ponieważ zarówno nauczyciel zdaje sobie sprawę z tego, że nadmierny przymus i ekspansja oczekiwań mogą wywołać zorganizowany protest podopiecznych, jak i uczniowie mają świadomość, że bezrefleksyjne paraliżowanie bodźców prowadzących do ich rozwoju może wywołać aktywizację struktur kontroli społecznej i wdrożenie konkretnych sankcji. Naturalnie zawsze należy mieć na uwadze fakt, że wartość wymiany podlega wahaniom i, jak podkreślał Simmel (2012), wiąże się z indywidualnym odczuciem i potrzebą. Chociaż manifestacja kwestii, które uczniowie uznają za zasadne, pożyteczne i godne uwagi, zależy zwykle od wzorów społecznych i kulturowych, to jednak niezmiennie pozostaje to, że wartość przedmiotu pozostaje proporcjonalna do intensywności potrzeby odczuwanej przez drugą osobę i rzadkości przedmiotu. Można w tych zmiennych upatrywać potencjonalności na kreacje wrażenia odbiegającą od stanu obiektywnego. Wzbudzenie poziomu pragnienia osiągnięć powiązanych pośrednio z celami naukowymi generowane jest przez zręczne zabiegi socjotechniczne motywującego pedagoga.

Zasada odczuwania sympatii we wszelkich interakcjach odgrywa istotną rolę, ponieważ pozwala wyzwolić konformizm u jednostek nawet w sytuacjach, gdy analiza deduk-

cyjna złożonej oferty daje wynik negatywny, sprzeczny z logiką, bądź wręcz intuicyjnie niekorzystny z materialnego punktu widzenia dla zaangażowanej strony. Inwestycja w budowanie relacji ze strony nauczyciela, czyli wybór odpowiedniej strategii komunikacyjnej dostosowanej do konkretnej sytuacji i potencjału uczniów, owocuje konstrukcją więzi wpływającej później pozytywnie na stosowane argumentacje, potęguje profil zaufania, a często, w sytuacjach trudnych rekompensuje deficyty przekazywanych motywów o charakterze centralnym.

Zbudowanie sympatii poprzez konstruowanie określonej komunikacji w szkole i na uczelni jest też naturalną trampoliną do uformowania autorytetu. Przekaz nowej wiedzy i informacji przez jednostkę uznawaną za specjalistę w danej dziedzinie generuje wzmoczoną podatność na reprezentowaną przez nią linię argumentacji i redukuje potencjalną skalę wątpliwości w grupie absorbującej przekazywane jej treści. W przypadku ograniczonego czasu na ekspozycję informacji i dużej liczby głosów, jakie mogą zaabsorbować jednego prowadzącego wykład czy lekcje, jest to newralgiczny czynnik decydujący o powodzeniu realizacji programu nauczania. Uzyskana sympatia i autorytet są wymieniane na elastyczność i bezkonfliktowość, której nauczyciel potrzebuje w złożonym procesie przekazywania i weryfikowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Sympatia i zakotwiczony autorytet pozwala adaptować regułę społecznego dowodu słuszności. Deliberowana jest jako zmiana w zachowaniu spowodowana prawdziwym lub wyobrażonym naciskiem ze strony innych osób i pozwala odróżnić ją od perswazji, która w założeniu ma także osiągać modyfikację w przekonaniach i postawach jednostki (Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002), (Böhner, Wänke, 2004), (Wren, 2005). Nawet jeśli potraktujemy wpływ społeczny tylko jako środek prowadzący do ostatecznego celu będącego wiarą w nową definicję sytuacji, stanowi to często dostateczny etap dla podmiotów zaangażowanych w interakcję. Chociaż prywatna akceptacja i publiczny konformizm są gwarancją trwałej immunizacji dla inicjatora wpływu, to jednak decyzja o wyborze czy skreśleniu określonej opcji będących w puli przed jednostką, u jakiej weryfikowana jest wiedza w procesie dydaktycznym, niesie za sobą analogiczne konsekwencje, jak gdyby była wywołana przez perswazję (Aronson, Wilson, Akert, 2012).

W dobie cyfryzacji i w erze informacji, kiedy jednostki społeczne są intensywnie stymulowane bodźcami zewnętrznymi, w naturalnym odruchu, pośród naprędcie konstruowanych heurystyk, poszukują szans nabycia gotowych odpowiedzi na swoje pytania u partnerów interakcji. Informacyjny wpływ społeczny jest mechanizmem w niejasnych lub nieoczywistych sytuacjach aktywującym konformizm wobec bliźnich, którzy zdają się płynnie poruszać w konkretnym obszarze materii. Niestety, kluczowe pozostaje to owo generowane wrażenie, że grupy, tłum czy społeczność są w posiadaniu właściwego rozwiązania sytuacji, przed którą zostali pozostawieni. Czas wyznaczający rytm kolejnych czynności i rytualizm polegający na biernym odtwarzaniu schematów zachowań zaobserwowanych u innych i asymilowanych w następstwie jako nawyk nie są w tym wypadku sprzymierzeńcami na drodze do autonomicznego myślenia. Uczniowie czy studenci nie stanowią wyróżniającego się bytu znieczulonego na medialne przekazy przepojone socjotechnikami, z użyciem percepcji subliminalnej. Wręcz przeciwnie – jako grupy szczególnie aktywne w mediach elektronicznych, niejednokrotnie wyjątkowo uzależnieni od aprobaty rówieśników, stanowią najbardziej prozaiczny cel twórców strategii perswazyjnych w koncepcji wymiany.

Powoływanie się na niezwyfikowane lub zmanipulowane dane mające ilustrować entuzjastyczną aprobatę społeczeństwa wobec określonego obiektu lub koncepcji wywołuje u adresatów strategii stan, któremu bliżej do poszukiwania historycznego rozładowania napięcia niż jakiegokolwiek refleksji konfrontowanej z zimną kalkulacją i dialogiem. Ma to wyraz zarówno w zakupach określonych produktów, agresji werbalnej na forach internetowych, oddaniu głosu na konkretnego przedstawiciela partii, jak i preferencjach w budowaniu więzi intymnych.

Obecnie leniwy aktor społeczny chłonie jak gąbka indoktrynowane przekazy medialne skonstruowanej za niego rzeczywistości, czując się doceniony faktem, że coraz częściej bywa zwalniany z kalorycznego procesu myślenia. Symultanicznie nieustannie wyraża fascynację dla zdobyczy technologicznych, poświęcając więcej energii na pozyskanie kolejnych udogodnień redukujących swoją fizyczną i psychiczną aktywność niż próby refleksji, czyje interesy reprezentują wybrane telewizje oraz jaką retorykę przyjmują prywatne medialne koncerty. Sprzyja to również strategii normatywnego wpływu funkcjonującego w ramach społecznego dowodu słuszności (Crisp, Turner, 2015). Niestety, ludzie podporządkowują się innym po to, by być przez nich zaakceptowanym, uniknąć kary czy pozyskać profity. Grupa, która ma konkretne oczekiwania wobec swoich członków, nie prowadzi szczegółowej analizy psychologicznej, czy konkretni jej działacze dokonali zmiany swoich postaw lub przekonań, co najczęściej w tym przypadku i tak nie zachodzi, ale jedynie liczy na zmianę zewnętrznych emblematów zachowania. Wpisuje się to płynnie w socjologiczną koncepcję wymiany, kiedy wykazując się konformizmem, otrzymujemy w zamian wsparcie emocjonalne, możliwość dzielenia przyjemnych doświadczeń, uniknięcia izolacji lub wykluczenia. Odzwierciedleniem tego typu interakcyjnych transakcji są relacje szkolne, w jakich dominująca grupa uczniów intensywnie koryguje próby zmiany dyskursu zachowań przez pojedyncze jednostki społeczne. Motywem prób odejścia od dominującego paradygmatu poszczególnych uczniów jest często niechęć wobec potencjalnych sankcji wynikłych z przystawania na dewiacyjne formy zachowań prezentowane przez młodzież. Właściwie poprowadzony proces wychowania w rodzinnych domach i wyrażony w postaci chęci uczestnictwa w toku lekcji bywa często paraliżowany przez stygmatyzowanie i etykietowanie pozostałej części grupy.

Innym wyrazem koncepcji wymiany ujawniającym się w normatywnym wpływie społecznym są próby aspirowania uczniów do wewnątrzklasowych mikrogrup. Często, pomimo wyraźnej nieakceptacji obowiązujących w grupie norm i wartości, jednostka decyduje się na to, by wejść w proces, szacując, że noszenie określonej odzieży bądź wdrożenie do języka pewnych sloganowych wyrażań jest niską ceną za otrzymywaną sympatię i akceptację. Choć w selektywnych sytuacjach taka forma wymiany może się wydawać racjonalna, to jednak należy wziąć pod uwagę fakt, że wykorzystywanie innych osób do definiowania rzeczywistości społecznej może mieć również istotny wpływ na nasze emocje odgrywające istotne role w procesie podejmowania decyzji, a tym samym transakcji.

Mechanizmem obronnym dla jednostek osadzonych w transakcji wymiany, niezależnie od jej złożoności, pozostaje zawsze próba oszacowania przez jednostkę, czy pozostałe strony zaangażowane w układ wyposażone są w większy pakiet wiedzy o przedmiocie negocjacji. Ważnym zagadnieniem, które powinno się nasunąć, jest nie tylko pytanie o istnienie eksperta mogącego zabrać głos w konkretnej sprawie, ale również weryfikacja treści jego wypowiedzi. Selektywny konformizm wobec grupy, szczególnie z perspektywy, która liczy więcej osób, a taką naturalnie pozostaje klasa szkolna czy społeczność

akademicka, pozwala skorzystać w procesach wymiany na kredycie zaufania. Jeśli jednostka społeczna w perspektywie długiego czasu dostosowuje się do norm grupowych na podstawie racjonalnych przesłanek, może się w pewnym momencie zachować niezgodnie z sugestiami, jednocześnie redukując ryzyko odwetu ze strony grupy. Uczeń, który odmówił wzięcia udziału w jednej niebezpiecznej zabawie, a uprzednio uczestniczył aktywnie w życiu społecznym klasy, prawdopodobnie nie będzie podlegał ostracyzmowi, gdyż grupa ma świadomość tego, że w przeszłości w innych obszarach działania następowało podporządkowywanie, a więc wypracowanie incydentalnego prawa do bycia innym.

To, co Simmel (2012) określał rzadkością przedmiotu, charakteryzowane bywa również stopniem niedostępności. Najistotniejszy jednak jest fakt, że obecnie prezentowana unikatowość w procesie wymiany nie ma zbyt wiele wspólnego ze stanem rzeczywistym obiektu. Naturalnie w dobie społeczeństw ponowoczesnych i nasilania się sprzecznych trendów, takich jak: konsumpcjonizm i indywidualizm, globalizacja i glokalizacja, erozja klas i wzrost nierówności społecznych oraz problemy tożsamościowe, można sobie wyobrazić relatywnie obiektywne sytuacje, w których dochodzi do emisji tego typu zjawiska (Bauman, 2007). W zdecydowanej większości w toku wymian interakcyjnych mamy natomiast do czynienia ze sztuczną kreacją niedostępności przedmiotu na drodze mniej lub bardziej wysublimowanych strategii perswazyjnych.

W najczęściej spotykanym kluczu budującym efektywność funkcjonowania tej strategii wymienia się zmienne czasu i ilości. Mają one przybierać postać niezależnych wartości determinujących działanie, podczas gdy są jedynie sztucznymi, demagogicznymi hasłami. Reklama może imitować informację, że ograniczona liczba stu egzemplarzy konkretnego produktu jest dostępna jedynie do najbliższej środy, co stanowi synergii influencji perswazyjnej zmiennych czasu i ilości.

Hogan (2011), analizując prawo limitu, przypomina o powtarzających się wydarzeniach z okresu świątecznych zakupów, kiedy w 1996 roku z dużym sukcesem zaimplementowano regułę niedostępności, angażując do niej najmłodsze dzieci. W owym czasie w Minnesocie (USA) w mediach elektronicznych intensywnie promowano lalkę dla dzieci Elmo Tickle Me. Kiedy jej wartość w umysłach klientów docelowych sięgnęła zenitu, a wszelkie pedagogiczne komunikaty rodziców w interakcji z dziećmi zostały spacyfikowane, rynek odnotował absurdalne – wydawało się – zjawisko: niedosyt podaży. Lalki nie wyprodukowano w dostatecznej liczbie, aby można było podbijać jej cenę do zawrotnych rozmiarów. Z bazowych 30 dolarów wyceny u progu promocji w centrach handlowych na koniec osiągnęła ona na aukcjach wartość 700 dolarów za sztukę. Pomimo intensywnych ogłoszeń w prasie także ogłoszenia prywatne znalazły swój limit, a rozgoryczeni rodzice, sprowadzeni uprzednio do roli monetarnej, musieli ją rozszerzyć o terapeutyczną, kupując w zastępstwie inny prezent gwiazdkowy dzieciom w tej samej sieci sprzedaży. Wkrótce twórcom lalek „udało się” odpowiedzieć na zapotrzebowanie społeczeństwa, tym samym wprowadzając do sprzedaży ogromne partie egzemplarzy, a rodzice, którzy uprzednio obiecali dzieciom zakup wymarzonego produktu, teraz zmuszeni byli ponownie wrócić do tych planów, kupując de facto drugi prezent w tej samej sieci handlowej (Hogan, 2011).

Druzgocący jest jednak fakt, że od tych wydarzeń minęło blisko ćwierć wieku, a w mniej lub bardziej wyrafinowanej formule strategia ta stosowana jest z podobną efektywnością na całym świecie. Jednostka społeczna z dumą chciałaby się odróżniać od zwierząt, ale powtarzając bezrefleksyjnie wzór Homansa (1974, 1992) mówiący o tym,

że działanie = wartość x , prawdopodobnie nie ułatwia adwersarzom polemiki z podejściem behawiorystycznym w teorii wymiany zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Nie można się zatem dziwić, że zarówno dzieci, jak i nauczyciele w toku dialogów wykorzystują wzajemnie tę strategię perswazyjną, licząc na to, że druga strona, w zależności od roli, będzie bardziej skora do absorpcji wiedzy bądź też do redukcji oczekiwań i obniżenia kosztów wymian w procesie edukacji.

Peter Blau (1992, 2010) dowodzi, że ludzie próbują formułować określone oczekiwania, jaki poziom nagrody powinien zostać wygenerowany wskutek ustalonych stosunków wymiany, a następnie standaryzować je normatywnie. Taką proporcję nagród do kosztów zwykło się określać normami wymiany sprawiedliwej, jednak istotne wydaje się zaznaczenie, że w każdej sytuacji społecznej i danej relacji może być ona inna. Dodatkowo okoliczności komplikuje fakt, że większość jednostek bywa zmuszona do jednoczesnego angażowania się w większą liczbę wymian. Doprowadza to do powstania zależności, w których równowaga i stabilizacja jednej relacji wymiany często wywołuje brak równowagi i emituje napięcia w innych nieodzownych stosunkach wymiany. Z uwagi na ograniczenia percepcyjności, przerzutności uwagi, a także wpływu wielu innych zmiennych niezwiązanych bezpośrednio z biologią jednostki mamy do czynienia z sytuacją, w której jednostka mniej lub bardziej świadomie dokonuje wyboru mniej kosztownej wymiany.

Dążąc do osiągnięcia najbardziej optymalnego efektu, ludzie starają się przyjąć perspektywę innych. W zależności od tego, jak skuteczny w konkretnym przypadku pozostaje to zabieg, wnioskuje w ten sposób o potrzebach innych. Wiedza o potrzebach interlokutora w wymianie jest szczególnie cenną wartością, dzięki której można budować kluczową przewagę negocjacyjną (Fisher, Ury, Patton, 2016). Peter Blau (2010) proponuje cztery ogólne klasy nagród, które można uzyskać, posiadając wartościowe zasoby i wyrażając wolę użyczenia ich innym. Należą do nich a) pieniądze, b) akceptacja społeczna, c) szacunek oraz d) uległość. Amerykański socjolog wyjaśnia, że istnieje mnóstwo sytuacji społecznych, w których by nie było stosowne proponowanie pieniądza jako odpowiedniej nagrody. Z kolei wielu aktorów społecznych nie poszukuje bazowej akceptacji społecznej jako elementu wymiany, gdyż już jej doświadczą, ale zabiega o szacunek i poważanie. Blau (2010) sytuuje uległość wobec czyichś żądań na samym szczycie nagród, jakie można otrzymać.

Myszę, że warto się jednak zastanowić nad powtórna refleksją zaproponowanych przez Blaua kategoryzacji z uwagi na potrzebę zbliżenia teorii socjologicznej z praktyką społeczną. Sądzę, że pieniądze, akceptacja i szacunek mogą być wyrazem szeroko rozumianej uległości. Postanowienie o wypłacie funduszy jest elementem decyzyjnym, w którym jednostka szacuje, że poświęca określoną wartość, uszczupla swoje zasoby, gdyż, w jej interpretacji, nie ma innej możliwości, aby uzyskać obiekt, na którym jej zależy. Uzewnętrznia zatem uległość. Analogicznie sytuacja przedstawia się z akceptacją społeczną. W społeczeństwie informacyjnym i dobie mediów elektronicznych szczególnie mocnym echem zaznacza się desperackie ubieganie o uwagę i dostrzeżenie produktu bądź osoby. Manifestuje się intensywnie komunikaty, że jednostka musi zostać zaaprobowana przez grupę, wkupić się w jej łaski i dostosować do ogólnych trendów, okazując tym samym szeroki wachlarz konformistycznych zachowań. Stawiając siebie w roli, do której jest przyporządkowany, zdefiniowany zestaw działań, wyrażenia emocji oraz wyborów stylów życia, człowiek okazuje uległość w najczystszej postaci, sytuując siebie w wasalnej pozycji.

Szacunek, podobnie jak akceptacja społeczna w elementarnym wydaniu, jest podstawowym wyrazem tolerancji, jednak jako element nieosiągniętych aspiracji i wyraz zabiegów o uznanie społeczne i adorację może być postrzegany jako wyraz uległości, gdyż to jednostka stawia się w roli petenta pretendującego do otrzymania takiej nagrody.

Uległość rozumiana w pryzmacie interpretacji Blaua jest wyznacznikiem sprawowania kontroli przez drugą stronę, czyli posiadania władzy. Polega na możliwości odmawiania usług nagradzających, a jednocześnie karania bądź nakładania dużych kosztów wobec jednostek, które spróbowałyby odmówić podporządkowania się (Turner, 2020). Blau proponuje rozróżnienie stopni sprawowania kontroli, sugerując słusznie, że im mniej alternatywnych źródeł nagród mają ludzie, w tym większym stopniu strona świadcząca wartościowe usługi może wymuszać uległość (Turner, 2020, s. 314). Podkreślają ten aspekt Camp (2005), Lewicki, Saunders, Barry i Minton (2008), Ury (2013, 2015), dowodząc siły alternatyw w relacji wymiany. Siła negocjacyjna, a tym samym możliwość stosowania perswazji absolwenta opuszczającego mury uczelni w relacji z potencjalnym pracodawcą pozostaje nieporównywalnie większa w sytuacji, kiedy dysponuje on opracowanymi i zweryfikowanymi alternatywami dla toczących się negocjacji. Wykorzystując swój potencjał umiejętności i wiedzy, nawet docierając do wcześniej wyznaczonego dolnego progu akceptowalnych warunków, nie jest on zmuszony ich modyfikować z uwagi na wybór korzystniejszych, przygotowanych uprzednio opcji.

Warto zwrócić uwagę, że w twierdzeniu Blaua, mówiącym o tym, że w im mniejszym stopniu ci, którzy otrzymują wartościowe usługi, mogą się bez nich obejść, w tym większym stopniu strona świadcząca je może wymuszać uległość (Turner, 2020, s. 314), ukryty został wątek psychologiczny. To bowiem, co strona uznaje za *wartościową usługę*, jest zawsze efektem subiektywnej oceny. Składają się na nią płaszczyzny biologiczne, osobowościowe, kulturowe, społeczne i sytuacyjne, a zatem pozostają wysoce indywidualne w każdym kontekście. Nie można wyprowadzić neutralnej zmiennej osadzającej wysoką czy niską wartość danego obiektu.

W strukturze relacji nauczyciel – uczeń również mamy do czynienia z intensywnymi próbami wytwarzania wrażenia jakości usługi. Szczególnie można dostrzec tę analogię, kiedy deliberujemy naciski w kierunku integracji w pryzmacie konceptualizacji Blaua, odnoszące się do wysiłków przemiany władzy w autorytet z perspektywy pedagoga. Kiedy wytworzy on w uczniach przekonanie o istnieniu wzajemności i sprawiedliwości w stosunkach wymiany, doprowadza do sytuacji konformistycznych działań opartych na przeświadczeniu o panowaniu obopólnych norm akceptowanych przez strony. Wyobrażenie w grupie uczniów, że nauczyciel prawomocnie dokonuje określonych aktów wymian, oczekując weryfikacji wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w danej formie, jest celem redukującym potencjalne sytuacje konfliktowe. Jeśli lider wygeneruje to wrażenie, doprowadza do wypracowania wspólnej definicji sytuacji, w której hipotetyczne linie oporu w toku wymian zostają przekierowane horyzontalnie, a nie wertykalnie. Osiągnięcie wrażenia przez nauczyciela, że podzielane są wspólne wartości, skutkuje minimalizowaniem faz wywierania presji między uczniami na poczet potęgowania swoich statusów jako lojalnych członków klasy szkolnej lub społeczności akademickiej. Jeśli nawet one się pojawiają, skierowane bywają do podgrup klasowych. Dzieje się tak dlatego, że uczniowie dążą do zaakceptowania swych statusów i manipulują swoimi zachowaniami, aby upewnić się, że uzyskają uznanie społeczne od kolegów i koleżanek jako nagrodę za konformizm wobec norm grupy. Jednocześnie nauczyciel jest zwolniony

z obowiązku ciągłego demonstrowania swojego statusu, co pozwala mu się skoncentrować na doskonaleniu sposobów przekazania treści, a nawet przyjęcia bardziej liberalnego stylu w ramach interakcji. W tym czasie spada odsetek konfrontacji bezpośrednich między poszczególnymi uczniami a nauczycielem, gdyż akt kontroli grupy i uszeregowania jej członków nie musi być ustawicznie negocjowany. Konsekwencją spadku odsetka interakcji bezpośrednich jest utworzenie podgrup, gdyż zarówno w klasie szkolnej, jak i społeczności akademickiej jednostki wchodzą w interakcje z tymi, którzy pozostają na tym samym poziomie uwarstwienia. Pomimo że uznanie społeczne ze strony kolegów i koleżanek w toku wymian interakcyjnych nie jawi się jako szczególnie cenna nagroda, to jednak rekompensuje to fakt, że może być uzyskane przy relatywnie niskich kosztach, pozwalając na zdobycie dostatecznych korzyści. Cała struktura i charakter interakcji może naturalnie w każdej chwili ulec modyfikacji, kiedy nauczyciel popełni błąd w toku autoprezentacji, spróbuje w nieuzasadniony sposób wprowadzić bądź zmodyfikować ugruntowane normy lub też uczniowie podważą sens otrzymywanych nagród.

Prawdopodobieństwo wystąpienia negowania wymiany rośnie, gdy jednostki doświadczą tych zachowań zbiorowo. Klasa szkolna lub społeczność akademicka stanowi więc dobry przykład grup, które mogą w czasie rzeczywistym werbalnie i niewerbalnie płynnie się komunikować, oceniając tym samym na bieżąco potencjalną jakość wymiany. W sytuacji zdiagnozowania elementów wywołujących niepewność bądź poczucie niesprawiedliwości wśród grupy łatwiej buduje się poczucie solidarności i generuje to w efekcie bardziej intensywną oraz skonsolidowaną formę sprzeciwu wobec sprawujących kontrolę. Emerson (Homans, 1974) argumentował, że może do tego dojść również w sytuacji, kiedy grupa zwiększy liczbę alternatywnych źródeł wzmocnień lub nagród otrzymywanych w tym wypadku od prowadzącego zajęcia. Klasa szkolna lub społeczność akademicka może w ten sposób zredukować odczuwaną strukturalnie lub psychologicznie zależność od nauczyciela, co naturalnie dzieje się wbrew intencjom organizującego proces wymiany nie zrównoważonej.

W okresie niżu demograficznego, wzrostu konkurencyjności i rywalizacji szkół oraz uczelni o zasoby utrzymanie stabilnej pozycji w wymianie jest trudnym zadaniem. W interpretacji sieci i wymian Emersona, kiedy dynamika obraca się wokół zależności, stosowania władzy i równoważenia, intencją w tej sytuacji jest to, by nie doprowadzić do zrównoważenia, a z drugiej strony nie zainicjować sytuacji konfliktowej. Optymalnym rozwiązaniem dla nauczyciela pozostaje zatem model monopolu jednostronnego. Aktor społeczny prowadzący wykład, dzięki interesującej treści i formom przekazu wiedzy, wyzwała koncentrację i fascynację słuchaczy, jednocześnie redukując pokusy skorzystania z alternatyw. Niestety, zgodnie z kodem definicji Emersona model jednostronny z uwagi na fakt, że pozostaje niezrównoważony, narażony jest tym samym na zmiany (Turner, 2020).

Obecnie, zgodnie z koncepcją podstaw kontroli społecznej Michaela Hechtera (1987), sytuacji komplikujących płynny przebieg wymian między stronami posiadającymi dysproporcje w zasobach można uniknąć. Efektywnym sposobem podejmowanym w tym celu jest dbanie o to, by posiadane dobro nie było osiągalne poza grupą, koszty wystąpienia z grupy lub jej zmiany, lub wyrażanie troski o budowę silnych więzi osobistych były wysokie. Na polu intensywnej edukacyjnej rywalizacji obserwujemy zatem nierzadko wyścig marketingowych sentencji i haseł mających niekoniecznie najtrafniej opisywać oferowane kierunki studiów, ale być najbardziej pragmatycznym magnesem, którego intencją jest przykucie uwagi zakończone licznymi zapisami na studia w wybranej uczelni. Coraz

bardziej elastyczne programy studiów próbują wytworzyć wrażenie, że aktor nieuprzywilejowany ma hipotetyczną kontrolę nad przebiegiem wymian, ale de facto instytucje nie rezygnują z istotnej roli ciągłego monitorowania jednostki, wiedząc o związanych z tym procesem zagrożeniach. Ranga zaangażowania, budowy zaufania i oczekiwań normatywnych pojawia się także w programach normatywnych Lindy Molm (1994), w których podkreśla ona atut przewidywalności otrzymywanych korzyści i interpretuje przywiązanie jako szansę na redukcję niepewności w relacjach międzyludzkich.

Zakończenie

Istnienie gatunku ludzkiego uzależnione jest od wzajemnej współpracy. Nieuniknioną implikacją interakcji pozostaje jednak konflikt. Nie musi on naturalnie charakteryzować się radykalną amplitudą, grą o sumie zerowej i założeniem unicestwienia drugiej strony. Intencjonalna współpraca nie wyklucza konfliktu, zatem nie można postrzegać go jako efektu ubocznego, ale rozpatrywać jako szansę na rozwój intelektualny i kulturowy jednostki społecznej (Ury, 2006, s. 78).

Prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktu wzrasta wraz z sieciami zależności, co uwidacznia się już na przykładzie rodziny, firmy lub przedsiębiorstwa, poprzez struktury władzy lokalnej i państwowej, a na sprzężeniach globalnych kończąc. Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z konfliktami interesów, stanowisk bądź sił, wiedza o sposobach kierowania konfliktem pozwala wyselekcjonować adekwatną strategię do kontekstu sytuacyjnego i profilu drugiej strony. Nie ma jednej drogi, która wyprowadza z okoliczności konfrontacyjnych, podobnie jak nie istnieje jeden klucz komunikacyjny otwierający umysł partnera interakcji na własne argumenty. Każda próba narzucenia ramy sytuacyjnej (Goffman, 2010), chociaż pożyteczna, musi zostać poprzedzona wnikliwą analizą profilu interlokutora.

Jak pokazuje historia czterech milionów lat ewolucji człowieka, pomimo że przebieg każdego procesu konfliktowego nie został opisany jednoznacznym schematem, to wyzwolenie się jednostki społecznej od egocentryzmu przy próbach pertraktacyjnych przynosi pokój niezależnie od uprzedniego nastawienia partnerów interakcji.

Perswazja to nieodłączny element konstruowania relacji międzyludzkich. Jeśli mają być one harmonijne w interpretacji poszczególnych stron zaangażowanych w interakcję, niezwykle istotne pozostaje to, by proces komunikacji przebiegał na drodze wzajemnego wypracowywania pozycji, ról i funkcji. Chociaż dla niezaangażowanego obserwatora stanowić to może element nieustannej rywalizacji prowadzącej do konfliktu, jest to najbardziej efektywny sposób dbania o równowagę systemu społecznego. W sytuacji kiedy każda ze stron, świadoma swoich praw i obowiązków, reprezentując swoje interesy, negocjuje kwestie materialne, uczucia, usługi, symbole – uzyskuje również pewność, że zmierza w kierunku zaspokojenia realizacji rzeczywistych własnych potrzeb, a nie tych, jakie są postrzegane w interpretacji nawet najbardziej demokratycznie nastawionego partnera interakcji.

Nie inaczej wygląda sytuacja w przestrzeni edukacyjnej. Dzięki strategiom wpływu stosowanym w toku współpracy jakość i forma przekazywanych treści również podlegają ewaluacji. To wreszcie perswazja wyzwala kreatywność w aktorach społecznych zaangażowanych w interakcję i umożliwia ciągłą weryfikację zastanych norm. Stosowaniu strategii wpływu zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli zawdzięczamy ocenę i modyfikację

kontroli społecznej, jak również szanse na wyznaczenie nowych kierunków rozwoju we wzajemnej współpracy. W erze wiedzy, dobie cyfryzacji i nowych problemów ponowoczesności jeszcze bardziej potrzeba świadomego reagowania oraz wypracowania dążeń zgodnych z potencjałem, pasjami i obranymi kierunkami, a nie biernego, konformistycznego asymilowania przygotowanych scenariuszy.

Teorie konfliktu i wymiany, jako jedne z kluczowych koncepcji socjologicznych, otwierają możliwości, aby czerpać z ich założeń najlepsze wzorce umożliwiające budowę optymalnych relacji międzyludzkich. Przez wiele lat realizowane są badania i projekty potwierdzające wciąż żywy wkład protoplastów tej teorii. Należy mieć nadzieję, że z tej wiedzy będą korzystać również kolejne pokolenia, którym przyjdzie się zmierzyć z historią i wyzwaniem przeszłości.

Michał Pulit

Autor jest doktorem nauk społecznych w zakresie socjologii (specjalizacja w teorii socjologicznej i mikrosocjologii), adiunktem na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, członkiem zwyczajnym 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

Streszczenie

Autor podejmuje się analizy wybranych socjologicznych teorii konfliktu i wymiany, ukazując je w pryzmacie uzupełniających się koncepcji, które mogą służyć wyjaśnieniu przebiegu interakcji społecznych. Odejście od interpretacji konfliktu jako pejoratywnego zjawiska pozwala jednostkom społecznym aktywizować zasoby umożliwiające postrzeganie sporu jako szansy zwiększenia zdolności systemu do rozwiązywania problemów poprzez konfrontację braków równowagi wewnętrznej. Autor podkreśla rangę zarządzania konfliktem, która w swym procesie zakłada zbalansowanie emocji i racjonalności. Konflikt jest obecny w każdym wymiarze życia społecznego, dlatego recypowanie wiedzy o hipotetycznych możliwościach jego wystąpienia oraz efektywnym zarządzaniu procesem dochodzenia do porozumienia jest zasadniczą rolą każdej jednostki społecznej funkcjonującej w przestrzeni publicznej. Teoria wymiany stanowi doskonałe tło badawcze do uzasadnienia budowy harmonijnych relacji międzyludzkich. Rozszerzenie analiz wymiany poza cele materialne, na usługi, symbole i uczucia, stanowi również podstawę do objęcia analizami przypadków wszystkich typów relacji. Eksploracja strategii perswazyjnych w teorii wymiany umożliwia ukazanie ich wielowarstwowych profitów, daleko wykraczających poza uzyskanie indywidualnych, egocentrycznych korzyści. Podniesienie jakości i formy przekazywanych treści, kreatywność w reagowaniu na komunikaty drugiej strony, weryfikacja zastanych norm, ocena i modyfikacje kontroli społecznej są tylko przykładowymi z wielu profitów wynikłych ze stosowania strategii perswazyjnych. Kluczowym celem strategii perswazyjnych jest podniesienie poziomu relacji międzyludzkich do pułapu, w którym wszystkie zaangażowane w interakcje strony wykazują satysfakcję i ze spokojem konstruują plany budowy przyszłych kontaktów niezależnie od stopnia ich skomplikowania.

Słowa kluczowe: teoria konfliktu, teoria wymiany, interakcje społeczne, teoria socjologiczna

The Sociological Theories of Conflict and Communication in the Context of Developing Social Interactions

Abstract

The author tackles the issue of analysis of selected sociological theories of conflict and communication and presents them in the context of supplementing concepts which may aid in explaining progress of social interactions. The departure from perceiving a conflict as a pejorative phenomenon enables social individuals to activate the resources enabling perceiving a dispute as a chance at increasing problem-solving capabilities of a system through confronting deficiencies in internal balance. The author emphasizes the significance of conflict management which assumes balancing emotions and rationality. Conflicts are present in all aspects of social life therefore receiving knowledge regarding hypothetical possibility for emergence of a conflict and efficiently managing the process of reaching an agreement is of crucial importance for each social unit operating in public space. The theory of communication constitutes an excellent research backdrop for justifying developing harmonious interpersonal relations. Expanding the analysis beyond the material goals, into the area of services, symbols and feeling also constitutes a foundation for covering all types of relations with analysis. Exploring strategies of persuasion in the communication theory enables us to present the multi-layer and complex benefits and profits of said strategies which reach far beyond reaching individualistic, self-centred gains. Improving the quality and form of the conveyed messages, creativity in reacting to communication of the other party, verifying contemporary standards, assessment and modification of the social control are only some of the examples of numerous benefits of implementing persuasion strategies. The key goal of persuasion strategies is improving the level of interpersonal relation to the level when all parties engaged in interactions demonstrate satisfaction and calmly develop designs for establishing future contact regardless of their degree of complexity.

Keywords: theory of conflict, theory of communication, social interactions, sociological theory

Bibliografia

- Aronson, E., Wilson, T., Akert R. (2012). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Blau, P. (1992). *Sprawiedliwość w wymianie społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Blau, P. (2010). *Wymiana i władza w życiu społecznym*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Böhner, G., Wänke, M. (2004). *Postawy i zmiany postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Camp, J. (2005). *Zacznij od nie*. Taszów: Wydawnictwo Moderator.
- Cialdini, R. (2020). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Collins, R. (1993). *Emotional energy as the common denominator of rational action*. „Rationality and Society”, nr 5, s. 203–230.
- Coser, L. (2009). *Funkcje konfliktu społecznego*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Crisp, R., Turner, R. (2015). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Damasio, A. (1999). *Błąd Kartezjusza: emocje, rozum i ludzki mózg*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Damasio, A. (2005). *W poszukiwaniu Spinozy: radość, smutek i zarządzający mózg*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Emerson, R. (1976). *Social exchange theory*. Vol. 2, p. 335–362. Washington: Wydawnictwo Annual Reviews.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Wydawnictwo Yale University Press.

- Fisher, R., Brown, S. (2010). *Nietoksyczne negocjacje*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Fisher, R., Shapiro, D. (2009). *Emocje w negocjacjach*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Fisher, R., Ury, W., Patton, B. (2016). *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: Wydawnictwo PWE.
- Folger, J., Poole, M., Stutman, R. (1993). *Working Through Conflict: Strategies for Relationships, Groups, and Organizations*. Boston, MA: Wydawnictwo Allyn and Bacon.
- Frank, R. (1988). *Passion with reason: The strategic role of the emotions*. New York: Wydawnictwo W.W. Norton.
- Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Golka, M. (2007). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hechter, M. (1987). *Principles of Group Solidarity*. Berkley: Wydawnictwo University of California Press.
- Hochschild, A. (2009). *Zarządzanie emocjami*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hocker, J.L., Wilmot W.W. (1985). *Interpersonal conflict*. Dubuque: Wydawnictwo Wm. C. Brown.
- Hogan, K. (2011). *Nauka perswazji*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Homans, G. (1974). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Wydawnictwo Harcourt.
- Homans, G. (1992). *Podstawowe procesy społeczne*, [w:] M. Kempny, J. Szmataka (red.). *Współczesne teorie wymiany społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kenrick, D., Neuberg S., Cialdini, R. (2002). *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Lewicki, R., Saunders, D., Barry, B., Minton, J. (2005). *Zasady negocjacji*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *The Elementary Structures of Kinship*. Boston: Wydawnictwo Beacon Press.
- Malinowski, B. (2005). *Argonauci zachodniego Pacyfiku*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Marks, K., Engels, F. (2007). *Manifest Partii Komunistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Mauss, M. (2001). *Socjologia i antropologia*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Molm, L. (1994). *Depedence and Risk: Transforming the Structure of Social Exchange*. *Social Psychology Quarterly* Vol. 57, p. 163–176.
- Pulit, M. (2013). *Negocjacje pragmatyczne i taktyki perswazji w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Rubin J., Pruitt D., Kim S. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. New York: Wydawnictwo The McGraw-Hill Companies.
- Shelling, T.C. (2013). *Strategia konfliktu*. Warszawa: Wyd. Oficyna.
- Simmel, G. (1956). *Conflict; The Web of Group Affiliation*. Glencoe. Free Press.
- Simmel, G. (2012). *Filozofia pieniądza*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Stewart, J. (2009). *Mosty zamiast murów*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Turner, J.H. (2020). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Ury, W. (2006). *Dochodząc do zgody*. Taszów: Wydawnictwo Moderator.
- Ury, W. (2013). *Odcinając od NIE. Negocjowanie od konfrontacji do kooperacji*. Warszawa: Wydawnictwo PWE.
- Wren, K. (2005). *Wpływ społeczny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Problemy pedagogiczne



W ROZDZIALE V:

Magdalena Palacz Terapia pedagogiczna wobec wyzwań teraźniejszości	171
Natalia Nowak Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu	183

Magdalena Palacz

*Szkoła Podstawowa nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi
im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu*

Terapia pedagogiczna wobec wyzwań teraźniejszości

Wprowadzenie

Wczesna diagnoza zaburzeń rozwojowych i podjęcie działań wspierających uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, najlepiej na etapie przejawiania symptomów ryzyka dysleksji rozwojowej, decyduje o przebiegu kariery szkolnej dziecka i przyszłości zawodowej. Dostrzeżony problem i jego rozpoznanie jest podstawą do zakwalifikowania dziecka na zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Terapia pedagogiczna prowadzona przez terapeutę pedagogicznego to „całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych z jednej strony – na usprawnienie zaburzonych funkcji (korekcja), z drugiej zaś – na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub je zastąpić (kompensacja)” (Skorek, 2016, s. 9). Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz nauczanie zdalne stanowiły impuls do wzmocnienia roli mediów w procesie terapeutycznym. Terapeuci pedagogiczni poszukują nowych metod i form pracy oraz środków dydaktycznych, które uatrakcyjnią zajęcia, podniosą ich efektywność, a także wpłyną pozytywnie na motywację uczniów. Dostępność różnorodnych rozwiązań dydaktycznych skłania do refleksji nad ich jakością oraz kryteriami doboru z uwzględnieniem nie tylko potrzeb i możliwości dziecka, ale także jego predyspozycji i zainteresowań. Istota kompensacji zaburzeń nie powinna być bowiem pomijana w procesie terapeutycznym, a zajęcia korekcyjno-kompensacyjne zorientowane nie tylko na eliminację niepowodzeń szkolnych, lecz optymalizację ograniczeń w obszarach, w których dziecko ma szansę osiągnąć sukces.

I. Szkoła wsparciem dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Z upływem lat poszerzana jest wiedza oraz zakres oddziaływań placówek edukacyjnych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Udziela się jej m.in. uczniom z trudnościami w uczeniu się, którego to terminu użyto po raz pierwszy w Chicago w 1963 roku, w Polsce zaś wzmianki o nich można znaleźć w artykułach powstałych w okresie międzywojennym. Jak donosi Bogdanowicz (1996; za: Dąbrowska-Jabłońska, 2012, s. 17), termin ten jest zdefiniowany w ujęciu szerszym jako „wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniem narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi”. W węższym rozumieniu pojęcie to odnosi się do dzieci, które nie osiągają sukcesów w nauce „pomi-

mo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych”. Lewandowska-Kidoń i Skalbani (2019) wskazują różnorodną perspektywę problematyki z punktu widzenia nauk, takich jak medycyna, psychologia i pedagogika. Orientacja medyczna wiąże przyczynę trudności w uczeniu się z nieprawidłowościami budowy i funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego. Z perspektywy psychologicznej mają natomiast swoje podłoże w opóźnieniach lub niedojrzałości funkcjonalnej, co może być związane z zakłóceniami w obszarze socjalizacyjnym i adaptacyjnym, spowodowane zarówno czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Ujęcie pedagogiczne według autorek ukazuje to zjawisko jako wszelkie trudności w uczeniu się niezależnie od etiologii, w węższym zaś znaczeniu definiuje je jako diagnozowane pod kątem dysleksji rozwojowej. Autorki podkreślają, że choć określenie trudności i specyficznych trudności w uczeniu się często bywają traktowane jednoznacznie, to jednak mają zróżnicowany zakres semantyczny. Odnoszą się do objaśnienia Bogdanowicz, określającego je jako niespecyficzne, uwarunkowane niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcjami sensorycznymi czy zaburzeniami emocjonalnymi. Specyficzne trudności w uczeniu się definiowane są natomiast jako odnoszące się do czytania i pisanja, poprawnej pisowni czy matematyki. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że nie dotyczą one dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, niewidomych i niesłyszących, a także uczniów zaniedbanych wychowawczo z powodu niewłaściwych warunków rozwoju i edukacji.

Lewandowska-Kidoń i Skalbani (2019) wymieniają grupę właściwości typowych dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, bez względu na etiologię zjawiska: zaburzenia funkcji percepcyjnych, percepcyjno-motorycznych, zakłócenia koordynacji ruchowej, nadpobudliwość i deficyty uwagi, zaburzenia pamięci i myślenia, zakłócenia rozwoju języka, braki w obszarze umiejętności szkolnych, nieprawidłowości w rozwoju społecznym i emocjonalnym, w tym trudności adaptacyjne. Zdaniem Wejner-Jaworskiej (2020) ważnym aspektem w zakresie pomocy uczniom z dysleksją rozwojową jest kształtowanie postrzegania przez nich obrazu własnej osoby. Najczęściej dzieci te doświadczają rozbieżności w ocenie poczucia sprawstwa i stawianych im wymagań. Powoduje to wewnętrzny stres, frustrację, co skutkuje poczuciem winy, buntem czy lękiem i może prowadzić do depresji. Posiadanie sprzymierzeńców w zmaganiach z narastającymi trudnościami w uczeniu się pozostaje niezwykle ważnym etapem ich pokonywania. Zmysłowska (2020) zwraca uwagę na fakt, że choć specyficzne trudności w uczeniu się dotyczą 10–15% spośród wszystkich uczniów, to jednak mają oni szansę mieć wybitne osiągnięcia, jeśli otrzymają odpowiednie wsparcie nauczycieli i rodziców.

Szkoła powinna być miejscem wspierającym uczniów z trudnościami w uczeniu się, gdzie są respektowane i zaspokajane ich potrzeby. Dzieci przejawiające je kieruje się na diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznej, na podstawie której sporządza się opinię na temat ucznia, czyli dokument przedstawiający stanowisko poradni z uzasadnieniem. Zawiera on zalecenia dotyczące dostosowania wymagań edukacyjnych oraz warunków zdawania egzaminów zewnętrznych czy objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną wraz z zaleceniami do pracy.

Zgodnie z treścią Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej regulującego udzielanie i organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach

i placówkach obowiązkiem dyrektora szkoły jest organizacja, a nauczycieli, wychowawców i specjalistów realizacja pomocy psychologicznej we współpracy z rodzicami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi (Dz.U. 2017 r., poz. 1591). Wsparcie udzielane jest w trakcie bieżącej pracy z uczniem, a ponadto w formie klas terapeutycznych, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, rozwijających umiejętności uczenia się, służących wyborowi kierunku kształcenia, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia oraz zajęć specjalistycznych rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, socjoterapeutyczne, a także korekcyjno-kompensacyjne. Ostatnie z wymienionych w szczególności kieruje się do dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i na ich organizacji koncentruje się treść niniejszego artykułu. Nadmienić należy, że na te zajęcia mogą zostać zakwalifikowani uczniowie nieposiadający opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, lecz potrzebujący wsparcia według rozpoznania nauczycieli czy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej funkcjonującego w placówce. Rozpoczęcie terapii pedagogicznej następuje po uzyskaniu pisemnej zgody rodzica na udział dziecka w zajęciach. Prowadzi ją terapeuta pedagogiczny posiadający adekwatne kwalifikacje udokumentowane dyplomami ukończenia:

- „studiów w zakresie terapii pedagogicznej na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub placówki, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
- studiów na poziomie wymaganym do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki i studia pierwszego stopnia, studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny, w zakresie terapii pedagogicznej, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne” (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575, § 22, pkt 1 i 2).

Według Olechowskiej (2013) takie kwalifikacje 56% spośród ankietowanych w procesie ogólnopolskiego badania uzyskało w wyniku ukończenia studiów podyplomowych, 32% poprzez kurs kwalifikacyjny, 9% na studiach licencjackich, a tylko 3% na studiach magisterskich. Dzięki nabytej wiedzy terapeuci usprawniają zaburzone funkcje dziecka, wdrażając różnorodne metody oraz strategie, m.in. ćwiczenia pamięciowe ułatwiające uczenie się w formie mnemotechnik. Oddziałują także na sferę emocjonalną dziecka, łagodząc zaburzenia wynikające z niepowodzeń szkolnych i wspomagając motywację dziecka. Co więcej, rola terapeuty pedagogicznego jako sprzymierzeńca uczniów z trudnościami w uczeniu się nie powinna się ograniczać wyłącznie do pracy z uczniem, lecz dotyczyć także współpracy z innymi nauczycielami. Zmysłowska (2020) wymienia ich nieodpowiednie postawy wobec problemu dziecka, takie jak krytyka na forum klasy za niepowodzenia edukacyjne czy przygotowywanie sprawdzianów niedostosowanych do potrzeb dziecka (np. mała czcionka) czy duża liczba zadań wymagających bogatej wypowiedzi pisemnej, nie tylko na lekcjach języka polskiego. Autorka wskazuje również na to, że uczniowie sygnalizują także nierespektowanie ich prawa do wydłużania czasu pracy podczas kartkówek czy sprawdzianów. Niezrozumienie ich trudności powoduje, że każda lekcja staje się źródłem lęku i niechęci wobec edukacji. Nie można również zapomnieć o konieczności współpracy terapeuty pedagogicznego z rodzicami. Powinna być zorientowana na współdziałania dążące do niwelowania ograniczeń i ćwiczeniu strategii pozwalających na samorealizację dziecka oraz wspieranie jego poczucia własnej wartości. Nie może się ona ograniczać jedynie do próby ciągłego obniżania wymagań i zwalniania z konieczności systematycznej pracy dziecka nad przewyciężaniem trudności.

Obowiązek wsparcia ucznia z trudnościami w uczeniu się w placówce wymaga więc wielotorowego oddziaływania i dotyczy nie tylko dziecka, lecz także jego rodziców, rówieśników i nauczycieli. Wiąże się nie tylko z osiągnięciami edukacyjnymi, ale również sferą emocjonalno-społeczną. Terapeuta pedagogiczny jako specjalista dysponujący wiedzą i kompetencjami powinien być sprzymierzeńcem uczniów z dysleksją rozwojową na obszarze szkoły. Jego zadaniem jako koordynatora pomocy psychologiczno-pedagogicznej wraz z pedagogiem szkolnym musi być egzekwowanie praw tychże uczniów, kształtowanie zrozumienia ich ograniczeń przez inne osoby, jednocześnie wystrzegając się pobłażliwości.

II. Technologie informacyjno-komunikacyjne w terapii pedagogicznej

Czas nauki zdalnej wymusił wprowadzenie zmian w oddziaływaniach edukacyjno-terapeutycznych, gdyż konieczne okazało się skorzystanie z technologii informacyjnych i kształcenia na odległość także w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wdrożenie tych metod cechowało wiele ograniczeń i słabych stron, lecz stało się również przyczyną zastosowania nowych możliwości. Warto przytoczyć stanowisko Nowickiej (2010), która podkreśla, że technologie informacyjne ułatwiają funkcjonowanie osobom z dysleksją. Z uwagi na to, że specyficzne trudności w nauce wskazują na ich indywidualny charakter, zadaniem nauczyciela jest pomoc dziecku w dostosowaniu metod i narzędzi, z których korzysta, do jego potrzeb i możliwości. Autorka eksponuje również kwestię organizacji atrakcyjnych zajęć terapeutycznych, których przebieg będzie odmienny od codziennych lekcji. Wykorzystanie technologii informacyjnych przez terapeutę pedagogicznego może służyć osiągnięciu tych celów, które powinny przyświecać długoplanowej pracy, jak również być rozpatrywane pod kątem projektowania poszczególnych jednostek zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Zdaniem Krasowicz-Kupis (2020) poza uatrakcyjnieniem zajęć programy edukacyjne mają wiele innych zalet. Pozwalają na indywidualizację poprzez dynamiczne i elastyczne dostosowanie metod uczenia do możliwości i przyzwyczajzeń dziecka, sprzyjając także wydłużeniu jego czasu koncentracji. Autorka podkreśla także korzyści wielomodalnych oddziaływań na sferę poznawczą i emocjonalną ucznia, co zwiększa trwałość osiągniętych rezultatów. Dodatkowo możliwość samodzielnego kontrolowania i monitorowania tempa oraz efektów działań wpływa motywująco na sam proces terapeutyczny, a także wdraża ucznia do samokontroli i samokształcenia. Ponadto stosowanie różnego rodzaju narzędzi podczas zajęć i możliwość kontynuacji nauki poprzez zabawę w domu zachęca do rozwijania i stosowania strategii kompensacyjnych. Dąbrowska-Jabłońska (2012) sygnalizuje potrzebę racjonalnego zastosowania mediów w terapii. Wykorzystanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych niewątpliwie stanowi element uatrakcyjnający czy wspomagający inne formy i metody, lecz nie powinien dominować w terapii dziecka. Praca z komputerem powinna się również odbywać pod ciągłym nadzorem terapeuty, aby wyjaśniać trudne kwestie, zapewniać pomoc techniczną oraz czuwać nad tym, by dziecko, napotykać trudność, nie wskazywało odpowiedzi w sposób losowy ani nie pomijało żadnych istotnych elementów oprogramowania. Jeśli terapeuta proponuje pracę

z grą w domu jako kontynuację działań terapeutycznych, w rozmowie z rodzicem należy podkreślić jego rolę w nadzorowaniu aktywności dziecka i pomoc w razie niejasności.

Możliwe jest wskazanie wyłącznie wartych uwagi gier, aplikacji czy stron edukacyjnych, nie sposób bowiem sformułować gotowe rozwiązania adekwatne do terapii pedagogicznej każdego dziecka. Najważniejsza pozostaje zdolność do krytycyzmu terapeuty pedagogicznego wobec stosowanych metod, form i środków dydaktycznych. Istotna jest także otwartość wobec nowości metodycznych, chęć ich wypróbowania oraz selekcja. Często pomocne mogą się okazać tylko poszczególne elementy danych propozycji, bywa również, że nowy pomysł okaże się całkowicie nietrafiony. Powstaje bowiem sporo niesprawdzonych i tym samym niskiej jakości gier oraz ćwiczeń, nie zawsze są one również adekwatne do potrzeb i możliwości naszych uczniów. Poświęcony na taką pozycję czas nie będzie jednak zmarnowany, gdyż zapoznanie się z innym rozwiązaniem może stanowić inspirację do przekształcenia go we własny pomysł, czyli pomoc dydaktyczną dopasowaną do preferencji konkretnego dziecka czy grupy. Służy to nie tylko osiągnięciu założonych celów pracy terapeutycznej, satysfakcji i radości dzieci, ale również samorozwojowi nauczyciela.

Sadownik (2019) przywołuje klasyfikację gier stosowanych w terapii pedagogicznej z uwzględnieniem środków wykorzystywanych do ich realizacji oraz sposobu przeprowadzania. Wyróżnia gry terenowe, czyli harcerskie, z podziałem na role i ruchowe, edukacyjne, ukierunkowane na kształtowanie umiejętności, społeczne, planszowe, karciane, papierowe, kościane, komputerowe, sprawnościowe, logiczne, wiedzy, psychologiczne, strategiczne, negocjacyjne, motywacyjne, ekonomiczne i językowe. Autorka zwraca jednak uwagę na właściwy dobór aktywności do czasu zajęć oraz liczebności grupy. Choć wiele z nich jawi się jako takie, które można realizować wyłącznie stacjonarnie w tradycyjny sposób, to jednak obecnie każdą z nich daje się osadzić w wirtualnej rzeczywistości w całości podczas nauczania zdalnego bądź skonstruować w formie online tylko pojedyncze aktywności. Nie można zapomnieć, że wyłonienie zwycięzcy to ważny element gry, gdyż wtedy działalność dziecka jest celowa, a starania docenione przez możliwość przeżycia sukcesu. Proponowana aktywność powinna być również dopasowana do etapu pracy, na jakim jest dziecko, gdyż może się okazać, że wymaga ono nadal indywidualnego podejścia i przejawia trudności podczas rozgrywek grupowych. Dotyczy to przede wszystkim uczniów z niską odpornością emocjonalną, odczuwających silne frustracje w obliczu wyzwania, w szczególności w sytuacjach społecznych. Sadownik rozważa również stanowisko przeciwników stosowania gier w terapii pedagogicznej, którzy postrzegają rywalizację w grze jako sytuację trudną i niesprzyjającą uczniom i ich harmonijnemu rozwojowi. Autorka jednakże wyraża opozycyjną opinię opartą na przekonaniu, że współzawodnictwo pozostaje naturalnym elementem życia każdego człowieka, w tym dziecka, więc właściwie zaaranżowane doświadczenia zdobyte w gabinecie kształtują kompetencje emocjonalno-społeczne dziecka przydatne w przyszłości.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych nie ogranicza się do roli narzędzi dydaktycznych, generujących nową specyfikę procesu nauczania dzięki heterogeniczności form oddziaływań i ewaluacji oraz nacisku na indywidualny rozwój ucznia. Cęcelek (2021) zwraca uwagę na to, że są również narzędziem komunikacyjnym oraz kompensacyjnym, gdyż stanowią techniczne wsparcie w interakcji z otoczeniem i realizację zadań, które utrudniają im ich ograniczenia. To ważny aspekt, rozpatrywany nawet

w przypadku dostosowania warunków egzaminacyjnych, gdyż uczniowie mają możliwość zapisywania odpowiedzi do zadań na komputerze w przypadku, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia prawidłową ocenę arkusza egzaminacyjnego. Są także uprawnieni do korzystania z pomocy nauczyciela w odczytywaniu tekstów w przypadku głębokiej dysleksji rozwojowej, co powinno być poprzedzone przygotowaniem do takiej współpracy. Zmysłowska (2020) proponuje wdrożenie codziennej pomocy w obszarze czytania i pisania w domu czy też w trakcie lekcji w postaci tzw. assistive technology (AT), czyli technologii wspierającej w zakresie komunikacji i edukacji. Są to urządzenia i usługi, tzn. oprogramowanie stosowane przez nauczyciela w trakcie procesu kształcenia lub służące uczniowi podczas rozwiązywania zadań w czasie lekcji. Autorka zaleca wykorzystanie aplikacji (np. Speak it!, Natural Reader, Oratlas) lub rozszerzenia przeglądarki internetowej typu Chrome umożliwiającej zamianę tekstu na mowę, co służy śledzeniu tekstu i wzrostowi jego rozumienia. Ponadto rozszerzenie Chrome o nazwie Dyslexia Friendly pozwala na dostosowaniu czcionki do potrzeb dziecka poprzez zamianę na bardziej czytelną (Open Dyslexic i Comic Sans), wykorzystaniu linijki lub oznaczanie kolorem akapitów.

Istnieją także narzędzia o odwrotnych właściwościach, takie jak Voice Typing czy Spechnotes, które dokonują zamiany tekstu mówionego na pisany. Osobom z trudnościami w zakresie poprawnej pisowni pomoże funkcja autokorekty w programach do tworzenia tekstu. Co ważne, nie może to zastąpić systematycznej pracy ucznia z trudnościami w pisaniu i czytaniu, ale ma pełnić funkcję wspierającą w codziennym funkcjonowaniu, zwłaszcza gdy wysoka liczebność klasy ogranicza możliwości indywidualnej pracy nauczyciela z takimi uczniami podczas zajęć. Stanowi również szansę dziecka na lepsze wypełnianie obowiązków, takich jak przyswajanie nowych treści czy wykonywanie prac domowych ze wszystkich przedmiotów szkolnych. Dotyczy to zwłaszcza uczniów z głęboką dysleksją rozwojową, którzy borykają się ze znacznymi trudnościami w pisaniu oraz rozumieniu tekstu, gdyż opanowali umiejętność czytania na poziomie elementarnym lub liczba popełnianych błędów jest bardzo wysoka. Stosowanie tych rozwiązań jest jednak w polskich szkołach rzadkim zjawiskiem, być może ze względu na słabe wyposażenie szkół w odpowiedni sprzęt lub brak wiedzy nauczycieli na ten temat wynikający z niedostatecznej liczby informacji podczas szkoleń dotyczących specyficznych trudności w uczeniu się.

Technologie informacyjno-komunikacyjne otwierają przed terapeutą nowe możliwości, dzięki którym ich podopieczni mogą lepiej funkcjonować w codzienności szkolnej oraz w dłuższej perspektywie czasowej przezwyciężać swoje ograniczenia dzięki wzrostowi motywacji i polimodalnym oddziaływaniom optymalizującym posiadane dysfunkcje. Wymaga to jednak ciągłego samokształcenia nauczyciela, poszukiwania ciekawych rozwiązań, krytycyzmu wobec gotowych propozycji oraz kreatywności w ich wykorzystaniu.

III. Metoda Ortografitti, czyli nowatorstwo w terapii pedagogicznej

Praca z uczniem z trudnościami w uczeniu się wymaga zindywidualizowanego podejścia i innowacyjnych metod pracy. Wartą uwagi propozycję stanowi rekomendowana przez Polskie Towarzystwo Dysleksji Metoda Ortografitti, której autorką jest autorytet

w dziedzinie dysleksji prof. Marta Bogdanowicz oraz specjalista w zakresie diagnozy i terapii pedagogicznej mgr Renata Czabaj. Według Glac (2020) zakłada ona systematyczną pracę z zastosowaniem szeregu usystematyzowanych działań, które dzięki powtarzalności pozwalają osiągnąć oczekiwane efekty. Zakwalifikować ją można do metod aktywizujących i polimodalnych, gdyż rozwija zainteresowania i umiejętność pracy w zespole, jak również pobudza do działania wszystkie zmysły, twórcze myślenie uczniów i wzbogaca zasób słownictwa. Jednocześnie stanowi atrakcyjną formę pracy podczas zajęć pozalekcyjnych, dzięki czemu zachęca do czynnego udziału w nich, kształtuje samodzielność i ciekawość poznawczą (Czabaj, 2009). Terapeuta pedagogiczny w zależności od wieku swoich podopiecznych może skorzystać z zeszytów ćwiczeń dla klas 1–3 zatytułowanych „Ortografitti z Bratkiem”, jak również „Czytam, rozumiem, piszę”, „Myślę, rozumiem, liczę” lub „Piszę coraz ładniej” skierowanych do uczniów klas 4–6 bądź propozycji dla 7- i 8-klasistów z zakresu języka polskiego i matematyki. Wymienione tytuły stosowane są nie tylko na terenie placówek, lecz również jako kontynuacja działań w czasie wolnym. Badania prowadzone przez Borkowską (2018) wykazały, że 46,2% spośród badanych dyslektyków korzysta z zeszytów Ortografitti w ramach samodzielnej pracy nad poprawą umiejętności poprawnego zapisu w domu. Zostały one uznane jako bardzo skuteczne przez 8% ankietowanych, za raczej skuteczne przez 46,3%, 36,2% oceniło je przeciętnie, negatywną zaś opinię wyraziło 9,4% respondentów, wskazując, że są raczej lub zupełnie nieskuteczne.

W ramach pracy Metodą Ortografitti w placówce Wydawnictwo Operon zachęca do zakładania w szkołach Klubów Ortografitti. Nauczyciel, który podejmuje taką inicjatywę, musi zostać certyfikowanym Animatorem Ortografitti poprzez ukończenie kursu dostępnego w formie online. Nauczyciele rozwijają w ten sposób nie tylko wiedzę dotyczącą metody, ale również swoje umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych. To szczególnie ważne, biorąc pod uwagę, że owo rozwiązanie dydaktyczne pozwala na prowadzenie kreatywnych zajęć z wykorzystaniem wartościowych materiałów, zarówno w formie zdalnej, jak i stacjonarnej, w gabinecie z zastosowaniem sprzętu komputerowego. Animator poza własnymi narzędziami ma dostęp do gotowych poradników, scenariuszy zajęć czy kart pracy, jak również materiałów multimedialnych za pośrednictwem Multiteki Ortografitti. Po zarejestrowaniu Klubu uczniowie powinni zostać wyposażeni we własne zeszyty ćwiczeń, a ponadto otrzymują od wydawnictwa bezpłatne materiały klubowe. W trakcie każdego semestru w danym roku szkolnym Animator Ortografitti wraz z uczniami ma obowiązek zrealizować przynajmniej jeden dowolny projekt edukacyjny. W tym celu można skorzystać z udostępnionej przez Wydawnictwo Operon bazy pomysłów bądź zrealizować własną koncepcję. Relacja z ich wdrożenia w formie opisowej bądź zawierającej zdjęcia czy filmy powinna zostać przesłana na adres e-mail koordynatora lub opublikowana w grupie Ortografitti w mediach społecznościowych. Jeśli założenia Klubu zostaną zrealizowane, wraz z końcem roku uczniowie otrzymają dyplomy, Animator – Certyfikat Innowatora Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, a szkoła – Certyfikat Polskiego Towarzystwa Dysleksji.

Na podstawie własnych doświadczeń mogę stwierdzić, że założenie Klubu sprzyja nie tylko pokonywaniu trudności w uczeniu się i uatrakcyjnianiu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, lecz sprawia, że nadawany jest im inny charakter. Dzieci przestają traktować spotkania jako te organizowane dla osób z deficytami, lecz stają się one ciekawymi zaję-

ciami pozalekcyjnymi, a przynależność do Klubu nabiera charakteru elitarnego. Założyciele Klubów powinni się postarać o to, żeby działania uczniów zostały zaprezentowane na forum szkoły (np. poprzez stronę internetową). Warto również zorganizować wręczenie dyplomów podczas uroczystej akademii czy godziny wychowawczej, by stworzyć okazję do tego, by uczniowie, którzy rzadko osiągają sukcesy edukacyjne, zostali docenieni za swoją pracę w obecności społeczności szkolnej.

Początkowo można mieć obawy, czy zarejestrowanie Klubu nie będzie obligowało do zdeterminowania zajęć zadaniami zawartymi w zeszytach ćwiczeń, które są bogate w stosunku do czasu trwania zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w wymiarze 45 minut tygodniowo. Okazuje się, że nic bardziej mylnego. Oto kilka pomysłów na realizację zajęć zastosowanych przeze mnie w ramach działalności Klubu Ortografii w Szkole Podstawowej nr 8 z Oddziałami Integrycyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Łączyłam pracę tą metodą z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Każdy członek Klubu posiada swój zeszyt ćwiczeń zawierający nie tylko ćwiczenia łączące usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych z utrwalaniem poprawnej pisowni, lecz także rozwijające umiejętność czytania ze zrozumieniem. Zgodnie z założeniem, że zajęcia korekcyjno-kompensacyjne nie powinny się opierać jedynie na pracy z książką, przygotowywałam wcześniej wybrane zadania z zeszytu ćwiczeń lub własne pomysły związane z tematem zajęć w formie gier interaktywnych. Znajdowało to zastosowanie zarówno podczas zajęć online w czasie nauki zdalnej, jak i spotkań stacjonarnych. Ćwiczenia te można w prosty sposób zaprojektować na własny użytek, przestrzegając praw autorskich, za pomocą takich narzędzi, jak Quizziz, Kahoot, Learning Apps, Genially czy Wordwall. Warto również przejrzeć gotowe zasoby przygotowane przez innych nauczycieli. Jeśli chcemy przygotować zestaw różnorodnych zadań dostępnych na jednej stronie, np. puzzle, krzyżówkę, uzupełnianie luk w tekście, dopasowywanie wyrazów do kategorii czy zaznaczanie wyrazów w zdaniach, to mamy taką możliwość, korzystając z Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej. Jeśli dzieci rozwiązują zadania samodzielnie, w przypadku niektórych narzędzi (Wordwall, Quizziz, Kahoot) możemy ustawić zapisywanie odpowiedzi i porównać rezultaty. Dzięki wprowadzeniu elementu rywalizacji wzrasta atrakcyjność zajęć, a w konsekwencji motywacja uczniów do pracy. Ponadto warto wpleść w przebieg zajęć innowacyjne gry dostępne na stronie www.brainmax.pl, które zostały opracowane przy udziale specjalistów z zakresu pedagogiki, psychologii i neuropsychologii. Doskonałą one funkcje poznawcze mózgu, a twórcy serwisu ułatwiają nauczycielowi zadanie związane z ich doborem poprzez ich podział na aktywności ćwiczące pamięć, koncentrację, percepcję, logikę, język oraz pomocne w terapii dysleksji. Gry te posiadają atrakcyjną szatę graficzną i różnorodną tematykę, toteż znakomicie łączą naukę z zabawą.

Kreatywnym sposobem pracy jest wykorzystanie escape roomu w edukacji. Jak wyjaśnia Wojciechowska (2020), to tematyczna gra polegająca na rozwiązywaniu zagadek, które prowadzą uczestników do wydostania się z pomieszczenia. Wymaga to zazwyczaj spostrzegawczości, kreatywności, logicznego myślenia, a przede wszystkim współpracy. Każdy uczestnik wnosi do zespołu inny potencjał i doświadczenie, co zazwyczaj zostaje docenione w swobodnych rozmowach dzieci po zakończeniu działań. Autorka nadmienia, iż escape room w edukacji sprzyja również oswojeniu się z przestrzenią szkoły czy gabinetu, w którym odnajdują listy, koperty i rekwizyty. Zastosowanie rywalizacji skłania

ponadto do podejmowania zadań, które nie wydają się atrakcyjne, gdyż zamieniają proces w zabawę. Dzięki temu można przemyścić wiele cennych, choć żmudnych ćwiczeń.

Jeśli pracujemy zdalnie, pokój zagadek można zaprojektować za pomocą Genially, gdyż daje możliwość wykonywania interaktywnych ćwiczeń i przechodzenia do kolejnych poprzez podawanie odpowiednich rozwiązań, a także powracanie do poprzednich w celu zgromadzenia treści szyfru na podstawie wszystkich dotychczasowych ćwiczeń. Narzędzie to pozwala również na jednoczesne korzystanie z innych aplikacji poprzez umieszczenie hiperłącza z zaprojektowanym ćwiczeniem, nawet w formie graficznej.

Jeżeli jednak mamy możliwość przeprowadzenia go na żywo, entuzjazm będzie o wiele większy. Członkowie Klubu Ortograffiti w przywołanej wcześniej szkole w ramach jednego z projektów zmierzali się z tym wyzwaniem, pracując w grupach liczących do 4 osób. Dzięki temu, że w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych może brać udział nie więcej niż 5 osób, każdy uczeń ma możliwość czynnego udziału w rozwiązywaniu zagadek. Nauczyciel może zaplanować escape room w dowolny sposób z uwzględnieniem ćwiczeń odpowiadających celom, które chce osiągnąć. W przypadku terapii pedagogicznej są to cele długoterminowe, więc zadania zorientowane na usprawnianie poszczególnych funkcji, utrwalanie poprawnej pisowni bądź ewaluacji podejmowanych wcześniej działań terapeutycznych. Pokój zagadek może być nieliniowy, co oznacza, że kolejność odnajdywania i rozwiązywania łamigłówek jest dowolna. Jeśli zaś proponujemy uczniom pokój liniowy, jedna zagadka będzie powiązana z kolejną, o czym należy poinformować na początku, tak aby wszyscy członkowie grupy pracowali jednocześnie nad tym samym zadaniem. Pomysły na ćwiczenia można zaczerpnąć z zeszytów ćwiczeń Ortograffiti, a inspiracje dotyczące realizacji escape roomu znaleźć w postach nauczycieli umieszczanych w grupach tematycznych, które są dostępne w mediach społecznościowych.

Przygotowując materiały, warto wykorzystać różnego rodzaju kreatory obrazów, puzzli, rebusów, krzyżówek, chmur wyrazowych czy kodów QR, które można odczytać poprzez darmową aplikację zainstalowaną w telefonie. Moi uczniowie zmierzali się z escape roomem o tematyce świątecznej, a ich zadaniem było odnalezienie prezentów, które skradziono Świętemu Mikołajowi. Do realizacji tego pokoju wykorzystano materiały Anny Albrecht z bloga www.szkolneinspiracje.pl i własne pomysły. Oprócz zaaranżowania sali do potrzeb tego projektu, dzięki życzliwości pielęgniarki szkolnej, to właśnie jej gabinet mieszczący się tuż obok klasy lekcyjnej stał się ostatnim punktem zajęć, a ona sama strażniczką prezentów, które przekazała uczniom po podaniu przez nich właściwego kodu. Zajęcia w formie escape roomu powinny się rozpocząć zapoznaniem uczniów z fabułą historii i przekazaniem im pierwszej wskazówki. W przypadku moich uczniów była to karta ze zrzutem ekranu wykonanym podczas oglądania lokalnych wiadomości dotyczących kradzieży. Następnie dzieci odszukiwały w sali gadzety świąteczne związane z kolejnymi zadaniami. Były to:

- plansza z ukrytym hasłem możliwym do odczytania za pomocą współrzędnych;
- pocięta mapa, z której należało odczytać dane dotyczące najkrótszej drogi, a następnie dokonać obliczenia i zamalować właściwą cyfrę na kodzie QR;
- instrukcja w odbiciu lustrzanym dotycząca tekstu, w którym trzeba było odnaleźć błędy ortograficzne, policzyć je i dokonać właściwych działań, aby zamalować kolejną cyfrę;

- trimino z tabliczką mnożenia, które po ułożeniu tworzyło figurę stanowiącą kolejną wypowiedź;
- sylaby do ułożenia wyrazów związanych ze świętami i policzenia w nich wskazanych samogłosek, co było konieczne do zamalowania kolejnej cyfry.

Powstały kod QR oraz dodatkowy, znalezione na choince, należało odczytać poprzez czytnik dostępny jako aplikacja w telefonie, przygotowany do użycia przez nauczyciela. Uczniowie musieli ponadto znaleźć skrzynkę z zagadką, a jej rozwiązanie skierowało ich do gabinetu pielęgniarki wraz z hasłem odczytanym z kodu QR. Po podaniu cyfr otrzymanych poprzez użycie czytnika dzieci odebrały skradzione prezenty i zostało wykonane pamiątkowe zdjęcie. W sytuacji gdy przynajmniej 2 grupy mierzą się z przejściem tego samego escape roomu, pojawia się element rywalizacji. Dzieci są ciekawe, jak szybko poprzednia grupa rozwiązała zagadki, porównują, którym zadaniom musiały poświęcić najwięcej czasu, oraz co było najciekawsze.

Interesującą inicjatywą jest również zaplanowanie pokoju zagadek wraz z uczestnikami poszczególnych grup dla siebie nawzajem. Przygotowanie ćwiczeń dla kolegów i koleżanek ma niewątpliwą wartość edukacyjną, gdyż w trakcie tego procesu ćwiczone są wszystkie funkcje percepcyjno-motoryczne, a ponadto aktywność ta rozwija twórcze myślenie uczniów. Jedynym ograniczeniem jest wyobraźnia, a także czas, gdyż samo wykonanie materiałów pozostaje pracochłonne, a zaprojektowanie spójnych elementów również wymaga dłuższego namysłu. Przygotowanie uczniów do takiego zadania warto więc rozpocząć od mniejszego przedsięwzięcia (np. zaprojektowania edukacyjnej gry planszowej).

Wdrożenie Klubu Ortografitti jako formy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych jest pozytywną inicjatywą nie tylko z edukacyjnego punktu widzenia, skupiającego się na rozwijaniu umiejętności czytania i pisania, kształtowaniu wrażliwości ortograficznej czy usprawnianiu funkcji percepcyjno-motorycznych. Dotyczy również sfery emocjonalno-społecznej dziecka, wspierania jego poczucia własnej wartości i wszechstronnego rozwoju, dzięki czemu ma szansę otworzyć się i osiągać sukcesy w innych dziedzinach, wykorzystując swoje mocne strony. Przynależność do Klubu sprzyja utożsamianiu się z grupą, budowaniu więzi, a prowadzenie zajęć w postaci escape roomu pozwala integrować się jego członkom, dostrzegać wzajemnie swoje zalety. Terapeuta pedagogiczny, będąc moderatorem gry i jej obserwatorem, ma jednocześnie szansę dostrzec potencjał ucznia, jego doświadczenia i zainteresowania, żeby następnie pomóc mu je rozwijać i wykorzystywać nie tylko do kompensacji zaburzeń, lecz także pod kątem przyszłości.

Podsumowanie

Terapia pedagogiczna jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do uczniów z trudnościami w uczeniu się jest wsparciem w eliminowaniu ich ograniczeń, lecz równocześnie szansą na wszechstronny rozwój. Dobór efektywnych metod i form pracy oraz środków dydaktycznych pozostaje kwestią równorzędną do wspierania motywacji dzieci, których poczucie własnej wartości jest obniżane wskutek niepowodzeń szkolnych. Technologie informacyjno-komunikacyjne nie tylko są więc rozwiązaniem stosowanym w czasie nauczania zdalnego, aby zapewnić ciągłość oddziaływań terapeutycznych, lecz także narzędziem wspomagającym codzienną pracę w gabinecie i jej prze-

dłużenie w ramach ćwiczeń w domu. Zastosowanie ich jako narzędzia dydaktycznego oraz komunikacyjnego i kompensacyjnego umożliwia nie tylko pracę nad ograniczeniami, lecz wspomaganie niezaburzonych obszarów i predyspozycji, w przypadku starszych uczniów nawet pod kątem przeszłego zawodu. Klub Ortografitti jest rekomendowaną formą zajęć, która zamienia je w koło zainteresowań, a jednocześnie umożliwia wdrożenie ciekawych rozwiązań dydaktycznych, takich jak escape room. Ćwiczenia wplatane w postaci zagadek tworzą atrakcyjną całość integrującą grupę, usprawniającą zaburzone funkcje oraz kompensującą trudności poprzez wykorzystanie mocnych stron każdego dziecka. Projektowanie łamigłówek i ich realizacja sprawia przyjemność zarówno terapeutce, jak i dzieciom, a także rozwija kreatywność, czyli potencjał tkwiący w uczniach z dysleksją rozwojową, którego nie można zaprzepaścić.

Magdalena Palacz

Autorka jest terapeutką pedagogicznym w Szkole Podstawowej nr 8 z Oddziałami Integracyjnymi im. Władysława Jagiełły w Nowym Sączu. Absolwentką 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 koncentrują się na rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka, jak również eliminowaniu niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji

Streszczenie

Liczba uczniów wymagających terapii pedagogicznej w szkołach wciąż wzrasta, na co wpływ miał m.in. długi okres nauczania zdalnego. Coraz większa rola mediów w życiu dzieci oddziałuje również na to, że organizacja zajęć korekcyjno-kompensacyjnych musi ulegać ciągłym ulepszeniom, tak aby oferta była dostosowana do potrzeb dzieci i zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, a jednocześnie atrakcyjna. Wdrożone w trakcie kształcenia na odległość metody i techniki z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych znajdują również zastosowanie w salach szkolnych, wyposażonych w odpowiedni sprzęt. Rekomendowane jest także wdrażanie nowatorskich rozwiązań dydaktycznych, które oprócz osiągnięcia celów terapeutycznych pozwolą rozwinąć twórcze myślenie dzieci i umiejętność pracy w grupie, a ponadto rozbudzą ich motywację i ciekawość poznawczą. W artykule poruszono kwestię ich doboru, jak również zaproponowano warte uwagi metody i formy pracy oraz narzędzia na podstawie własnych doświadczeń.

Słowa kluczowe: terapia pedagogiczna, terapeuta pedagogiczny, technologie informacyjno-komunikacyjne, Metoda Ortografitti, escape room w edukacji

Pedagogical Therapy In The Face Of Modern Challenges

Abstract

The number of pupils requiring pedagogical therapy in schools is constantly increasing as a result of influence of e.g. prolonged period of remote education. Increasingly significant role of media in life of children also resulted in the need for constantly improving the organization of remedial classes in order to adapt the education offer to needs of children and recommendations of the psychological-pedagogical dispensaries and at the same time in

the need for making the education offer more attractive. The methods and techniques utilizing information and communication technologies implemented during the remote education period are also utilized in school classrooms furnished with appropriate hardware. Implementation of innovative educational solutions which apart from reaching education goals enable developing creative thinking and teamwork skills among children and which also spark children's motivation and cognitive curiosity is also recommended. The paper touches upon the issue of selecting such techniques and presents several proposals regarding noteworthy methods and forms of work as well as the tools developed on the basis of own experience.

Keywords: pedagogical therapy, pedagogical therapist, information and communication technologies, the Orthograffiti method, escape room in education

Bibliografia

- Borkowska, A. (2018). *Wykorzystywanie instytucjonalnych i innych form terapii przez uczniów z dysortografią*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVII (3), 11–31.
- Cęcelek, G. (2021). *Wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji, diagnozie i terapii pedagogicznej*. *Kultura i wychowanie*, 2(20), 43–55.
- Czabaj, R. (2009). *Przegląd metod terapii pedagogicznej*. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 1(3), 13–16.
- Dąbrowska-Jabłońska, I. (2012). *Terapia pedagogiczna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Głac, I. (2020). *Chodź, pokaż mi świat...! Wybrane metody stosowane w terapii pedagogicznej uczniów przewlekłe chorych*. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 13.
- Krasowicz-Kupis, G. (2020). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Lewandowska-Kidoń, T., Skalbania, B. (2019). *Terapia pedagogiczna w teorii i działaniu. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicka, E. (2010). *Media – dysleksja – terapia pedagogiczna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olechowska, A. (2013). *Metody terapii pedagogicznej i przygotowanie specjalistów do ich stosowania*, [w:] J. Górnikiewicz, E. Jaszczyszyn (red.), *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole* (s. 165–190). Warszawa: Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591).
- Sadownik, D. (2019). *Gry jako narzędzie w psychoterapii i terapii pedagogicznej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, 47(1).
- Skorek, E. (2016). *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wejner-Jaworska, T. (2020). *Szkoła na miarę ucznia z dysleksją*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Wojciechowska, E. (2017). *Escape room w Twojej szkole*. *Sygnal*, 1(047).
- Zmysłowska, M. (2020). *Aktualne możliwości pomocy psychopedagogicznej w terapii uczniów z dysleksją*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, s. 33–44.

Natalia Nowak

*Akademia Nauk Stosowanych
w Nowym Sączu*

Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Wprowadzenie

Dynamiczne zmiany, jakie następują wraz z gwałtownym rozwojem społecznym, gospodarczym i cywilizacyjnym, warunkują konieczność szybkiej adaptacji do nowych elementów w otaczającej nas rzeczywistości. Dostrzeganie tych przemian powinno mieć odzwierciedlenie w podejmowaniu działań będących na nie odpowiedzią przede wszystkim w obszarze edukacji. Dzieci, z którymi spotykamy się w codziennej pracy, oczekują od poszczególnych podmiotów edukacji przygotowania do życia w nowych, zmieniających się realiach, a także ukształtowania w nich umiejętności adaptowania się do zmieniających warunków i oczekiwań, jakie stawia przed nimi świat. Współczesna edukacja powinna zatem napędzać dokonujące się przemiany, a jednocześnie sprostać im i na nie odpowiedzieć. Mając na uwadze wartości i ideały, jakie powinny być pielęgnowane w społeczeństwie, konieczne jest poszukiwanie sposobów na przekazanie ich młodemu pokoleniu w sposób, który będzie dla nich inspirującą alternatywą.

Zainterесowana koncepcją pedagogiczną „Niepublicznego Przedszkola Galicyjskiego”, zdecydowałam się pogłębić tematykę innowacji pedagogicznych. Misją, jaka od założenia przyświeca tej placówce – „Z tradycją w nowoczesność” – opiera się na łączeniu rozwijania kompetencji kluczowych u dzieci, dostępu do nowych technologii, aktywizujących metod pracy wychowawczo-dydaktycznej czy środków dydaktycznych z zajęciami dotyczącymi regionalizmu oraz chęcią przekazania dzieciom dorobku i bogactwa kulturowego. Zagadnienie to jest aktualne w kontekście koncepcji współczesnej edukacji.

Poszukiwanie sposobów na zwiększenie efektywności i atrakcyjności edukacji przedszkolnej ma odzwierciedlenie w nowatorskim spojrzeniu na to, co już zastane. Edukacja w ciągu lat stanowi nieustannie podstawę refleksji wielu badaczy na gruncie teorii i praktyki, a współcześnie charakteryzuje się wysoką dynamiką zmian związanych z intensywnymi oddziaływaniami postępu cywilizacyjnego i technologicznego. Bazując na tym, co niezmiennie od zarania dziejów, kształtuje się swoista gotowość do podejmowania działań na polu tego, co najnowsze. Takie spojrzenie na edukację pozwala na działanie i postęp pedagogiczny, w którym podąża się w nowoczesność, szanując tradycję. U podstaw zmian znajdują się działania kreatywne i innowacyjne. Są one niezwykle pożądane we współczesnym świecie, a także kreowane oraz wyzwalane na szeroką skalę w poszczególnych podmiotach edukacji.

Podążając za swoimi zainteresowaniami, postanowiłam zająć się zagadnieniem związanym z realizacją innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Jest to zagadnienie odnoszące się do aktualnych wyzwań, jakie pojawiają się przed placówkami oświatowymi. Innowacje pedagogiczne mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania zmian w edukacji. Konieczne jest poszukiwanie nowych alternatywnych rozwiązań, które stanowić

będą motywacją do samodoskonalenia nauczycieli i zaspokojenia potrzeb dzieci. Celem przeprowadzonych badań własnych było poznanie, opisanie i wyjaśnienie, jak realizowane są innowacje pedagogiczne w badanych przedszkolach.

I. Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu – w kontekście analizy literatury przedmiotu

W dobie szybkich i dynamicznych przemian otaczającego nas świata budowanie edukacji opartej na innowacyjności daje szansę i możliwości na wszechstronny rozwój dziecka. „Obecną fazę rozwoju kulturowego można nazwać epoką hiperinnowacyjną, w której innowacyjność stała się wartością samą w sobie, ale także realizowana jest w coraz liczniejszych, coraz bardziej nowatorskich formach” (Bendyk, 2008, s. 17). Nieustający pęd ku innowacjom widoczny bywa na wielu płaszczyznach życia społecznego. Podejmowanie przez przedszkola działań innowacyjnych zależy od wielu czynników zarówno materialnych, jak i tych w postaci kapitału ludzkiego. Innowacje pedagogiczne wpisują się w pracę każdej placówki przedszkolnej, umożliwiając jej adaptację do ciągle zmieniającej się rzeczywistości i udoskonalając ich funkcjonowanie. Już w okresie powojennym na grunt polskiej pedagogiki przedszkolnej zostały przeniesione koncepcje uznane na całym świecie. Należą do nich założenia pedagogiki Marii Montessori i Celestyna Freineta. Programy nauczania skupione wówczas na realizacji celów opiekuńczych i wychowawczych ustąpiły miejsca kształtowaniu u dzieci ich kompetencji kluczowych. „Innowacje implikują zatem zmianę, rozwój i postęp” (Schulz, 1990, za: Przyborowska, 2013, s. 91). Warto opisać determinanty działań innowacyjnych w przedszkolach publicznych i niepublicznych.

Czynniki warunkujące wprowadzenie innowacji pedagogicznych zostały określone przez Martę Kotarbę-Kańczugowską. Autorka sklasyfikowała je w obrębie czterech grup (2009, s. 37). Grupa pierwsza dotyczy właściwości innowacji, a dokładnie ich użyteczności praktycznej. W kontekście przeobrażeń kultury, zmienności wzorców i dorobku społeczeństw powstanie danej innowacji zawsze pozostaje odpowiedzią na chęć zmiany dotychczasowego, niezadowolającego stanu rzeczy. Owo niezadowolenie może się wywodzić z różnych dziedzin przedszkolnej rzeczywistości: rezultatów własnej pracy, niedogodności wynikających z funkcjonowania placówki, chęci sprostania wzrastającym oczekiwaniom odbiorców usług edukacyjnych czy własnym aspiracjom zawodowym (Bender, 2016, s. 6). Nie wystarczy samo zapotrzebowanie na innowację, ważna jest również jej użyteczność praktyczna. Podkreśla się, że innowacje mają na celu usprawnienie organizacji pracy, a także zwiększenie skuteczności procesu kształcenia. Podejmowanie działań innowacyjnych powinno wychodzić naprzeciw konkretnym potrzebom przejawianym przez poszczególne podmioty biorące udział w edukacji przedszkolnej, tj. dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrekcję. Powstanie innowacji w edukacji przedszkolnej okazuje się odpowiedzią na zmieniające się oczekiwania społeczeństwa dotyczące tego typu placówek. Wprowadzenie innowacji pedagogicznych należy poprzedzić diagnozą potrzeb i możliwości pozwalających na ich realizację.

Dynamicznie zmieniający się świat wymusza ciągłą aktualizację podejścia do edukacji. Konieczne wydaje się kształcenie w taki sposób, by przyszłe pokolenia stawały się kreatywne, twórcze, zdolne do nauki przez całe życie i przekształcania otaczającej ich rzeczywistości. Określając w ten sposób cel edukacji przedszkolnej, należy podjąć nowatorskie i aktywizujące metody oraz formy kształcenia i je stosować. Uczęszczając do

takich placówek, dzieci mają możliwość uczyć się w sposób ciekawy i atrakcyjny. „Stosowna do czasów forma opieki instytucjonalnej zaspokaja rodzicielskie potrzeby dawania dzieciom tego, co dla nich najlepsze, gwarantujące równy start w przyszłości, a nawet wyzwalające zainteresowania, talenty i zdolności dziecięce, nieuświadomiane sobie przez rodziców” (Kaliszewska, 2016, s. 4). Dobro ucznia pojawia się tu jako cel nadrzędny, na tej podstawie podejmuje się działania zmierzające do inicjowania zmian w jego myśleniu, emocjach czy zachowaniu (Marzec, 2017, s. 131).

Kolejną grupę czynników stanowią właściwości okręgu szkolnego. Dotyczą one rezultatów wcześniejszych prób podejmowania działalności innowacyjnej w placówkach (proces przesyłania informacji naukowo-pedagogicznej, poparcie i zaangażowanie kuratorium, doskonalenie nauczycieli, cechy charakteryzujące dane środowisko, w jakim innowacja powstaje) (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 38). Są to czynniki wspierające powstawanie inicjatyw innowacyjnych w przedszkolach. Udana innowacje pedagogiczne, które przyniosły oczekiwane efekty w danej grupie, stają się siłą napędową dalszych poszukiwań nowatorskich rozwiązań. Podobne rezultaty przynosi nagłaśnianie aktualnych osiągnięć polskich i zagranicznych pedagogów, które stają się inspiracją dla nauczycieli. Za przykład może tu posłużyć wydany w 2019 roku przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie poradnik dla dyrektorów i nauczycieli, zawierający inspiracje do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Znajdują się w nim badania i raporty ukazujące sens zmian w polskiej szkole, jak również charakterystyki liderów tych zmian (w publikacji przytoczono konkretne przykłady zmian i działań innowacyjnych).

Za trzeci czynnik warunkujący realizację innowacji należy uznać zasoby, jakimi dysponuje szkoła, w której wprowadza się daną innowację. W ich zakresie mieści się zarówno postawa nauczyciela, jak i potrzeby dzieci w konkretnej placówce. Znaczącą rolę przypisuje się również dyrektorowi, który może być z jednej strony inicjatorem zmian, a z drugiej hamowaniem aktywności nauczycieli mu podlegających w tym obszarze. Konieczna wydaje się tu umiejętność współpracy w zespole nauczycielskim, wzajemne zaufanie i chęć dzielenia się doświadczeniem (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 38). Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy odczuwają potrzebę innego spojrzenia na edukację chociażby ze względu na współczesną walkę rynkową na gruncie placówek wychowania przedszkolnego. Wielość i różnorodność tego typu instytucji przekłada się na niepisaną konkurencję związaną ze zwróceniem uwagi rodziców na specjalną ofertę wybranych przedszkoli. Nauczyciele jako grupa zawodowa charakteryzująca się dużą potrzebą rozwoju osobistego zmierzają do podnoszenia kwalifikacji i wykształcenia. Zgrany zespół nauczycielski za zgodą dyrektora ma możliwość realizować różnorodne innowacje pedagogiczne nawet na terenie jednej placówki. Wsparcie dyrekcji w formie motywacji słownej, zapewnienia niezbędnych warunków lokalowych i środków dydaktycznych wzmacnia oddolne inicjatywy nauczycieli. Właściwa współpraca pobudza postawy proinnowacyjne. Z kolei niedogodności pojawiające się w tych płaszczyznach mogą wydłużyć, a nawet wstrzymać realizację innowacji pedagogicznych. Jak pisze Anna Klim-Klimaszewska, do barier działalności innowacyjnej należą brak zachęty ze strony kolegów, dyrekcji i rodziców, narażenie się na krytykę środowiska, brak dopingu finansowego, ograniczony dostęp do literatury fachowej, ograniczone warunki lokalowe, biurokracja i trudności z uzyskaniem zgody na wprowadzenie innowacji, jak i konieczność udowadniania sensu wprowadzanych zmian (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 178). Kieron Kirkland i Dan Sutch podkreślają w raporcie, że istotną rolę odgrywa też zakorzenione zrozumienie tego,

co to znaczy być nauczycielem, oraz postrzeganie przez nauczycieli ich własnej roli jako innowatorów. Autorzy akcentują jednak silne powiązanie między postawami nauczycieli a narzędziami, do których mają dostęp. Pojawia się w nim kwestia dotycząca wspólnego spojrzenia na innowacje zarówno przez dyrektorów placówek, jak i nauczycieli. Odległe punkty widzenia w tym zakresie przekładają się na szanse powodzenia wprowadzenia danego rozwiązania (tłumaczenie własne, 2009, s. 17). Nauczyciel innowator to osoba twórcza: a) skupiona na realizacji określonych celów; b) odznaczająca się bogatą wyobraźnią; c) świadcząca swoją osobą o chęci nieustannego rozwoju nowych umiejętności, inspiracji i motywacji; d) budująca swój warsztat pracy na wiedzy opartej na gruncie teoretycznym; e) pozostawiająca przestrzeń na nieustanne wzbogacanie go; f) wykazująca się profesjonalizmem i rozległą wiedzą w zakresie dydaktyki, teorii wychowania i psychologii rozwojowej; g) inspirująca współpracowników do wymiany doświadczeń, wzajemnej inspiracji i współdziałania. Nauczanie staje się jego pasją, którą chce sukcesywnie rozwijać dla siebie oraz wychowanków. W pracy czerpie inspiracje z bieżącej obserwacji poczynąń dzieci, a także ich nieustającej wyobraźni i kreatywności. Jest inicjatorem działań, jednak pozostawia podopiecznym dużą dozę indywidualności i kreatywności. Korzysta w pracy z zasobów technologii informacyjno-komunikacyjnej i wskazuje dzieciom możliwość ich efektywnego eksploataowania. Cechuje go otwartość na szeroko pojętą współpracę ze środowiskiem lokalnym, co staje się źródłem jego inspiracji. Jako osoba ambitna odczuwa wewnętrzną potrzebę wprowadzania innowacji pedagogicznych, by przygotować dzieci do życia w świecie dynamicznych zmian. Będąc twórczym pracownikiem, prezentuje refleksyjność ukierunkowaną na środowisko, w jakim pracuje, dąży do poprawy jego jakości, wykazując się elastycznością i adaptacyjnością do zmieniających się warunków pracy.

„Istotną grupę uwarunkowań stanowią czynniki zewnętrzne, a mianowicie rola agend rządowych oraz funduszy z zewnątrz” (Kotarba-Kańczugowska, 2009, s. 30). Państwo powinno wspierać instytucje oświatowe, tworząc warunki do rozwoju i zmian w systemie edukacji. Zapewnienie niezbędnych środków finansowych umożliwi dyrektorom przedszkoli zarówno motywowanie kadry, jak i dostarczenie im środków na realizację działań innowacyjnych w postaci wyposażenia placówki.

Złożoność innowacji przekłada się na wielość czynników bezpośrednio decydujących o tym, jak zostanie przyjęta. Cechy poszczególnych innowacji wpływają na szybkość ich wdrożenia, a także na to, czy będzie ona przedmiotem rozważań teoretycznych czy badawczych. Jeden ze sposobów podziału właściwości innowacji pedagogicznych został zaprezentowany przez Romana Schulza. Wyróżnia on:

- naukowy stopień innowacji – innowacje posiadające status naukowy szybko się upromocniają;
- koszt – czynnik mogący hamować proces adaptacji innowacji;
- użyteczność – przydatność innowacji;
- złożoność – wielość elementów składających się na daną innowację, które mogą utrudniać jej przyswojenie;
- radykalność – innowacje wprowadzające znaczne zmiany przyjmują się wolniej;
- zgodność – korelacja między istniejącymi wartościami i przyszłymi oczekiwaniami odbiorców;
- podzielność – dotyczy tego, w jakim stopniu innowacja jest możliwa do wypróbowania na ograniczoną skalę;

- przekazywalność – w jaki sposób wyniki zastosowania innowacji mogą przenikać do członków społeczeństwa (Schulz, 1996 za: Przyborowska, 2013, s. 59–60).

II. Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań stała się realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Wykorzystałam w tym celu metodę sondażu diagnostycznego i opracowałam narzędzie autorskie *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela. Dyspozycje do wywiadu z dyrektorem*. Próbę badawczą stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego (100 osób) oraz dyrektorzy przedszkoli publicznych (10 osób) i niepublicznych.

Problem główny moich badań został zawarty w następującym pytaniu: Jak innowacje pedagogiczne są realizowane w przedszkolu?

Z problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Jaką wiedzę i umiejętności posiadają nauczyciele wychowania przedszkolnego na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu?
2. Jakie czynniki warunkują realizowanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu?
3. Jakie są opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców badanych przedszkoli na temat innowacji pedagogicznych?

Przyjęto następującą hipotezę ogólną, adekwatnie do problemu ogólnego:

H⁰ Połowa badanych przedszkoli deklaruje realizację innowacji pedagogicznych, 80% nauczycieli ocenia swoją wiedzę i umiejętności jako wystarczające w tym zakresie, 70% wdrażanych innowacji dotyczy obszaru poznawczego, 90% badanych postrzega osobę nauczyciela jako czynnik warunkujący realizację innowacji pedagogicznych, najczęściej nauczyciele realizują innowacje metodyczne, wszyscy nauczyciele, dyrektorzy i rodzice badanych przedszkoli wyrażają pozytywną opinię na temat innowacji pedagogicznych.

Wyszczególniono także hipotezy szczegółowe:

H¹ Ponad połowa badanych nauczycieli ocenia swoją wiedzę i umiejętności jako niskie i niewystarczające do samodzielnej realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, ponadto ponad połowa badanych nauczycieli nie podejmuje samodoskonalenia z tego zakresu, a źródłem pozyskiwania tej wiedzy są głównie fora internetowe.

H² Większość badanych deklaruje realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu, ponad połowa badanych realizuje innowacje metodyczne przez cały rok pracy wychowawczo-dydaktycznej, a również ponad połowa badanych nauczycieli realizuje innowacje pedagogiczne z zakresu edukacji matematycznej i przyrodniczej, korzystając przy tym z metody samodzielnych doświadczeń.

H³ Spośród badanych nauczycieli ponad połowa deklaruje, że głównymi czynnikami warunkującymi realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu są kompetencje nauczyciela, wsparcie kadry przedszkolnej i wyposażenie placówki.

H⁴ Opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców są w ponad 80% zgodne co do korzyści wynikających z realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu.

Zmiennie niezależne dotyczą: wieku badanych nauczycieli, posiadanego przez nich stopnia awansu zawodowego, a także miejsca, w jakim pracują (placówka publiczna, niepubliczna).

Tabela 1 zawiera zestawienie zmiennych i wskaźników, jakie obrane zostały do zweryfikowania hipotez przeze mnie przyjętych.

Tabela 1. Zmienne i wskaźniki

Problem badawczy	Zmienna zależna	Wskaźniki do zmiennej zależnej
1. Jaką wiedzę i umiejętności posiadają nauczyciele wychowania przedszkolnego na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu?	<ul style="list-style-type: none"> wiedza i umiejętności nauczycieli na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; opinie dyrektorów przedszkoli na temat wiedzy i umiejętności posiadanych przez nauczycieli pracujących w prowadzonej przez nich placówce. 	<p>Dane uzyskane z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli przedszkola oraz wywiadu z dyrektorem:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozumienie terminu innowacji pedagogicznych; rodzaje innowacji pedagogicznych; procedura wprowadzania innowacji pedagogicznych w przedszkolu; ocena wiedzy i umiejętności nauczycieli z zakresu innowacji pedagogicznych; przygotowanie po ukończeniu studiów; deklaracja podejmowania samokształcenia z zakresu innowacji pedagogicznych przez nauczycieli; wskazane źródła wiedzy na temat innowacji pedagogicznych.
2. Jakie czynniki warunkują realizowanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu?	<ul style="list-style-type: none"> opinie nauczycieli i dyrektorów na temat czynników warunkujących realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu. 	<p>Dane uzyskane z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli przedszkola oraz wywiadu z dyrektorem:</p> <ul style="list-style-type: none"> wskazane przez nauczycieli czynniki zachęcające i zniechęcające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; wskazanie podmiotów biorących udział w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; ocena wyposażenia placówki w kontekście realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu; wskazane przez nauczycieli czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu; ocena osoby nauczyciela w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu przez nauczycieli i dyrektorów.
3. Jakie są opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców przedszkoli na temat innowacji pedagogicznych?	<ul style="list-style-type: none"> opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców na temat innowacji pedagogicznych w przedszkolu. 	<p>Dane uzyskane z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli przedszkoli i wywiadu z rodzicami:</p> <ul style="list-style-type: none"> wskazane plusy i minusy realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu dla placówki/nauczyciela/dzieci/rodziców; opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców na temat innowacji pedagogicznych.

Źródło: opracowanie własne

W trakcie prowadzenia badań posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowałam zatem technikę obserwacji, ankiety, wywiadu oraz badania dokumentów. W tym celu opracowałam autorskie narzędzia badawcze. Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela składający się z 30 pytań, w tym 6 otwartych, 16 półotwartych i 8 zamkniętych. Ankieta była anonimowa, co umożliwiło uzyskanie w miarę rzetelnych odpowiedzi. Do zadań ankietowanych należało zaznaczenie jednej lub więcej odpowiedzi w zależności od pytania bądź sformułowanie własnych przemyśleń w wyznaczonych do tego miejscach. Urzeczywistnieniu techniki badawczej, jaką jest wywiad, posłużyły opracowane przeze mnie dyspozycje do wywiadu z dyrektorem oraz dyspozycje do wywiadu z rodzicem. Pozwoliły one na poznanie opinii dyrektorów i rodziców dzieci na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu.

Badania prowadziłam na terenie Nowego Sącza w powiecie nowosądeckim, w następujących placówkach:

- Przedszkola publiczne i niepubliczne na terenie Gminy Gródek nad Dunajcem;
- Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Podolu-Górowej;
- Zespół Szkół w Gródku nad Dunajcem im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego;
- Szkoła Podstawowa w Lipiu;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Gorzków w Nowym Sączu;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Miasteczko Galicyjskie w Nowym Sączu;
- Przedszkole „Lokomotywa” Nowy Sącz;
- Niepubliczne Przedszkole „Fun & Play” Nowy Sącz;
- Niepubliczne Przedszkole Integracyjne w Stróżach.

Podczas prowadzenia badań przygotowany przeze mnie kwestionariusz ankiety wypełniło 100 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Na pytania opracowane na potrzeby przeprowadzonego wywiadu odpowiedzi udzieliło 10 dyrektorów przedszkoli oraz 40 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. W prowadzonych obserwacjach udział brało 50 przedszkolaków. Zgodnie z podjętą przeze mnie tematyką, jaką jest realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu, łącznie próbę badawczą w moich badaniach stanowiło 200 osób.

III. Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu – analiza wyników badań własnych

Wprowadzenie i realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu determinują rozmaite czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, np. podejmowanie zmian w rzeczywistości edukacyjnej ma różnorodne podłoże czy chęć zmiany niezadowolającego nas obszaru skłania do poszukiwania inspirujących nas innowacyjnych rozwiązań. Ta część tekstu zawierać będzie wyniki badań własnych dotyczących czynników, które skłaniają badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego i dyrektorów przedszkoli publicznych i niepublicznych do realizacji innowacji pedagogicznych.

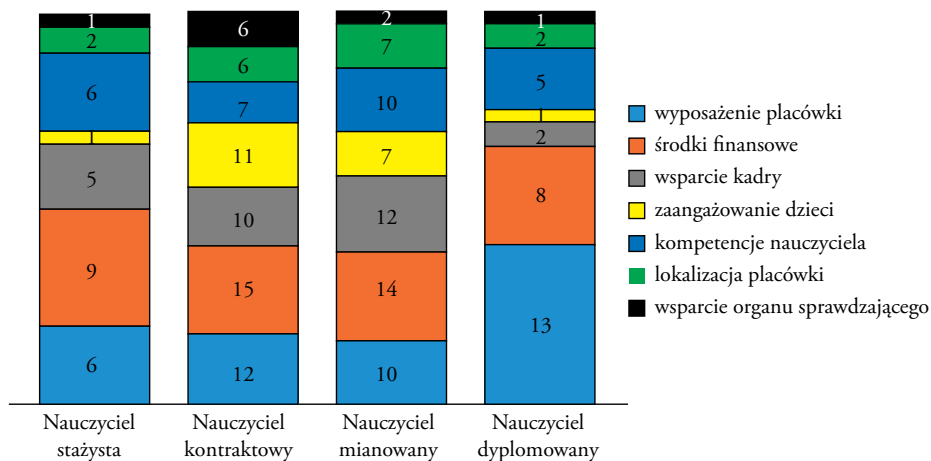
Jak wskazują poniższe dane ilościowe, nauczyciele znajdujący się w przedziale wiekowym 20–30 lat najczęściej decydują się na realizację innowacji pedagogicznych, mając na uwadze wzbogacenie warsztatu pracy (20 odpowiedzi), a także dbanie o renomę przedszkola (17 osób). Niewiele mniej, gdyż 15 respondentów, robi to ze względu na troskę o wszechstronny rozwój dzieci. Badani w wieku 31–40 lat najczęściej kierują się

dbaniem o renomę przedszkola (15 odpowiedzi) i troską o wszechstronny rozwój dzieci (12 odpowiedzi). Najstarsi respondenci biorący udział w badaniach uwzględniają dbałość o renomę przedszkola i zgrany zespół nauczycieli, który wzajemnie motywuje się do pracy (5 odpowiedzi). Wśród wszystkich kategorii wiekowych najmniej istotne dla badanych okazało się wsparcie dyrektora (7 odpowiedzi). Najistotniejsza z kolei była chęć dbania o renomę przedszkola (37 odpowiedzi), a dla 31 respondentów wzbogacenie warsztatu pracy. Niewiele mniej, 30 ankietowanych, wskazało troskę o wszechstronny rozwój dzieci.

Tabela 2. Motywy badanych nauczycieli do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, biorąc pod uwagę wiek badanych nauczycieli ($N = 100$)

Motywy skłaniające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu	Wiek badanych nauczycieli			Liczba odpowiedzi razem
	20–30 lat	31–40 lat	41–50 lat	
Wzbogacanie warsztatu pracy	20	7	4	31
Dbanie o renomę przedszkola	17	15	5	37
Troska o wszechstronny rozwój dzieci	15	12	3	30
Zgrany zespół nauczycieli	5	10	5	20
Wsparcie dyrektora	5	2	0	7

Źródło: badania własne



Rys. 1. Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu a stopień awansu zawodowego ($N = 100$).

* Liczby oznaczają liczbę odpowiedzi.

Źródło: badania własne

Projektując badania, postanowiłam również sprawdzić, jakie czynniki warunkujące wdrażanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu są istotne dla badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego. Analizy deklarowanych czynników dokonałam pod kątem posiadanego przez badanych stopnia awansu zawodowego.

Na podstawie przeprowadzonych działań można zauważyć, że dla badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego na każdym stopniu awansu zawodowego najważniejsze są kompetencje nauczyciela (46 odpowiedzi), wyposażenie placówki (41 odpowiedzi), a także dla 29 ankietowanych środki finansowe. Najmniej istotne okazało się zaangażowanie dzieci (10 odpowiedzi) i wsparcie dyrektora (17 odpowiedzi).

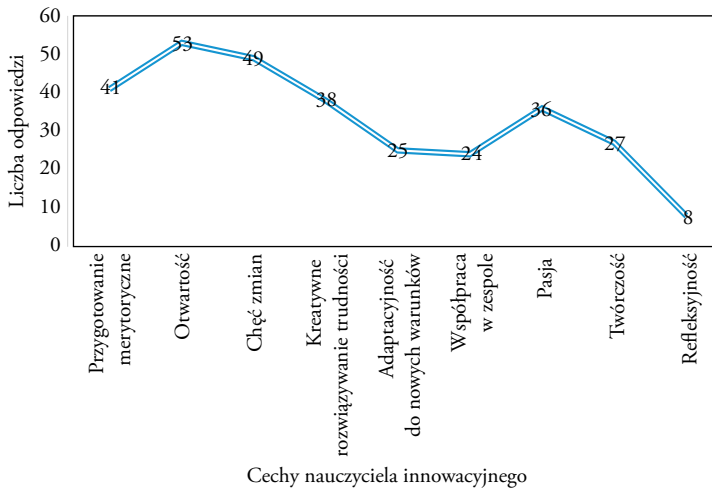
Co ciekawe, dyrektorzy przedszkoli (10 osób) biorący udział w badaniach dostrzegają rolę swojej osoby w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Zauważają, że udział dyrektora w planowaniu, wdrażaniu, modyfikacji i ewaluacji innowacji pedagogicznych to przede wszystkim motywowanie nauczycieli do ich stosowania. Ich zdaniem dyrektor powinien mieć głos doradczy w czasie planowania i poszczególnych etapów wdrażania i modyfikacji innowacji pedagogicznych. Według nich dyrektor musi nadzorować, a na etapie ewaluacji pomagać nauczycielom wyciągać wnioski, oceniać stopień osiągania celów i planować przyszłe innowacje na podstawie wyciągniętych wniosków. W trakcie przeprowadzonego wywiadu poruszali oni kwestię stwarzanych przez nich warunków pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego jako czynnika warunkującego ich chęć do podejmowania nowatorskich rozwiązań. *„Podstawową kwestią w realizacji innowacji pedagogicznych jest zapewnienie nauczycielom możliwości organizacyjnych, w tym atmosfery, kultury organizacyjnej, która umożliwia planowanie i wdrażanie innowacji pedagogicznych. Czynnikiemami tymi są także: stopień motywacji nauczycieli do poszukiwania nowatorskich rozwiązań i ciągłego podnoszenia kwalifikacji (w tym awansu zawodowego), przychylność i aktywność dyrektora (który przecież wprowadza, za dobrowolną zgodą nauczyciela, innowację) i jego cechy inspirujące nauczycieli, realność zgłoszonej (planowanej) innowacji”*.

Planując badania i chcąc pogłębić wiedzę na temat osoby nauczyciela, postanowiłam zapytać ankietowanych o ich zdanie dotyczące znaczenia osobowości nauczyciela wychowania przedszkolnego w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Wszyscy badani (100 osób) zgodnie uznali, że nauczyciel i posiadane przez niego kompetencje mają istotne znaczenie. Swoje odpowiedzi uzasadniali następująco: *„Nauczyciel zaangażowany, kreatywny może osiągnąć dużo lepsze efekty”*; *„Nauczyciel powinien poszukiwać nowych rozwiązań w swojej pracy zawodowej, to on jest inicjatorem takich działań”*; *„Tak, jeśli ktoś jest chętny i zaangażowany oraz pomysłowy, to działa to na korzyść innowacji. Natomiast jeśli nauczyciel jest zamknięty na rozwój i nowości, niestety innowacje nie będą miały powodzenia”*; *„Ma bardzo duże, to nauczyciel określa cele i przyjmuje rozwiązania do ich realizacji”*; *„Tak, bardzo duże, jego poziom zaangażowania, pasja, twórczość”*; *„Nauczyciel i jego predyspozycje odgrywają istotną rolę”*.

Rysunek 2 prezentuje cechy osobowości nauczyciela innowatora, które najczęściej wskazywali badani nauczyciele.

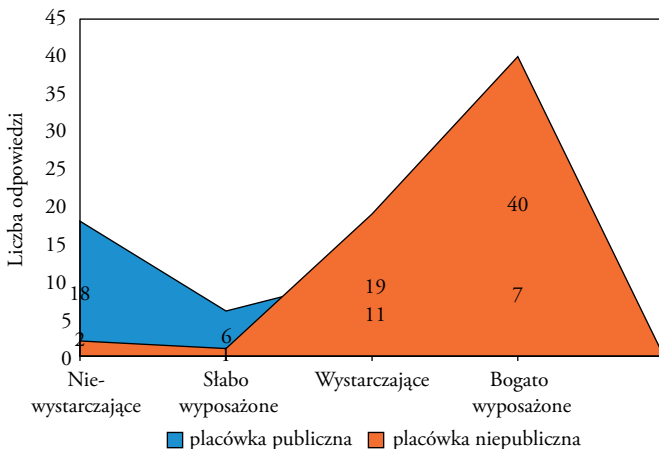
Jak pokazują dane, najistotniejszymi cechami nauczyciela innowacyjnego są: otwartość (53 odpowiedzi), chęć zmian (49 odpowiedzi), a także jego przygotowanie merytoryczne (41 odpowiedzi). Niewiele mniej, 38 ankietowanych, deklaruje kreatywne rozwiązywanie trudności, 36 osób pasje. Kolejno wymieniano: twórczość, adaptacyjność do nowych warunków i współpracę w zespole.

Informacje na temat znaczenia osoby nauczyciela w podejmowaniu działań innowacyjnych w placówce zestawiałam ze zdaniem dyrektorów placówek, w których pracowali ankietowani. Zdanie obu grup badawczych jest zgodne: wszyscy dyrektorzy również dostrzegają istotę osoby nauczyciela w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Uzasadniali to, zwracając uwagę na to, że osobowość nauczyciela ma nieocenione znaczenie w całej jego pracy wychowawczo-dydaktycznej, a w realizacji innowacji pedagogicznych w szczególności. „*Jest to zawód wymagający ciągłego uzupełniania wiedzy, poszukiwania nowatorskich rozwiązań pojawiających się problemów, dużej energii i wysokiego stopnia motywacji, a także ambicji, kreatywności i poczucia satysfakcji z odnoszonych sukcesów, dlatego te cechy będą sprzyjały nauczycielom chcącym wdrażać innowacje pedagogiczne*”.



Rys. 2. Cechy nauczyciela innowacyjnego ($N = 100$)

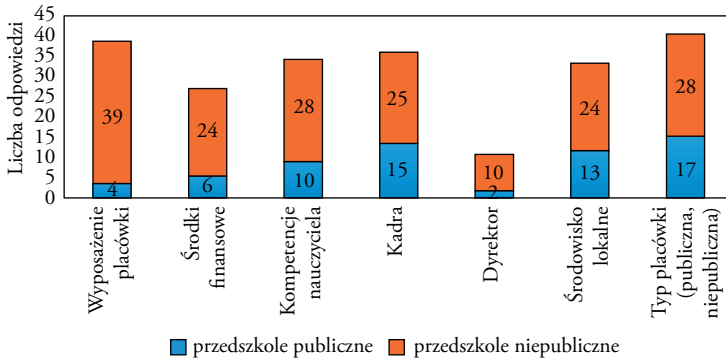
Źródło: badania własne



Rys. 3. Ocena wyposażenia placówki, uwzględniając placówki publiczne i niepubliczne ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Z danych zgromadzonych w czasie prowadzenia badań własnych mających na uwadze poznanie opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego odnośnie wyposażenia placówki, w jakiej pracują, w kontekście realizacji innowacji pedagogicznych można zauważyć pewne różnice, analizując zebrany materiał ze względu na placówki, publiczne i niepubliczne. Rysunek 3 prezentuje, jak nauczyciele oceniali poziom wyposażenia placówki.



Rys. 4. Czynniki zachęcające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a rodzaj placówki (N = 100)

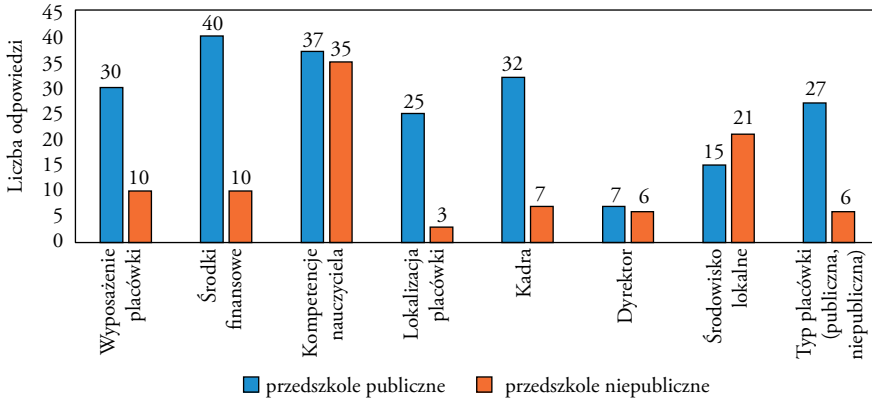
Źródło: badania własne

Na podstawie zgromadzonych danych daje się zauważyć, że nauczyciele pracujący w niepublicznych placówkach wychowania przedszkolnego oceniają je jako bogato wyposażone (40 odpowiedzi) lub wystarczające (19 odpowiedzi). Dwóch nauczycieli pracujących w placówce niepublicznej uważa, że wyposażenie pozostaje niewystarczające. Z kolei wyposażenie placówek niepublicznych uznawane jest przez badanych głównie za niewystarczające (18 odpowiedzi) lub słabo wyposażone (6 odpowiedzi). Nauczyciele często w uzasadnieniu swojej opinii zgłaszali konieczność korzystania z własnych materiałów, chcąc realizować innowacje pedagogiczne w ich miejscu pracy.

Ustaliłam też, które z czynników warunkujących wdrażanie innowacji pedagogicznych w przedszkolu zachęcają i zniechęcają nauczycieli do podejmowania tego typu rozwiązań w pracy z dziećmi. Uzyskane wyniki opracowałam, mając na uwadze przedszkola publiczne i niepubliczne. Prezentują je rysunki 4 i 5.

Dla nauczycieli pracujących w placówkach niepublicznych czynnikami zachęcającymi do wdrażania innowacji pedagogicznych w przedszkolu są głównie wyposażenie placówki (39 odpowiedzi) i typ placówki, w której pracują (28 odpowiedzi). Motywują to tym, że większa konkurencja na rynku placówek niepublicznych skłania ich do poszukiwania alternatywnych rozwiązań pozwalających zwiększyć swoją atrakcyjność na rynku. Taka sama liczba odpowiedzi dotyczyła kompetencji nauczyciela, które badani chcą nieustannie rozwijać i wzbogacać w ten sposób swój warsztat pracy. 25 osób ma na uwadze kadre wzajemnie motywującą się do poszukiwania nowych i twórczych rozwiązań. Niewiele mniej, 24 ankietowanych, wskazuje na środki finansowe i środowisko lokalne – pod względem zadowolenia dzieci i wymagań stawianych przez ich rodziców. Nauczyciele pracujący w placówkach publicznych najliczniej wskazują na typ placówki (17 odpowie-

dzi), kadre, z jaką mają możliwość pracować (15 odpowiedzi), a także środowisko lokalne (13 odpowiedzi) i kompetencje nauczyciela (10 odpowiedzi).



Rys. 5. Czynniki zniechęcające do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a rodzaj placówki (N = 100)

Źródło: badania własne

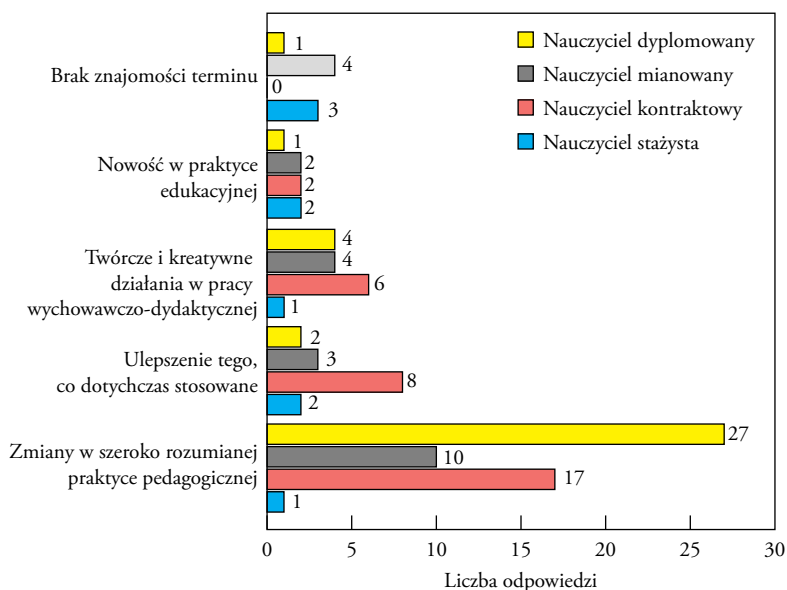
Czynniki zniechęcające nauczycieli placówek niepublicznych to przede wszystkim kompetencje nauczyciela (35 odpowiedzi), a także środowisko lokalne (21 odpowiedzi). Nauczyciele pracujący w przedszkolach publicznych wymieniają z kolei środki finansowe (40 odpowiedzi), kompetencje nauczyciela (37 odpowiedzi), wyposażenie placówki (30 odpowiedzi) oraz kadre, która nie wspiera inicjatyw innowacyjnych (32 odpowiedzi). Warto zwrócić uwagę na to, że zdanie nauczycieli pracujących w obu typach placówek jest zgodne co do kompetencji nauczyciela. Posiadane przez nich kompetencje zniechęcają do podejmowania innowacji pedagogicznych.

W badaniu ankietowym uwzględniłam pytania dotyczące rozumienia przez nauczycieli terminu „innowacji pedagogicznych”, znanych badanym rodzajów innowacji pedagogicznych oraz procedury wdrażania innowacji. Respondenci dokonali też oceny swojej wiedzy i umiejętności w 5-stopniowej skali.

Termin „innowacji pedagogicznych” jest znany większości badanych nauczycieli, 91% badanych definiuje trafnie to pojęcie, tylko 8% nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

„Innowacje pedagogiczne” według nauczycieli to: „Zmiany wprowadzane do rzeczywistości edukacyjnej”; „Nowości, wyszukane pomysły pedagogiczne”; „Innowacje pedagogiczne to wprowadzenie własnego pomysłu prowadzenia zajęć w wybranym zakresie tematycznym”; „Nowatorskie rozwiązanie metodyczne, programowe bądź organizacyjne, którego celem jest polepszenie funkcjonowania placówki”; „Nowość wprowadzana w edukacji”; „Jako nowe metody prowadzenia zajęć dydaktycznych oraz wspierania różnych sfer rozwoju dziecka”; „Zmiany w części lub całej pracy wychowawczo-dydaktycznej zgodnie z podstawą programową”; „Nowatorskie działania edukacyjne”; „Modernizacja sposobu realizowania treści edukacyjnych”.

Analiza odpowiedzi, jakich udzielili nauczyciele, pozwoliła na ich skategoryzowanie i dostrzeżenie pewnych tendencji, które zostały przedstawione na poniższym rysunku.



Rys. 6. Rozumienie terminu innowacji pedagogicznych przez nauczycieli a stopień awansu zawodowego ($N=100$)

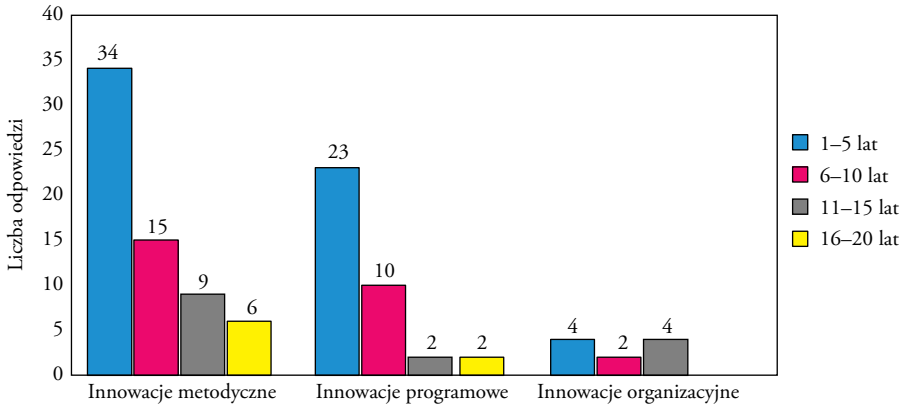
Źródło: badania własne

W ogólnym zarysie ankietowani utożsamiają termin „innowacji pedagogicznych” ze swoją zmianą w praktyce wychowawczo-dydaktycznej, opartej na twórczym i kreatywnym działaniu. Z danych pokazanych na powyższym rysunku można zauważyć, że nauczyciele dyplomowani najczęściej (27 odpowiedzi) termin „innowacji pedagogicznych” wiążą ze zmianami w szeroko rozumianej praktyce pedagogicznej. Za to największą trudność ze zdefiniowaniem terminu „innowacji pedagogicznych” wykazali w badanej grupie nauczyciele mianowani (4 odpowiedzi).

Wiedza nauczycieli w zakresie innowacji pedagogicznych wyraża się też w rodzajach innowacji, jakie są im znane. Respondenci w pytaniu wielokrotnego wyboru mogli wskazać z kafeterii półotwartej znane im rodzaje innowacji pedagogicznych (rysunek 7).

Analizując zebrany materiał empiryczny, można zauważyć, że najczęściej wskazywanym przez nauczycieli rodzajem innowacji pedagogicznych są innowacje metodyczne (64 odpowiedzi), a także innowacje programowe (46 odpowiedzi), 6 ankietowanych nie znało rodzajów innowacji pedagogicznych wymienionych w kafeterii półotwartej. Jeśli chodzi o uwzględnienie stażu pracy badanych nauczycieli, to zgromadzone dane wskazały, że wśród respondentów z najmniejszym stażem pracy, tj. 1–5 lat, najbardziej znane są innowacje metodyczne (34 odpowiedzi) i programowe (23 odpowiedzi). Sytuacja wygląda podobnie, kiedy weźmie się pod uwagę odpowiedzi udzielone przez 10 ankietowanych pracujących od 6–10 lat. Innowacje metodyczne wskazało 15 osób, a programowe 10. Z kolei w grupie 15 badanych z najdłuższym stażem pracy wynoszącym 16–20 lat najliczniej wskazywano innowacje organizacyjne (10 odpowiedzi), 4 ankietowanych nie

wskazało żadnego rodzaju. Zebrany materiał faktograficzny pokazuje, że nauczyciele wykazujący najdłuższy staż (21 i więcej lat) przejawiali największą trudność ze wskazaniem znanych im rodzajów innowacji pedagogicznych.



Rys. 7. Arkusz analizy dokumentów – programu przedszkola, realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu a ich staż pracy ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Tabela 3. Znajomość procedury wdrażania innowacji według nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich stopień awansu zawodowego ($N = 100$)

Odpowiedź	Stopień awansu zawodowego				Razem
	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	
Opisanie poprawnej procedury wdrażania	6	17	6	7	38
Nieznajomość procedury	1	12	9	18	25
Brak odpowiedzi	2	4	8	15	29

Źródło: badania własne

Znajomość procedury wdrażania innowacji pedagogicznych przez wszystkich badanych nauczycieli pozwala sprawdzić posiadaną przez nich wiedzę i umiejętności w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Tabela 3 pokazuje odpowiedzi, jakich udzielili badani.

Analizując zebrany materiał z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli, można zauważyć, że ponad połowa badanych wykazała się niezajomością procedury wdrażania innowacji pedagogicznych w swojej placówce. Wśród respondentów 38 osób opisało pokrótce schemat wdrażania innowacji pedagogicznych w ich miejscu pracy. Znacząca większość odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli dyplomowanych (35 osób) wskazywała na brak znajomości procedury wdrażania innowacji pedagogicznych w przedszkolu – 15 osób z tej grupy badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, a 18 zadeklarowało brak wiedzy na ten temat. Powyższe dane pokazują, że nauczyciele kontraktowi (33 osoby) stanowili grupę, która najliczniej wykazała się znajomością

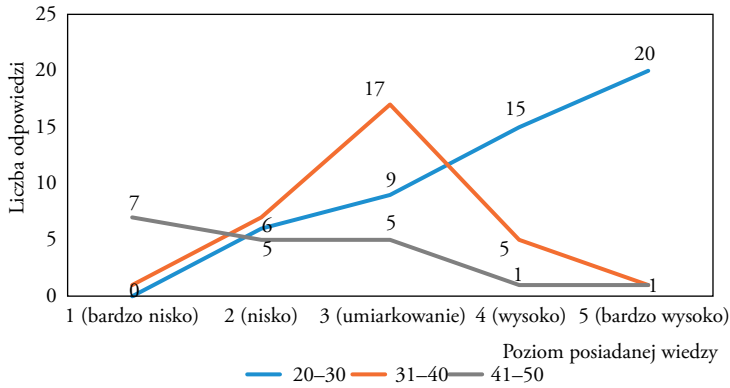
mością procedury wdrażania innowacji pedagogicznych, 17 respondentów wykazało się wiedzą w tym zakresie. Odpowiedzi, jakich udzielali ankietowani, były jednak ogólnikowe i nie dotyczyły istotnych elementów. Oto przykładowe odpowiedzi: „*Nauczyciel lub zespół nauczycieli musi zgłosić dyrektorowi szkoły, że chce wdrożenia innowacji pedagogicznej, przedstawia ją w formie pisemnej oraz wypełnioną kartę innowacji*”; „*Dyrektor szkoły, gdy otrzyma od nauczyciela lub zespołu nauczycieli karty zgłoszenia innowacji, a także załączniki, pokazuje ją na zebraniu rady pedagogicznej*”; „*Innowacja jest dopiero wtedy realizowana, gdy zostanie przyjęta w formie uchwały przez radę pedagogiczną*”; „*Sporządzanie innowacji, uzyskanie zgody na wprowadzenie innowacji, przeprowadzenie zaplanowanych działań i podsumowanie ich*”; „*Przygotowanie innowacji, zgłoszenie jej dyrektorowi i jeśli on wyrazi zgodę, przystąpienie do realizacji*”; „*Po przygotowaniu innowacji, którą chce wdrażać, przedstawienie jej wraz z deklaracją gotowości do jej podjęcia dyrekcji, wprowadzenie jej i przeprowadzenie ewaluacji*”; „*Podczas spotkania poprzedzającego rok szkolny na zebraniu informuje się dyrektora o pomysle realizacji innowacji. Krótko opisuje pomysł, następnie pisemnie przedstawia się rodzaj innowacji, jej cele, okres trwania, a także przebieg*”; „*Przygotowanie dokumentu z zapisem innowacji zgodnie z dokumentacją przyjętą w placówce, przedstawienie pomysłu dyrekcji, przystąpienie do realizacji innowacji*”.

Badając wiedzę i umiejętności nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczących realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, respondenci w 5-stopniowej skali samodzielnie oceniali swoją wiedzę i umiejętności przy założeniu, że 1 to niska ocena, a 5 bardzo wysoka.

Rysunek 8 i9 ilustrują, jak nauczyciele oceniają posiadaną wiedzę i umiejętności, które umożliwiają im realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Nauczyciele w wieku 20–30 lat (50 osób) w większości deklarują wysoki (15 odpowiedzi) lub bardzo wysoki (20 odpowiedzi) poziom wiedzy. Podobnie wyglądają dane dotyczące umiejętności, jakimi wykazują się badani nauczyciele w tym obszarze: 15 ankietowanych deklaruje wysoką ocenę umiejętności, a 20 bardzo wysoką. Respondenci w przedziale wiekowym 31–40 lat (31 badanych) oceniają swoją wiedzę nisko (6 osób) lub umiarkowanie (17 osób), analogicznie prezentują się dane dotyczące posiadanych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego umiejętności dotyczących realizacji innowacji pedagogicznych. Warto podkreślić, że 57 nauczycieli ocenia swoją wiedzę i umiejętności jako bardzo niskie, niskie lub umiarkowane, co może się znacząco przekładać na podejmowanie i inicjowanie przez nich ewentualnych rozwiązań innowacyjnych w pracy zawodowej.

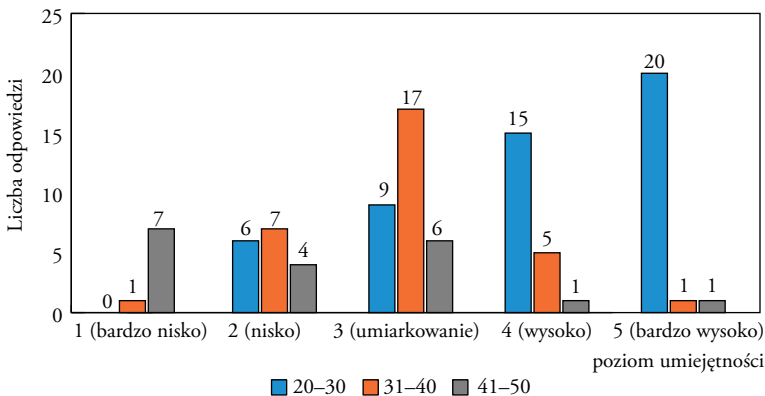
Powyższe dane zestawiałam z wypowiedziami dyrektorów placówek wychowania przedszkolnego na temat tego, jak oceniają wiedzę i umiejętności nauczycieli pracujących w prowadzonych przez nich placówkach. Na pytania zawarte w wywiadzie odpowiedzi udzieliło 5 dyrektorów placówek publicznych i 5 placówek niepublicznych. Co ciekawe, bez względu na typ przedszkola oceniali oni wiedzę i umiejętności zatrudnianych przez siebie nauczycieli bardzo wysoko, chętnie uzasadniali swoją ocenę: „*Mam szczęście posiadać wśród kadry osoby z prawdziwą pasją do nauczania najmłodszych. Są to energiczne, świadome i ambitne jednostki. Nauczyciele w naszym przedszkolu wiedzą, czym są innowacje pedagogiczne, dostrzegają zalety ich wdrażania, potrafią zrezygnować z błędnie wdrażanych rozwiązań lub modyfikować je w miarę potrzeb. Są kreatywni, chętnie się uczą, dostrzegają potrzebę rozwoju zawodowego i sens w swojej pracy. Dlatego nie tylko realizują innowacje pedagogiczne, ale także planują ich więcej w przyszłości*”; „*Nauczyciele, z którymi mam możliwość współpracować, chętnie sięgają po nowe rozwiązania, skutecznie dostosowując je*

do potrzeb dzieci i placówki”, „Wielokrotnie w ciągu roku nauczyciele inicjują nowatorskie rozwiązania oraz potrafią opisać wdrażaną innowację i merytorycznie ją uzasadnić”.



Rys. 8. Ocena poziomu wiedzy nauczycieli dotyczącej realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a wiek badanych ($N = 100$)

Źródło: badania własne



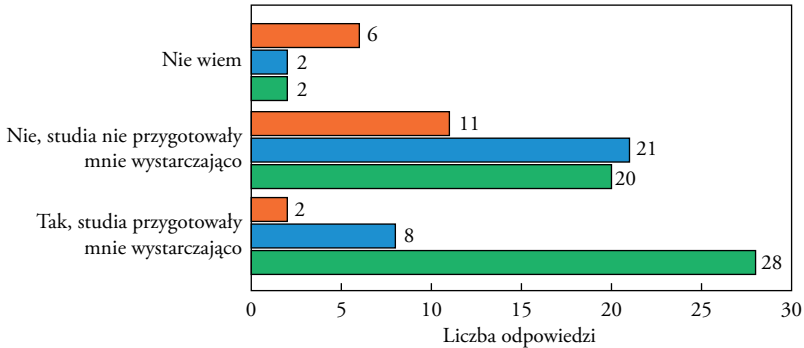
Rys. 9. Ocena poziomu umiejętności nauczycieli dotyczącej realizacji innowacji pedagogicznych a wiek badanych ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Ukończenie studiów kierunkowych daje fundament do budowania własnego wizerunku nauczyciela, jego warsztatu pracy i wyznaczenia kierunku oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, rozpoczynając pracę zawodową. W kontekście rozważań moich badań postanowiłam ustalić, jak nauczyciele oceniają swoje przygotowanie do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, mając na uwadze ukończone przez nich studia.

Zebrane wyniki wskazują, że ponad połowa badanych (52 osoby) uważa, iż ukończone przez nich studia nie dały im wystarczającej wiedzy w tym zakresie. Nauczyciele, uzasadniając udzieloną odpowiedź, zwracali uwagę na pominięcie lub zbyt ogólnikowe

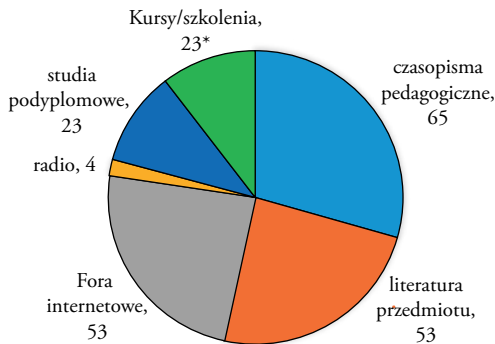
przedstawienie zagadnienia w programie studiów. Wielu z nich uważa, że dopiero praca zawodowa umożliwiła im poszerzenie wiedzy o innowacjach pedagogicznych. Analizując zebrane dane, zauważa się również, że wśród 38 nauczycieli deklarujących wystarczające przygotowanie w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu po ukończonych studiach większość to nauczyciele w przedziale wiekowym 20–30 lat (28 odpowiedzi), co może świadczyć o pozytywnych zmianach w procesie kształcenia przyszłych pedagogów.



Rys. 10. Przygotowanie do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu po ukończonych studiach a wiek badanych ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Posiadanie niewystarczającej wiedzy z zakresu innowacji pedagogicznych skłania do poszukiwania alternatywnych źródeł w celu jej uzupełnienia. Brak podejmowania samokształcenia w tym zakresie deklaruje 25 nauczycieli. Pozostali – 75 osób – poszukuje sposobów na uzupełnienie braków w tym zakresie. Rysunek 11 prezentuje odpowiedzi ankietowanych na ten temat, mogli oni wybrać więcej niż jedną odpowiedź z kafeterii półotwartej.



Rys. 11. Źródła pozyskiwania wiedzy przez nauczycieli o innowacjach pedagogicznych ($N = 100$)

* Liczba wskazuje liczbę odpowiedzi

Źródło: badania własne

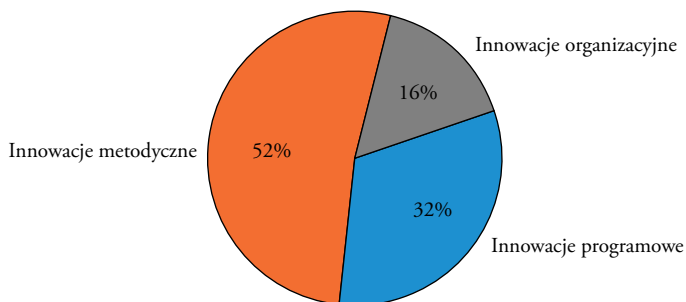
Przytoczone dane informują, że największa część nauczycieli poszukuje wiedzy, korzystając z czasopism pedagogicznych – 65 respondentów, nieco mniej, bo 53 osoby, sięga do literatury przedmiotu i forów internetowych. Studia podyplomowe oraz kursy i szkolenia wskazało 23 nauczycieli, najrzadziej – 4 odpowiedzi – dotyczyły radia.

IV. Praktyczna realizacja innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Wiedza i umiejętności nauczycieli wychowania przedszkolnego przekładają się na praktyczną realizację innowacji pedagogicznych. Stosowane przez nich metody pracy wychowawczo-dydaktycznej zależą od ich indywidualnych predyspozycji i warunków środowiskowych, w których przyszło im pracować. Prowadząc badania, zebrałam materiał badawczy pozwalający przedstawić, jak nauczyciele w praktyce realizują innowacje pedagogiczne. W artykule opisałam wyniki badań uzyskane przy pomocy kwestionariusza ankiety, arkusza obserwacji oraz arkusza analizy dokumentów.

Spośród badanych nauczycieli prawie połowa, 49 ankietowanych, nie podejmuje się realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Uzasadniając to, wskazują na krótki staż pracy, brak czasu, niewystarczające wyposażenie placówki, niesatysfakcjonujące efekty po przeprowadzeniu poprzednich innowacji, zbyt dużą liczbę dokumentacji, niewystarczającą motywację i brak wsparcia uzyskiwanego od dyrekcji.

Większość nauczycieli (51 odpowiedzi) deklaruje realizację innowacji pedagogicznych, spośród nich zdecydowana większość pracuje w przedszkolach niepublicznych (35 osób). Rysunek 12 prezentuje rodzaje innowacji pedagogicznych realizowanych przez badanych nauczycieli w przedszkolach.



Rys. 12. Najczęściej realizowane innowacje pedagogiczne w badanych przedszkolach ($N = 100$)

* Liczba wskazuje procent odpowiedzi

Źródło: badania własne

Na podstawie zgromadzonych danych można powiedzieć, że nauczyciele najczęściej realizują innowacje metodyczne (52%), a także innowacje programowe (16%). Najrzadziej sięgają po innowacje organizacyjne (16%).

Nauczyciele wypowiedzieli się też co do czasu trwania podejmowanych przez nich innowacji pedagogicznych. Najliczniej wskazywali na realizację innowacji w ciągu całego roku pracy wychowawczo-dydaktycznej (34 odpowiedzi) lub w czasie 2–3 miesięcy

(16 odpowiedzi). Najrzadziej deklarują podejmowanie tego typu działań w całym cyklu wychowawczym (4 osoby) lub w 2–3 jednostkach zajęć (6 osób).

Innowacje pedagogiczne mogą się odnosić do wszystkich treści z podstawy programowej. W każdym aspekcie pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi można znaleźć elementy, w które wprowadzić można element nowatorstwa. Ankietowani najczęściej wskazywali realizację zagadnień matematycznych (25 odpowiedzi) oraz językowych (15 odpowiedzi). Niewiele mniej, 10 respondentów, wskazywało na realizację treści społeczno-emocjonalnych i artystycznych. Tabela 4 przedstawia obszary tematyczne, które zostały wskazane przez nauczycieli, wraz z przykładową tematyką omawianą w trakcie realizowania innowacji pedagogicznych w ich przedszkolu.

Tabela 4. Obszary tematyczne realizowanych przez nauczycieli innowacji pedagogicznych w przedszkolu ($N = 100$)

Obszary tematyczne	Przykładowa tematyka
Edukacja matematyczna	<ul style="list-style-type: none"> • Kodowanie; • Programowanie „Ozoboty”; • Doskonalenie pojęć matematycznych: orientacja przestrzenna, rytm i rytmiczna organizacja czasu, dodawanie i odejmowanie, klasyfikacja, waga, miary pojemności, intuicja matematyczna; • Dodawanie, odejmowanie na konkretach, sekwencje, rytmy, odzwierciedlanie wzorów, klasyfikowanie, praktyczne rozwiązywanie problemów matematycznych. Reklama, gospodarowanie czasem wolnym, organizacja czasu pracy.
Edukacja przyrodnicza	<ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie świadomości ekologicznej, pozytywne nawyki dbania zero waste, świadomy i odpowiedzialny konsument, współpraca ze środowiskiem lokalnym.
Edukacja społeczno-emocjonalna	<ul style="list-style-type: none"> • Patriotyzm; • Wolontariat; • Podejmowanie akcji charytatywnych w środowisku lokalnym; • Radzenie sobie z emocjami; • Nawiązywanie współpracy w grupie; • Preorientacja zawodowa, poznawanie zawodów rodziców.
Edukacja językowa	<ul style="list-style-type: none"> • Wiedza o poszczególnych regionach Polski, mapa Polski, stroje regionalne, kultura i tradycja poszczególnych regionów, historia Polski, ukształtowanie terenu, miasta i województwa Polski; • Treści dotyczące Nowego Sącza; • Nauka czytania z wykorzystaniem metody krakowskiej J. Cieszyńskiej, M. Bogdanowicz; • Zwroty, słownictwo w języku angielskim.
Edukacja fizyczna	<ul style="list-style-type: none"> • Fitness terapeutyczny wg A. Chartanowicz; • Prawidłowa postawa ciała; • Taniec; • Grafomotoryka.
Edukacja artystyczna	<ul style="list-style-type: none"> • Warsztaty florystyczne; • Warsztaty kreatywne związane z tematyką świąt; • Techniki malarskie.

Źródło: badania własne

Tabela 5. Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej przyjęte w analizowanych innowacjach pedagogicznych

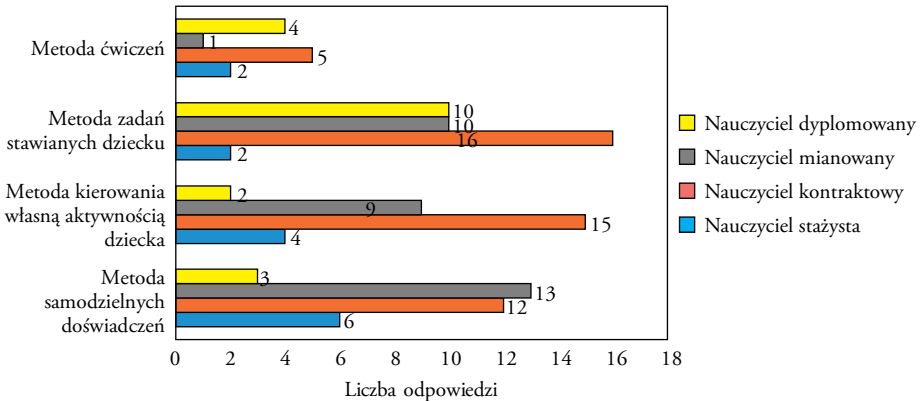
Nazwa i rodzaj innowacji pedagogicznej	Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej
Innowacja metodyczna „Kodowanie na dywanie”	<ul style="list-style-type: none"> • Metody czynne: zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu; • Metody słowne: objaśnienia i instrukcje.
Innowacja metodyczna „Magiczny dywan”	<ul style="list-style-type: none"> • Metody czynne: zadań stawianych do wykonania, ćwiczeń praktycznych; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu; • Metody słowne: objaśnienia i instrukcje.
Innowacja programowa „Przedsiębiorczość”	<ul style="list-style-type: none"> • Metody czynne: kierowania własną aktywnością, zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu, przykładu osobistego nauczyciela, udostępniania sztuki; • Metody słowne: rozmowy, zagadki, opowiadania, instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się; • Drama; • Klasyczna metoda problemowa; • Metody aktywizujące: burza mózgów, słoneczko, mapa mentalna, metoda 6 myślowych kapeluszy E. de Bono.
Innowacja programowa „Kreatywność ma moc”	<ul style="list-style-type: none"> • Metody czynne: kierowania własną aktywnością, zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu, przykładu osobistego nauczyciela, udostępniania sztuki; • Metody słowne: rozmowy, zagadki, opowiadania, instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się; • Drama; • Klasyczna metoda problemowa; • Metody aktywizujące: burza mózgów, słoneczko, mapa mentalna, metoda 6 myślowych kapeluszy E. de Bono.
Innowacja programowa „Regionalizm w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim”	<ul style="list-style-type: none"> • Metody czynne: kierowania własną aktywnością, zadań stawianych do wykonania, metoda ćwiczeń; • Metody oglądowe: obserwacji i pokazu, przykładu osobistego nauczyciela, udostępniania sztuki; • Metody słowne: rozmowy, zagadki, opowiadania, instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się; • Metody aktywizujące: burza mózgów, mapa mentalna, oś czasu.

Źródło: badania własne

Planując określoną innowację pedagogiczną, należy uwzględnić metody¹ towarzyszące procedurze osiągania zamierzonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Tabela 5 przedstawia dane uzyskane w trakcie analizy zapisu poszczególnych innowacji pedagogicznych.

¹ Klasyfikacja metod pracy wychowawczo-dydaktycznej za: M. Kwiatowską (1985).

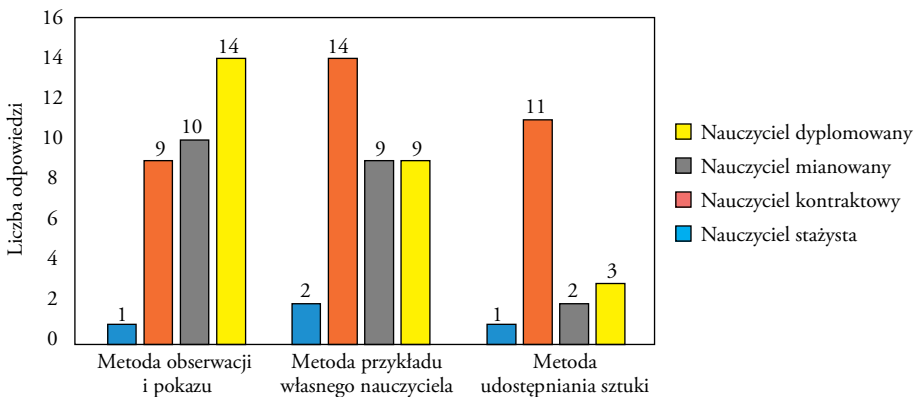
Materiał badawczy dotyczący metod organizacji zajęć wykorzystywanych przez badanych nauczycieli w realizacji innowacji pedagogicznych przedszkolu zebrany przy pomocy kwestionariusza ankiety pokazany został na rysunkach 13–15.



Rys. 13. Metody czynne stosowane przez nauczycieli w celu realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a posiadany przez nich stopień awansu zawodowego ($N = 100$)

Źródło: badania własne

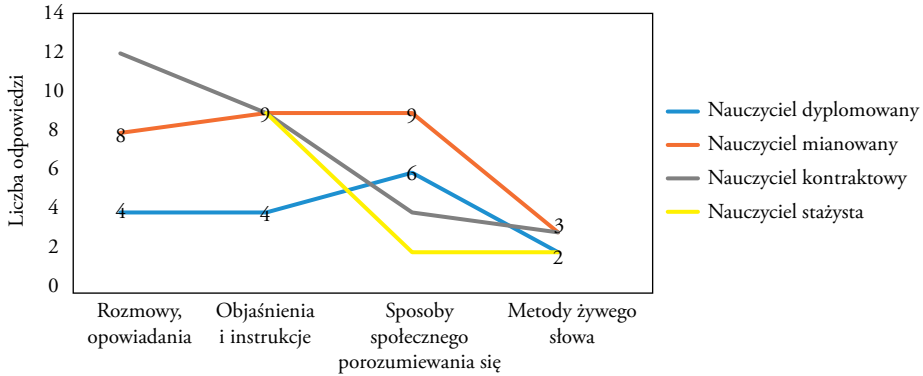
Badani nauczyciele najczęściej sięgają po metodę samodzielnych doświadczeń w czasie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach (34 odpowiedzi). Niewiele mniej, gdyż 30 ankietowanych, wskazuje metody kierowania własną aktywnością dziecka. Najrzadziej nauczyciele deklarują prace metoda ćwiczeń (12 odpowiedzi). Rozpatrując dane ze względu na posiadany przez nauczycieli stopień awansu zawodowego, można zauważyć, że najczęściej wskazywaną metodą wśród nauczycieli kontraktowych jest metoda zadań stawianych do wykonania oraz kierowania własną aktywnością dziecka. Nauczyciele mianowani najliczniej wskazywali metodę samodzielnych doświadczeń, a także zadań stawianych dziecku do wykonania.



Rys. 14. Metody oglądowe, stosowane przez nauczycieli w celu realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a stopień awansu zawodowego badanych ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Najpopularniejszą metodą oglądową wśród nauczycieli na podstawie przeprowadzonych badań jest metoda obserwacji i pokazu, a także przykładu własnego nauczyciela – odpowiedziało tak 34 ankietowanych. Metodę udostępniania sztuki w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach wybrało 17 nauczycieli. Nauczyciele dyplomowani najczęściej sięgają po metodę obserwacji i pokazu. Metoda udostępniania sztuki wysuwa się na pierwszy plan wśród respondentów, którzy posiadają stopień nauczyciela kontraktowego. Odpowiedzi grupy badanych posiadających najwyższy stopień awansu wskazywały na metodę obserwacji i pokazu, a także metodę przykładu własnego nauczyciela.



Rys. 15. Metody słowne stosowane przez nauczycieli w celu realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu a stopień awansu zawodowego badanych ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Co do metod słownych, to najliczniej wskazywano stosowanie rozmów i opowiadań, 31 nauczycieli wybrało objaśnienia i instrukcje. Metodę żywego słowa zadeklarowało 10 respondentów. Rozmowy i opowiadania to najpopularniejsza metoda słowna stosowana przez nauczycieli mianowanych. Z badań wynika, że nauczyciele kontraktowi i dyplomowani najczęściej sięgają po objaśnienia i instrukcje. Metodą dominującą pośród nauczycieli stażystów są sposoby społecznego porozumiewania się.

Warto zauważyć, że trzy z pięciu przeanalizowanych innowacji pedagogicznych odnoszą się w swoich założeniach i planowanych działaniach do wszystkich metod zawartych w klasyfikacji przyjętej na potrzeby mojej pracy dyplomowej, co za tym idzie – zakładają one zróżnicowane aktywności dzieci. Ponadto analizowane innowacje programowe zakładają wzbogacenie podstawowych metod pracy o takie metody, jak: drama, klasyczna metoda problemowa, a także metody aktywizujące. W kontekście innowacji metodycznych zakres metod ogranicza się do stosowania metod ograniczających swobodną ekspresję dzieci, tj. metoda zadań stawianych do wykonania, czy objaśnienia i instrukcje. Obserwując zajęcia, podczas których realizowano analizowane innowacje pedagogiczne, zauważyłam, że nauczyciele stosują metody zaplanowane w czasie realizacji poszczególnych aktywności, płynnie łącząc je w trakcie prowadzenia zajęć dla dzieci.

Nauczyciele oceniali także aktywność dzieci w trakcie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Większość z nich deklaruje, że dzieci były bardzo aktywne (36 odpowiedzi) i aktywne (16 odpowiedzi). Tylko 9 nauczycieli nie ma zdania na ten temat. Wyniki uzyskane za pomocą sondażu diagnostycznego postanowiłam uzupełnić

o obserwacji dzieci w trakcie zajęć, podczas których realizowane były innowacje pedagogiczne. Dokonałam 5 obserwacji, trwających po 30 minut, łącznie 150 minut. Działania te prowadziłam w dwóch grupach przedszkolnych: 5-, 6-latków oraz grupie mieszanej. Obie grupy liczyły po 25 dzieci. Prowadząc obserwacje zajęć, w czasie których nauczyciele realizowali innowacje pedagogiczne, zauważyłam wysoką aktywność i zaangażowania dzieci. Wielokrotnie zgłaszały one chęć udzielenia odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela lub samodzielnie konstruowały pytania związane z omawianym tematem. Wykazywały się przy tym wnikliwością i kreatywnością, śmiało prezentowały swoje zdanie na forum grupy. Przytoczę przykładowe pytania dzieci usłyszane w czasie obserwacji zajęć dotyczących reklamy w ramach realizacji innowacji „Przedsiębiorczość w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim”: „Jak powstaje reklama?”, „Dlaczego ludzie wierzą reklamie?”, „Ciociu, czy reklamy są dobre?”, „Co się dzieje ze starymi reklamami?”. W czasie obserwacji dzieci wykonały reklamę przedszkolnej zabawki i zaprezentowały ją młodszemu kolegom, podały sposoby na nieuleganie bezmyślnie reklamie, odnalazły elementy fikcji i rzeczywistości w otaczających ich reklamach. Potrafiły podać przykłady różnych reklam, a także uzasadnić swoje zdanie. Kiedy obserwowałam innowację programową „Regionalizm w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim”, dało się zauważyć zainteresowanie dzieci swoim najbliższym środowiskiem, usystematyzowały one wiedzę, tworząc mapę myśli o Nowym Sączu.

Działania nauczycieli w czasie każdej obserwacji oscylowały wokół dostarczenia konkretnych materiałów i zadań do realizacji. Pozostawiali jednak miejsce na swobodną ekspresję dzieci, ich własne przemyślenia i propozycje dotyczące zaplanowanych przez nich aktywności.

Plany dotyczące analizy dokumentów zastanych, tj. innowacji pedagogicznych, musiały zostać przeze mnie zweryfikowane co do do liczby innowacji, jakie zamierzałam przeanalizować. Nowatorskie działania podejmowane przez nauczycieli zazwyczaj nie są ujęte w formie ujednoczonego zapisu innowacji przyjętego w placówce.

Następnym czynnikiem, który utrudnił prowadzenie innowacji, jest objęcie ich prawem autorskim. Realizacja ciekawej innowacji stanowi istotny element w podnoszeniu renomy placówki. Posiadanie kreatywnego pomysłu, odpowiednio przygotowanego merytorycznie i uzasadnionego potrzebami dzieci i placówki, stanowi kartę przetargową na arenie placówek wychowania przedszkolnego, których liczebność na rynku zwiększa się z biegiem lat. Placówki starają się chronić podejmowane przez nich działania, by zapobiec ewentualnym nieetycznym próbom ich rozprzestrzeniania.

Udało mi się przeanalizować zapis pięciu innowacji pedagogicznych o zróżnicowanej tematyce. Oprócz omówionych dotychczas elementów, takich jak: metody pracy wychowawczo-dydaktycznej, aktywności dzieci czy rodzaju wprowadzanej innowacji, skupiłam się na elementach, które choć mniej oczywiste, powinny się pojawić w zapisie innowacji pedagogicznej.

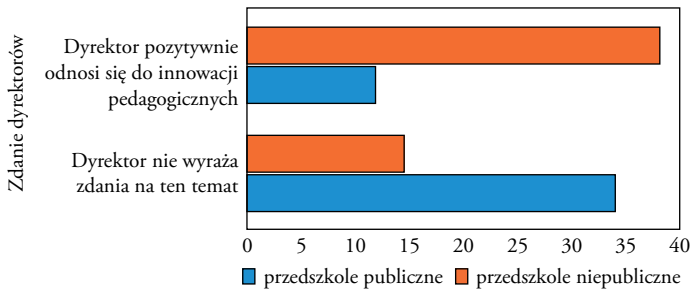
Wszystkie analizowane innowacje miały w zapisie temat, rodzaj, czas przeznaczony na realizację, adresatów i harmonogram działań wprowadzanej innowacji. Cel główny i cele szczegółowe są zgodne z planowanym w nich harmonogramem poszczególnych działań. Każda z innowacji zawierała opis wdrażanych rozwiązań, uwzględniając metody i formy pracy. Źródła finansowania nie zostały podane w poszczególnych zapisach innowacji. Tylko dwie innowacje określały przewidywane efekty i podawały konkretne propozycje ich ewaluacji.

V. Opinie nauczycieli, dyrektorów i rodziców badanych przedszkoli na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Zmieniający się dynamicznie świat wymusza na wszystkich podmiotach edukacji dostosowanie się do nowej rzeczywistości. Zagadnienie innowacji pedagogicznych jest zatem uzasadnione i aktualne. Wdrażanie zmian zależy od tego, jak się z nimi utożsamiamy, jakie jest podejście do podjęcia działań mających na celu odświeżenie tego, co dotychczas uznane i praktykowane. W tej części opiszę wyniki badań dotyczące opinii nauczycieli, dyrektorów i rodziców placówek wychowania przedszkolnego co do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu.

Z przeprowadzonych badań wynika, że 21 nauczycieli nie wyraziło zdania na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Ale 79 spośród 100 badanych nauczycieli odnosi się pozytywnie do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Wskazują na to ich wypowiedzi: „*Chętnie sięgam po nowe rozwiązania, planując prace na nowy rok*”; „*Zmiany są konieczne w edukacji*”; „*Moim zdaniem to bardzo ciekawe przedsięwzięcie. Ponieważ można zaangażować w to zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz dyrekcję. Im bardziej nietypowa innowacja, tym ciekawiej*”; „*Pomimo wieloletniego stażu pracy wciąż poszukuję innowacyjnych rozwiązań*”; „*Jest to ciekawe rozwiązanie. Realizując poszczególne stopnie awansu, poszukiwałam różnych innowacji do wdrożenia w mojej placówce*”; „*Dobra innowacja może wnieść wiele korzyści*”; „*Przemyślana innowacja może wnieść wiele korzyści dla placówki*”.

Rysunek 16 przedstawia zdanie, jakie według nauczycieli posiadają dyrektorzy przedszkoli na temat realizacji innowacji pedagogicznych w placówkach publicznych i niepublicznych.



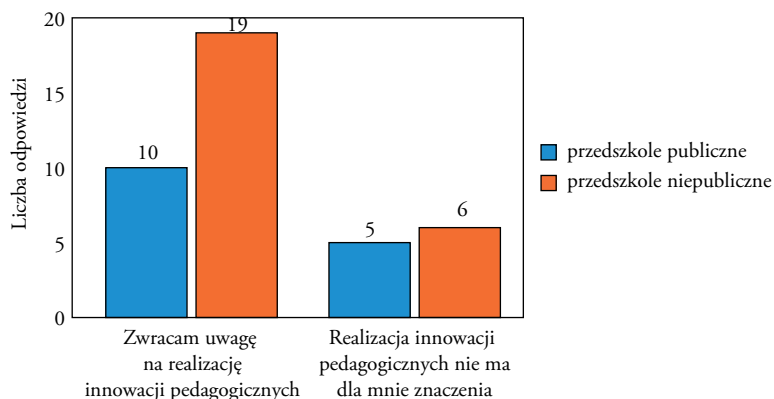
Rys. 16. Opinia nauczycieli na temat zdania dyrektorów placówek, w jakich pracują, o innowacjach pedagogicznych w przedszkolach publicznych i niepublicznych ($N = 100$)

Źródło: badania własne

Analizując odpowiedzi nauczycieli, można zauważyć, że zdecydowana większość badanych dyrektorów przedszkoli niepublicznych daje odczuć zatrudnianym przez siebie nauczycielom swój pozytywny stosunek do realizacji innowacji pedagogicznych (39 odpowiedzi). Świadczą o tym wypowiedzi nauczycieli odczuwających motywację i czynne wsparcie dyrektora do podejmowania działań innowacyjnych. Respondenci pracujący w przedszkolach publicznych częściej deklarują brak wyrażania zdania przez ich dyrektora

w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w placówce (35 osób). Warto w tym miejscu przytoczyć odpowiedzi dyrektorów placówek, którzy udzielili odpowiedzi na to samo pytanie, jakie zadałam nauczycielom. Wszyscy dyrektorzy deklarują pozytywne nastawienie do innowacji pedagogicznych. W ich opinii realizacja innowacji pedagogicznych w obecnych realiach systemu oświaty to nie tylko obowiązek jednostek, ale także przywilej: „*Innowacje pozwalają bowiem na rozwiązania programowe, organizacyjne czy metodyczne wyzwalające kreatywność, pozwalające na rozwiązywanie istniejących problemów, skutkujące wzrostem efektywności nauczania, a także w realiach wolnorynkowej konkurencyjności jednostek niepublicznych – na odróżnienie (in plus) oferty od innych podmiotów*”.

Opinie rodziców na temat realizacji innowacji pedagogicznych są również w większości pozytywne (32 odpowiedzi). Uważają oni, że innowacje przekładają się na atrakcyjność zajęć prowadzonych dla ich dzieci, a także ich wszechstronny rozwój. Jedynie 8 rodziców nie ma zdania na ten temat. Odnosząc się do opinii rodziców w zakresie zwracania uwagi na realizację innowacji pedagogicznych w ofercie placówki, daje się zauważyć pewną tendencję w trakcie analizowania danych ze względu na rodziców decydujących się na podjęcie nauki przez ich dzieci w przedszkolach publicznych lub niepublicznych. Zależność tę ilustruje rysunek 17.



Rys. 17. Zwracanie przez rodziców uwagi na realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach publicznych i niepublicznych ($N = 40$)

Źródło: badania własne

Na rysunku 17 można zauważyć, że zarówno w przedszkolach publicznych, jak i niepublicznych większość rodziców zwraca uwagę na realizację innowacji pedagogicznych w placówce ich dziecka (23 osoby). Większe zainteresowanie tą kwestią wykazują rodzice posyłający dzieci do placówek niepublicznych (19 odpowiedzi). Tylko w nielicznych przypadkach byli oni jednak w stanie udzielić informacji na temat tego, jakie konkretnie innowacje pedagogiczne realizuje wybrana przez nich dla dziecka placówka. Pojawiały się informacje dotyczące zajęć z zakresu robotyki i konstruowania (6 odpowiedzi).

Zestawione opinie poszczególnych podmiotów biorących udział w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu pokazują, że dyrektorzy, nauczyciele i rodzice dostrzegają liczne korzyści z podejmowania działań nowatorskich w przedszkolach publicznych, jak i niepublicznych. Podkreślają oni zwiększenie poziomu i efektywności nauczania,

Tabela 6. Zestawienie plusów dostrzeganych przez nauczycieli ($N = 100$), dyrektorów ($N = 10$) i rodziców ($N = 40$) w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Plusy dostrzegane przez poszczególne podmioty dla				
	placówki	dziecka	nauczyciela	rodziców
Nauczyciele	<ul style="list-style-type: none"> • atrakcyjniejsza oferta; • renoma placówki; • zwiększenie jakości nauczania; • unowocześnienie placówki; • prestiż placówki. 	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie aktywności dzieci na zajęciach; • indywidualizacja pracy z dziećmi. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwój osobisty nauczyciela; • ciekawy sposób prowadzenia zajęć; • wzbogacenie warsztatu pracy. 	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększenie jakości nauczania dzieci.
Rodzice	<ul style="list-style-type: none"> • rozwój placówki; • zwiększenie renomy na rynku. 	<ul style="list-style-type: none"> • poszerzanie horyzontów dziecka; • większa motywacja, by uczestniczyć w zajęciach; • radość i zadowolenie z zajęć. 	<ul style="list-style-type: none"> • ciekawsze zajęcia; • szacunek i podziw dzieci i rodziców; • rozwój osobisty. 	<ul style="list-style-type: none"> • zadowolenie z placówki.
Dyrektorzy	<ul style="list-style-type: none"> • renoma placówki; • atrakcyjniejsza oferta; • zwiększenie jakości nauczania; • unowocześnienie placówki; • prestiż placówki. 	<ul style="list-style-type: none"> • wszechstronny rozwój dzieci; • nauka poprzez zabawę. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwój osobisty nauczyciela; • ciekawy sposób prowadzenia zajęć; • wzbogacenie warsztatu pracy. 	<ul style="list-style-type: none"> • zadowolenie z poziomu edukacji, z jakiego korzysta dziecko.

Źródło: badania własne

Tabela 7. Zestawienie minusów dostrzeganych przez nauczycieli ($N = 100$), dyrektorów ($N = 10$) i rodziców ($N = 40$) w realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Minusy dostrzegane przez poszczególne podmioty dla				
	placówki	dziecka	nauczyciela	rodziców
Nauczyciele	<ul style="list-style-type: none"> • zwiększone koszty; • zbyt dużo „papierologii”. 	<ul style="list-style-type: none"> • zaniedbanie treści wynikających z podstawy. 	<ul style="list-style-type: none"> • większa liczba obowiązków nauczyciela; • większy nakład pracy; • duży wkład własny nauczyciela. 	
Rodzice				
Dyrektorzy			<ul style="list-style-type: none"> • większa liczba obowiązków nauczyciela. 	

Źródło: badania własne

zadowolenie i rozwój dzieci, nauczyciela oraz placówki. Jeśli chodzi o zauważane możliwe negatywne skutki realizacji innowacji, podkreśla się zwiększenie liczby obowiązków nauczyciela i ponadprogramowe formalności.

Poszczególne podmioty mają świadomość pozytywów (tabela 6), jakie niosą ze sobą nowatorskie inicjatywy. Zauważane przez badanych możliwe negatywne skutki to przede wszystkim zwiększona liczba obowiązków dla nauczyciela

Podsumowanie i wnioski

Innowacje pedagogiczne mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania zmian w edukacji. Konieczne jest poszukiwanie nowych, alternatywnych rozwiązań, które stanowiąc będą motywację do samodoskonalenia nauczycieli i zaspokojenia potrzeb dzieci.

Przeprowadzone badania własne dotyczą wiedzy i umiejętności posiadanych przez nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że opinie nauczycieli i dyrektorów, dotyczące wiedzy i umiejętności posiadanych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu, różnią się. Dyrektorzy oceniają je wysoko, nauczyciele zauważają jednak braki w ich zakresie po ukończeniu studiów kierunkowych. Trafnie definiują oni pojęcie „innowacji pedagogicznych” oraz wskazują znane im rodzaje innowacji. Pojawia się trudność w precyzyjnym określeniu procedury ich wdrażania w placówce. Nauczyciele zauważają konieczność podejmowania samokształcenia w zakresie praktycznej realizacji innowacji pedagogicznych, odnosząc się do stosowanych metod pracy wychowawczo-dydaktycznej, form organizacji zajęć czy stosowanych środków dydaktycznych.

Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele dostrzegają związek między podejmowaniem innowacji pedagogicznych a kompetencjami nauczyciela i wyposażeniem placówki. Dyrektorzy i nauczyciele mają świadomość swojej roli w inicjowaniu poszukiwania alternatywnych rozwiązań w swoich placówkach. W wyniku badań czynnikiem bardziej znaczącym od wsparcia kadry okazały się dla nauczycieli środki finansowe.

Wszystkie podmioty biorące udział w badaniu wykazały pozytywny stosunek do innowacji pedagogicznych. Badając udzielone odpowiedzi, można zauważyć liczne korzyści płynące z podejmowania nowatorskich rozwiązań, dostrzegane przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców.

Nauczyciele realizują innowacje pedagogiczne w przedszkolach, bazując na posiadanej wiedzy i umiejętnościach, które nie zawsze określane są przez nich jako wystarczające do efektywnej pracy. Dostrzegają znaczenie swojej osoby jako czynnika warunkującego realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach. Najczęściej sięga się po innowacje metodyczne i programowe. Opinia dyrektorów, nauczycieli i rodziców jest zgodna i w całości odnosi się do pozytywnego postrzegania działań innowacyjnych w placówkach.

Przeprowadzone przeze mnie badania nad realizacją innowacji pedagogicznych w przedszkolu nie pozwalają na ich uogólnianie. Niemniej jednak z zebranego w toku badań materiału i dokonanych analiz można wysunąć kilka wniosków i zaleceń odnoszących się do praktyki wychowania przedszkolnego. W zakresie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu są one następujące:

- Ukończenie studiów kierunkowych nie wyposaża nauczycieli w wystarczającą wiedzę i umiejętności dotyczące innowacji pedagogicznych. Badani nauczyciele zauważają

konieczność uzupełnienia samodoskonalenia w tym zakresie, by rozpocząć realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach.

- Placówki niepubliczne ze względu na dużą konkurencję na rynku częściej realizują innowacje pedagogiczne, mając na uwadze wszechstronny rozwój dzieci i renomę placówki.
- Pozytywne opinie na temat realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolach, jakie deklarują badani dyrektorzy i nauczyciele, dają podstawy do zwiększenia tego typu działań w placówkach wychowania przedszkolnego. Warto zwiększyć świadomość rodziców na temat korzyści i treści, jakie realizowane są w ramach innowacji pedagogicznych w placówkach, do jakich uczęszczają ich dzieci, by zmieniać obraz edukacji przedszkolnej w ich oczach.
- Nauczyciele dostrzegają swoją rolę jako podmiotu, którego zadaniem jest inicjowanie działań innowatorskich w placówce.
- Wsparcie dyrektora w opinii nauczycieli nie jest czynnikiem znacząco warunkującym realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu, niemniej jednak wskazują oni brak środków jako czynnik zniechęcający do stosowania takich rozwiązań. Pozyskiwanie środków pozostaje jednym z zadań dyrektora, warto zwiększyć częstotliwość podejmowania rozmów dotyczących innowacji pedagogicznych w placówkach.
- Zauważane braki w wiedzy i umiejętności nauczycieli niezbędnych do realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu przekładają się na niezgodności w zakresie prawidłowego zapisu innowacji pedagogicznej.
- Praktyczna realizacja innowacji pedagogicznych powinna częściej się opierać na metodach aktywizujących i poszukiwaniu nowatorskich środków dydaktycznych, by zwiększyć efektywność nauczania.
- Zgodność poszczególnych podmiotów badań co do tematyki moich badań przekłada się na możliwość zwiększenia działań zmierzających do ujednoczenia oddziaływań wychowawczych w zakresie innowacji pedagogicznych.

Na podstawie dotychczas zaprezentowanego materiału można powiedzieć, że przeprowadzone badania pozwoliły na zgłębienie realizacji innowacji pedagogicznych w przedszkolu.

Natalia Nowak

Autorka jest nauczycielem wychowania przedszkolnego posiadającym stopień nauczyciela kontraktowego. Pracuje w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim w Nowym Sączu

Streszczenie

Innowacje pedagogiczne mogą stanowić punkt wyjścia do podejmowania zmian w edukacji. Konieczne jest poszukiwanie nowych alternatywnych rozwiązań, które stanowić będą motywację do samodoskonalenia nauczycieli i zaspokojenia potrzeb dzieci. Znajomość czynników warunkujących realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach zwiększa szansę na przeanalizowanie ich w kontekście działań placówki, w której podejmuje się próby wdrażania nowatorskich rozwiązań. Przedmiotem rozważań w tym artykule są czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolach w ujęciu teoretycznym i wyników badań własnych.

Słowa kluczowe: innowacje pedagogiczne, czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych, przedszkole, nauczyciel wychowania przedszkolnego

The Factors Conditioning Implementation of Pedagogical Innovations in a Pre-School Institution

Abstract

The pedagogical innovations may constitute a starting point for effecting changes in the education system. Search for the new, alternative solutions which will become a motivation for self-development of teachers and which will satisfy needs of children is necessary. The knowledge regarding the factors conditioning implementation of pedagogical innovations in pre-school institutions increases the chances of analyzing these factors in the context of operations of the institution where attempts are being made at implementing innovative solutions. The subject of the deliberations presented in this paper consist of the factors conditioning implementation of pedagogical innovations in pre-school institutions in the theoretical approach and in consideration of the results of own studies.

Keywords: pedagogical innovations, factors conditioning implementation of pedagogical innovation, pre-school institution, pre-school education teacher.

Bibliografia

- Bender, D. (2016). *Innowacje pedagogiczne – ważny element w rozwoju edukacji*. Kraków: „Hejnal Oświatowy” 4, 5–8.
- Ekiert-Grabowska, D. (1989). *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, [w:] E. Półtorak, D. Gałan (2019). *Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia*. „Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” 51, 43–58.
- Filipowicz, R. (2015). *Pozaformalna edukacja obywatelska. Wolontariat – przykład rozwiązań innowacyjnych w praktyce edukacyjnej*, [w:] Z. Załona (red.). (2015) *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Giza, T., *Innowacyjność jako kategoria ogólnopedagogiczna i dydaktyczna*, [w:] M. Myszkowska-Litwa (red.). (2011). *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2015). *Dziecięta matematyka – 20 lat później*. Warszawa: Centrum Edukacji Bliżej Przedszkola.
- Jobs, S. (2011). *Sekrety innowacji. Zupełnie inaczej – reguły przelomowego sukcesu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Kaliszewska, M. (2016). *Innowacje w przedszkolu. Przegląd problematyki*. Kraków: „Hejnal Oświatowy” 4, 3–5.
- Kamiński, A. (1974). *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] T. Pilch, T. Bauman (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karbowniczek, J. (red.). (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kwaśniewska, M. (2011). *Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, (red.). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 293–320). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marzec, B. (2017). *Praca dydaktyczna przedszkola w kontekście programowym i realizacyjnym*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.
- Maszke, A.M. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pietrański, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, [w:] Marzec, B. (2017). *Praca dydaktyczna przedszkola w kontekście programowym i realizacyjnym*: Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.
- Półtorak, E., Gałań, D. (2019). *Innowacyjny nauczyciel, czyli kto? Próba definicji pojęcia*. „Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” 51, 43–58.
- Przyborowska, B. (2014). *Pedagogika innowacyjności: Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz.U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).
- Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie: wstęp do teorii innowacji*, [w:] Z. Zaclona (red.). (2015). *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Smak, E. (2014). *Innowatyka w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Zaclona, Z. (red.). (2015). *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

The background features a series of thin, wavy lines that create a sense of depth and movement. The lines are colored in a gradient from light blue on the left to light orange on the right. The overall effect is reminiscent of a stylized fingerprint or a digital wave pattern.

VI

Kulturowość i wirtualność



W ROZDZIALE VI:

Karolina Płonka Przewodniki turystyczne jako teksty kultury (perspektywa diachroniczna)	215
Nadia Bigos Wpływ wirtualnej rzeczywistości na różne aspekty współczesnego życia	230

Karolina Płonka

Uniwersytet Gdański

Przewodniki turystyczne jako teksty kultury (perspektywa diachroniczna)

Przewodnik turystyczny jest częścią literatury turystycznej znaną od starożytności, choć oczywiście w innej formie niż współcześnie (Ziarkowski, 2016, s. 265). Pierwsze opisy podróży, których przewodniki turystyczne są pochodnymi, powstawały na długo przed tym, niż zaczęto uprawiać turystykę zorganizowaną (Merski, Piotrowski, 2010, s. 11). Mimo długiej obecności tych publikacji na rynku wydawniczym kwestia ich definicji, typologii czy historii nie została do tej pory wystarczająco opracowana, o czym świadczy fakt, że literatura przedmiotu jest stosunkowo skąpa i trudno dostępna. Nie istnieją również jednoznaczne wyznaczniki, które by pomogły zaklasyfikować daną publikację jako przewodnik turystyczny. Dyskusyjne dla badaczy są również płynne granice między poszczególnymi rodzajami książki turystycznej, co wynika z rozbudowanej typologii tej gałęzi literatury. Najbardziej problematyczne wydają się przede wszystkim dwie kwestie. Po pierwsze – określenie definicji, która by jednoznacznie wyznaczała kryteria przynależności publikacji do działu przewodników turystycznych, po drugie zaś – skonstruowanie wyczerpującej typologii i ustalenie szczegółowych kryteriów podziału tego typu publikacji.

I. Definicja

Definicji słownikowych jest wiele, jednak zasadniczo nie różnią się od siebie. Przykładowo *Wielki słownik języka polskiego* definiuje przewodnik jako ‘książkę zawierającą wiadomości o danym regionie, opisującą trasy turystyczne, zabytki, podającą informację o noclegach itp.’, a *Nowy słownik języka polskiego* informuje, że przewodnik to ‘książka zawierająca praktyczne wiadomości, instrukcje dotyczące jakiejś dziedziny, także książka krajoznawcza zapoznająca turystę z wybranym regionem kraju, miasta’ (Polański, red., 2008, s. 679; Sobol, red., 2002, s. 791). Jak widać, w zacytowanych definicjach pojawiają się takie cechy przewodnika, jak informacje praktyczne dotyczące zwiedzania, propozycje tras zwiedzania oraz informacje historyczne, geograficzne i ciekawostki na temat konkretnego obszaru.

Od przedstawionych definicji znacząco różnią się definicje przewodnika, które można spotkać w literaturze przedmiotu. Współczesny badacz, Włodzimierz Nowotarski, stwierdził, że definicje encyklopedyczne są zbyt skrótowe, ponieważ nie dostarczają wskazówek dla autorów i wydawców, co wynika z tego, że definicje do słowników czy encyklopedii tworzą ludzie niezwiązani w sposób praktyczny z uprawianiem turystyki czy też tworzeniem i wydawaniem przewodników turystycznych (Nowotarski, 2020, s. 147).

Szczególnie warto się przyjrzeć bliżej dwóm definicjom. Pierwsza z nich została utworzona pod koniec lat 70. XX wieku przez krajoznawców i autorów przewodników – Włodzimierza Łęckiego i Piotra Maluśkiewicza:

„Przewodnik” jest to ‘wydawnictwo służące turystom, w którym w sposób popularny, lecz ścisły, w wyważonych proporcjach objętościowych, przedstawiane są najważniejsze wiadomości dotyczące środowiska naturalnego, historii i współczesności opisywanego regionu, prezentowane są trasy zwiedzania lub wędrówek oraz podane niezbędne informacje użytkowe’ (Łęcki, Maluśkiewicz, 1980, s. 44).

Druga propozycja jest autorstwa Nowotarskiego, który postulował koncepcję nowej definicji przewodnika turystycznego – definicji, która będzie pomocna także wydawcom i autorom przewodników, ponieważ jego zdaniem chaos panujący na rynku literatury turystycznej w dużej mierze ma swoje korzenie już na etapie nadawania tytułu i formy publikacji predestynowanej do bycia przewodnikiem turystycznym oraz w określeniu, a właściwie braku określenia, konkretnego odbiorcy. Mówi ona, że:

„Przewodnik turystyczny” jest to ‘publikacja książkowa o rozpoznawalnym tytule dla turystów i pracowników branży turystycznej, w której w sposób popularny i zarazem precyzyjny przedstawiono informacje z zakresu środowiska naturalnego, geografii, historii i współczesności. Zaproponowano miejsca i trasy do zwiedzania lub wędrówek, z uwzględnieniem specyfiki form turystyki i segmentu odbiorców, do którego jest dedykowany przewodnik. W wyważonych proporcjach zawarto wstęp i spis treści oraz: niezbędne informacje użytkowe, konteksty kulturowe, informacje dotyczące etyki, zrównoważonego rozwoju w turystyce, zasady bezpieczeństwa podróżowania i pobytu w miejscu odwiedzanym, a także załączono skrowidz nazw geograficznych, indeksy, mapy, plany, zdjęcia i ważniejszą literaturę. Do rodzaju uprawianej turystyki dostosowano wymiary i wagę publikacji oraz rodzaj materiałów do zapisu tekstu, a także sposób łączenia kart bloku przewodnika z okładką’ (Nowotarski, 2010, s. 155).

Definicje, a w szczególności ta ostatnia, zaproponowane przez badaczy blisko związanych z tematem turystyki są dużo bardziej rozbudowane i drobiazgowo. Nowotarski w zaproponowanej przez siebie koncepcji, w odróżnieniu od autorów poprzednich definicji, zwrócił uwagę na strukturę przewodnika – podział na wstęp, spis treści, a także na dodatki, takie jak plany, mapy czy indeksy. Co więcej, wszystko to, co zawarte w przewodniku, zarówno jego objętość, jak i forma zewnętrzna (papier i sposób łączenia kart), musi być dostosowane do adresata i rodzaju uprawianej przez niego turystyki. Nowotarski słusznie zwrócił w definicji uwagę na wygląd zewnętrzny przewodnika, a także na jego typografię, ponieważ aspekty te w przypadku wydawnictw przewodnikowych pozostają równie ważne jak treść (Nowotarski, 2010, s. 155).

Każda publikacja powinna mieć skonkretyzowanego odbiorcę, ponieważ każda informacja zakłada istnienie nadawcy i odbiorcy (Schramm, 1980b, s. 92). W przypadku przewodników turystycznych ścisłe sprecyzowanie adresata pozostaje szczególnie ważne, gdyż istnieją różne rodzaje turystyki – w zależności od rodzaju uprawianego sportu lub preferowanego sposobu podróżowania. Jeżeli potencjalny nabywca nie dostrzeże wyraźnego określenia, dla kogo przeznaczony jest przewodnik, najprawdopodobniej po niego nie sięgnie (Nowotarski, 2010, s. 151, 162). Nawet jeśli w publikacji zostanie określony

odbiorca czy to w tytule, czy to w krótkim opisie lub nocie od wydawcy, ale formatem będzie ona odbiegać od specyfiki danego rodzaju turystyki, to nawet osoba uznana za segment docelowy może nie zdecydować się na zakup.

Przewodnik turystyczny jest skierowany przede wszystkim do turysty indywidualnego (choć oczywiście nie wyklucza się odbiorców podróżujących w sposób zorganizowany). Wynika to z faktu, że podczas podróży zorganizowanej turystom towarzyszy bardzo często człowiek przewodnik (Schramm, 1980b, s. 94). Mimo że w przypadku przewodników turystycznych najważniejszy jest odbiorca, a nadawca pozostaje na dalszym planie (nierzadko zdarza się, że na okładce przewodnika nie widnieje nawet nazwisko autora), to jednak przewodnik turystyczny jest publikacją subiektywną. Co prawda, autor podaje ścisłe fakty i w opisie zwykle nie wartościuje atrakcji, jednak proponując trasy zwiedzania, prezentuje subiektywny wybór (Schramm, 1980b, s. 92–93; Merski, Piotrowski, 2010, s. 20). Subiektywizm jest niezwykle ważną cechą przewodnika, ponieważ, zdaniem niektórych badaczy, pozostaje cechą wyróżniająca przewodniki turystyczne spośród pozostałych rodzajów literatury turystyczno-krajoznawczej (Merski, Piotrowski, 2010, s. 20).

II. Typologia

Przewodnik turystyczny jest jedną z form literatury turystyczno-krajoznawczej służącą jako całość krajoznawczemu wędrowaniu (Merski, Piotrowski, 2010, s. 16), jednakże różnorodność tych publikacji uniemożliwia ich kategoryzowanie jedynie hasłem „przewodnik” i wymaga dalszych podziałów. Wśród polskich badaczy istnieje wiele propozycji, jednak żadna z nich nie przyjęła się jako powszechny sposób kategoryzowania przewodników turystycznych. Nie ulega wątpliwości, że ten typ wydawnictw wymaga szczególowej, a co za tym idzie rozbudowanej i skonkretyzowanej klasyfikacji.

Pierwszej próby typologii przewodników turystycznych w Polsce dokonał Krzysztof Radosław Mazurski. Zdaniem badacza typologia przewodników powinna być wielokryterialna, mimo że na rynku książki turystycznej dominują przewodniki podlegające kryteriom podziału w zakresie przestrzeni (Mazurski, 1993, za: Nowotarski, 2010, s. 156). Jego badania stanowiły punkt wyjścia dla przemysłów Włodzimierza Nowotarskiego oraz podwaliny jego próby typologii przewodników turystycznych.

Ryszard Wiktor Schramm w artykule *Przewodniki, ich funkcja informacyjna i wychowawcza* przedstawił propozycję klasyfikacji, w której skupił się jedynie na kryterium zasięgu terytorialnego. Wyróżnił więc przewodniki po świecie i po konkretnych kontynentach, a następnie przewodniki po krajach skupiające się na przedstawieniu walorów danego państwa. Niżej w klasyfikacji znalazły się przewodniki regionalne, np. wydawnictwa opisujące tereny Wielkopolski czy Mazur. Później wystąpiły przewodniki rejonowe – po miastach i miejscowościach. Jako ostatnie wymienił Schramm przewodniki po poszczególnych obiektach turystycznych (np. dotyczące Wawelu, Zamku w Kórniku czy Drzwi Gnieźnieńskich). Badacz zauważył także ogólną tendencję, wedle której im przewodnik dotyczy mniejszego i bardziej skonkretyzowanego obszaru, tym jest bardziej szczegółowy (Schramm, 1980a, s. 118–120).

Z kolei badacze Łęcki i Maluśkiewicz, oprócz propozycji definicji „przewodnika turystycznego”, w artykule *Nowoczesny przewodnik i folder krajoznawczo-turystyczny*

przedstawili swoją koncepcję podziału publikacji przewodnikowych na przykładzie naszego kraju. Jako pierwszą kategorię wyróżnili przewodnik po Polsce, który by miał zawierać trzy stopnie atrakcyjności atrakcji turystycznych, zwięzły opis krajoznawczy, a także ograniczony zakres informacji użytkowych. Następnie wyróżnili przewodniki po dużych miastach i regionach historyczno-geograficznych. Kolejną kategorią są przewodniki po ciekawszych regionach turystycznych danego kraju. Mogą to być regiony wyznaczone granicami historycznymi lub zwyczajowymi, choć niekoniecznie administracyjnymi. Będą to na przykład przewodniki po Tatrach, Sudetach czy Pojezierzu Drawskim. W tego typu publikacjach powinien się znaleźć dokładny opis krajoznawczy wraz z licznymi trasami zwiedzania, a także szczegółowe informacje użytkowe. Dalej badacze wyróżnili przewodniki po małych miastach, niewielkich obszarach i obiektach. Tutaj również powinny się znaleźć szczegółowe opisy krajoznawcze i bogata w szczegóły użytkowe część informacyjna. Ostatnią kategorią przewodników, jaką wyszczególnili Łęcki i Maluśkiewicz, są przewodniki trasowe, charakteryzujące się tym, że opisują jedynie konkretną trasę zwiedzania. Treść, w tym informacje użytkowe, dotyczy w tym wypadku wyłącznie obiektów znajdujących się na tej trasie lub w jej bezpośrednim sąsiedztwie. Do tej kategorii badacze zaliczyli przewodniki dla turystów zmotoryzowanych, dla turystów pieszych, jak również dla turystów uprawiających kajakerstwo (Łęcki, Maluśkiewicz, 1980, s. 45–47).

Jak można zauważyć, zarówno Schramm, jak i Łęcki z Maluśkiewiczem skupili się głównie na aspekcie przestrzennym, a ich kategoryzacja obejmuje jedynie podział przewodników turystycznych ze względu na zasięg terytorialny. Para badaczy w odróżnieniu od Schramma zwróciła uwagę również na sposób podróżowania turysty bądź na rodzaj uprawianego przez niego sportu. Jednakowoż podział na przewodniki dla turystów pieszych, podróżujących samochodem lub innym środkiem transportu oraz kajakarzy czy rowerzystów wydaje się szcątkowy i niewystarczający, biorąc pod uwagę różnorodność przewodników spotykanych na rynku wydawniczym.

Najbardziej pełną i, jak się wydaje, najbardziej aktualną typologię przewodników turystycznych zaproponował Włodzimierz Nowotarski w artykule *Typologia przewodników turystycznych i jej uzus w tytularzurze*. Nowotarski przyjął za Mazurskim podział publikacji przewodnikowych na trzy podstawowe zbiory spełniające określone kryteria: a) kryterium formalne – dotyczące obszaru wiedzy i zastosowanego języka wynikającego z poziomu wykształcenia domniemanego odbiorcy, b) kryterium przestrzenne – dotyczące zasięgu terytorialnego oraz c) kryterium powszechności uczestnictwa, by od nich poprowadzić dalsze, bardziej szczegółowe podziały (Nowotarski, 2010, s. 156–157). Nowotarski wziął pod uwagę nie tylko kwestie przestrzenne, ale również inne aspekty związane z turystą i jego stanem wiedzy, a także z samą turystyką i różnymi sposobami jej uprawiania. Co więcej, zdaniem badacza wyróżnione przez niego kryteria powinni mieć na względzie zarówno autorzy, jak i wydawcy przewodników, by ułatwić czytelnikowi wybór najbardziej odpowiadającej jego zainteresowaniom publikacji. Ponadto Nowotarski zwrócił uwagę na to, że typologia przewodników turystycznych powinna być nieustannie aktualizowana przez wzgląd na rozwój gatunku, jak również rozwój samej turystyki i pojawiania się nowych sposobów jej uprawiania (Nowotarski, 2010, s. 162).

III. Historia przewodników turystycznych

Jak już wyżej wspomniano, historia przewodników turystycznych sięga starożytności (Ziarkowski, 2016, s. 265). Należy jednak zaznaczyć, że utwory, które uznajemy dziś za pierwowzory przewodników turystycznych i literatury turystyczno-podróżniczej w ogóle, znacznie różniły się od znanej nam obecnie formy tego typu publikacji. Wynika to między innymi z faktu, że przewodniki turystyczne w postaci znanej współcześnie zaczęły powstawać dopiero w XIX wieku (Ziarkowski, 2016, s. 266). Niniejsza próba prześledzenia ewolucji przewodników turystycznych i przedstawienie ich źródeł dotyczy przede wszystkim publikacji przewodnikowych powstałych na gruncie polskim lub stworzonych przez polskich autorów.

3.1. Prekursorzy literatury podróżniczej

W starożytności przekaz informacji, w tym opisy i relacje z podróży miały formę ustną, co wiązało się z niedokładnością tej formy doniesień. Wskazówki przekazywane przez podróżnych ich następcom były niejednokrotnie niepewne, mylące lub w zestawieniu ze sobą całkowicie sprzeczne (Schnayder, 1959, s. 55–56).

Już Herodot (V w. p.n.e.), Strabon (I w. p.n.e./I w. n.e.) i Pliniusz (I w. n.e.) wnikliwie opisali odwiedzone przez siebie kraje i doświadczenia, jakie zdobyli podczas swych podróży. W relacjach poruszyli wszystkie dziedziny życia, jakie mogłyby interesować podróżującego do danego miejsca turystę, dzięki czemu stanowią dziś cenne źródło wiedzy o starożytnym świecie (Schnayder, 1959, s. 15–16). Jednakże dopiero Pauzaniusz, który w II w. n.e. sporządził wnikliwy i wyczerpujący opis poszczególnych regionów Grecji, jest uznawany przez Zbigniewa Kulczyckiego – polskiego historyka – za prekursora literatury przewodnikowej. W odróżnieniu od podróżników relacjonujących swoje podróże dzieło Pauzaniausza nie było wyłącznie zapisem jego subiektywnych wrażeń. Podróżnik tworzył je z myślą o przyszłych podróżujących do tego kraju (Kulczycki, 1982, za: Ziarkowski, 2016, s. 266), zawarł w nim więc wskazówki, które by mogły zostać wykorzystane zarówno na etapie przygotowań, jak i w czasie samej podróży.

Starożytni Rzymianie posługiwali się natomiast rozkazami podróżnymi (tzw. *itineraria scripta*), mającymi służyć urzędnikom podróżującym w celach państwowych: stanowić dla nich plan podróży, zawierać informacje o miejscu docelowym, a także wskazywać punkty, w których podróżni mogliby się posilić (Schnayder, 1959, s. 56–57). Z biegiem czasu „podróżowanie stało się nawykiem zamożnego patrycjatu rzymskiego”, a więc po prostu przyjemnością i jedną z form spędzania czasu, wobec czego zaczęły się pojawiać porady dla podróżnych innego typu (Kulczycki, 1977, s. 16).

3.2. Literatura podróżnicza do XIX wieku

W okresie wieków średnich najczęstszą motywacją do podjęcia podróży były względy religijne, praktyczne i zarobkowe. Względami religijnymi kierowali się pielgrzymi wędrujący do Ziemi Świętej, czeladnicy i rzemieślnicy z kolei podróżowali w celach natury ekonomicznej i zawodowej – mieli w czasie podróży zdobyć umiejętności i kwalifikacje, które miały przelożyć się na ich dochody (Kulczycki, 1977, s. 16). Jednakże wraz z upływem kolejnych lat ludzie coraz częściej udawali się w podróż bez konkretnego celu

zawodowego, religijnego czy politycznego (Kulczycki, 1977, s. 18). Zdaniem Kulczyckiego pierwszym turystą, którego motywacją i celem podróży było poznanie kraju i zamieszkujących go ludzi, był Michel de Montaigne (XVI w.). Zostawił on po sobie, oprócz opisu swej podróży, analizę odwiedzonego kraju oraz zapis obyczajów tamtejszej ludności (Kulczycki, 1977, s. 17). Jednak wędrówki wynikające z wewnętrznej potrzeby oraz ciekawości świata i innych ludzi zaczęły się nasilać dopiero pod koniec XVIII wieku, a ich rozpowszechnienie na szerszą skalę przyniósł dopiero wiek XIX (Kulczycki, 1977, s. 23).

Wraz z nastaniem nowej epoki, mniej więcej od czasu odkrycia przez Krzysztofa Kolumba Ameryki, „fala wędrówek narasta jak lawina. Jeden po drugim poddają się niezbadane zakątki kuli ziemskiej” (Kulczycki, 1977, s. 17). Masowe podróżowanie i zapewnianie białych plam na mapie świata było motywowane głównie ciekawością świata i chęcią zysku, ale niewątpliwą zachętą do dalekich podróży stanowiły również relacje z wypraw już odbytych. Powyższe stwierdzenie potwierdza już sam przykład Kolumba, którego do odbycia podróży w znacznej mierze zachęciły, ówczesnie bardzo poczytne, opisy wędrówek Marca Polo (Kulczycki, 1977, s. 16). W historii kształtowania się ówczesnych przewodników turystycznych nie sposób też pominąć kronik i relacji z dworskich podróży zagranicznych, z których najwięcej przypada na schyłek XV wieku. Można było w nich znaleźć wiele technicznych porad dotyczących podróży morskich czy lądowych, jak również zapoznać się przed rozpoczęciem podróży z obyczajami innych kultur czy narodów (Mączak, 1998, s. 11).

Aż po wiek XVII takie gatunki literatury podróżniczej, jak pamiętnik czy dziennik z podróży, były utożsamiane z przewodnikami turystycznymi i bardzo trudno byłoby dziś przeprowadzić między nimi wyraźną granicę. Słowem, trudno dziś oddzielić „literacką fikcję od naocznego świadectwa” (Mączak, 1984, s. 6). Mimo to, jak stwierdził Antoni Mączak: „średniowiecze, choć nie wytworzyło prawideł ścisłości narracji i wierności reportażu, które powstawać będą z wolna i z trudem od renesansu aż po wiek XX, przyniosło szereg opisów podróży nader wiarygodnych” (Mączak, 1984, s. 7).

Początki funkcjonowania przewodników turystycznych na polskim rynku wydawniczym przypadają na przełom XVI i XVII wieku. Wtedy to właśnie przewodniki stopniowo zaczęły się wyodrębniać z innych form literatury podróżniczej (Ziarkowski, 2016, s. 266). Wiązało się to między innymi z faktem, że od końca XVI wieku dało się zauważyć wzrost migracji Europejczyków, wynikający z rozpowszechnienia się mody na edukację zagraniczną. Jak podał Kulczycki: „W XVII i XVIII stuleciu człowiek, który nie odbył pewnych podróży, nie mógł uważać się za osobę wykształconą” (Kulczycki, 1977, s. 17). Masowe podróżowanie młodych ludzi po całej Europie spowodowało zapotrzebowanie na drukowane przewodniki, które miały im pomóc przygotować się do podróży, a później także odnaleźć się na obczyźnie. Początkowo były to opisy i relacje z podróży w postaci zapisków pamiętnikarskich czy dzienników pisanych w pierwszej osobie, nierzadko zresztą zabarwianych fikcją literacką. Dopiero później zaczęły powstawać publikacje przewodnikowe pisane w formie bezosobowej, choć wciąż w oparciu o osobiste doświadczenia podróżnika (Mączak, 1998, s. 5). Na przełomie XVI i XVII wieku, jak podaje Mączak, powstał również rynek książki podróżniczej. Co ciekawe, już wtedy zwracano uwagę na format książek służących podróżnym za przewodniki turystyczne. Były one wydawane w taki sposób, aby mogły łatwo zmieścić się w bagażu podróżnym (Mączak, 1984, s. 7–9).

W I połowie XVII wieku pojawił się styl podróżowania znany pod nazwą *Grand Tour* – tak zwana podróż edukacyjna. Stał się on niezbędnym elementem wykształcenia młodych arystokratów i szlachciców oraz co zamożniejszych mieszczan (Mączak, 1998, s. 7). Jak napisała Dorota Żołądź, były to podróże „podejmowane dla świata i ludzi, obcych obyczajów i kultur, obcych języków itp.”, a ich istotą było podróżowanie dla samej podróży, podczas której można było zwiedzać – być w ciągłym ruchu i poznawać nowe miejsca oraz zaspokoić wrodzoną człowiekowi ciekawość świata (Żołądź, 1994, s. 31). Wraz z rozpowszechnieniem się postawy wykształconego humanisty młodzież szkolna wyjeżdżała na studia uniwersyteckie najczęściej do Włoch. By ułatwić podróżowanie uczącym się poza granicami kraju studentów, powstawały specjalnie dla nich przeznaczone podręczniki (Mączak, 1984, s. 8).

Niemalże równocześnie z instrukcjami dla uczącej się młodzieży pojawiły się opracowania będące przewodnikami powstającymi w ramach serii wydawniczych, które Mączak nazywa „delicjami”. Jak podał badacz: „Te «rozkosze» poszczególnych krajów, odbijane, przerabiane, tłumaczone w wielu wydaniach przynosiły przez cały XVII wiek zarówno rady praktyczne (co obejrzeć, jak trafić, gdzie nocować), jak i miejscowe legendy słabo oddzielone od faktów” (Mączak, 1984, s. 210). Janusz Merski i Jan Paweł Piotrowski, podobnie jak Mączak, pierwszej serii przewodników dopatrzyli się już w XVII wieku. Para badaczy wskazała dwanaście przewodników Marcina Zeillera, który korzystał zarówno z literatury naukowej, jak i z własnego doświadczenia oraz jako jeden z pierwszych ustalił proporcje między informacjami praktycznymi a informacjami ogólnymi (Merski, Piotrowski, 2010, s. 24; Mączak, 1984, s. 210).

Jednak już pod koniec XVII wieku wśród szlachty zaczęła szerzyć się wrogość w stosunku do cudzoziemców i wszystkiego, co nieznanne. Z tym nastawieniem wiązała się niechęć do opuszczania granic kraju, która w dużej mierze skutkowałą zaprzestaniem kształcenia młodzieży w światowej sławy uniwersytetach. Postawa uprzedzenia wobec wszystkiego, co nie było rodzime doprowadziła do tego, że: „Na przestrzeni XVII i połowy XVIII wieku zanikła w społeczeństwie znajomość geografii nie tylko Europy, ale i własnego kraju. Podróż do Gdańska ze zbożem lub na królewską elekcję wyczerpywały w zasadzie plan wojaży szlachty” (Kulczycki, 1977, s. 21). Powolne zmiany w tym myśleniu o świecie zaszyły wraz z reformacją szkolnictwa przez Stanisława Konarskiego i działalnością Komisji Edukacji Narodowej, czyli dopiero w drugiej połowie XVIII stulecia (Kulczycki, 1977, s. 22). Wpływ na wzmożenie turystyki miały też warunki historyczno-polityczne panujące w tym okresie w Polsce, które powodowały przymusowe migracje ludności po Europie.

Należy jednak zauważyć, że autorzy relacji i pamiętników z podróży doby XVIII wieku często wykorzystywali fikcję literacką w swoich utworach. Albo opierali się na fikcyjnych wydarzeniach, takich jak mity czy legendy i podania ludowe, albo sami je wytwarzali. Wynikało to po pierwsze z faktu, że literatura oświecenia szczególnie ceniła sobie dydaktyzm, który zobowiązywał pisarzy do wyrażania przez nią określonych poglądów politycznych, ideologicznych i wyrażenia w zakończeniu utworu morału (Kulczycki, 1977, s. 17), po drugie – dlatego że fikcyjny opis podróży zwiększał atrakcyjność powieści i dynamizował fabułę (Mączak, 1984, s. 6). Przykładem takich powszechnie znanych fabularyzowanych utworów podróżniczych są między innymi *Przypadki Robinsona Crusoe* Daniela Defoe, *Podróże Guliwera* Jonathana Swifta, czy *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki* polskiego pisarza Ignacego Krasickiego (Kulczycki, 1977, s. 17).

W opinii Kulczyckiego dopiero na przełomie XVIII i XIX wieku zaczęła występować turystyka w dzisiejszym jej rozumieniu. W XVIII wieku pojawiły się pierwsze serie edycji i reedycji opisów podróży, poświęcone głównie wyprawom odkrywczym (Mączak, 1984, s. 15). Na okres ten przypadła działalność Stanisława Staszica i Juliana Ursyna Niemcewicza, którzy wprowadzili do turystyki element poznawczy. Należy jednakże zaznaczyć, że zdecydowana większość publikacji osiemnastowiecznych była jedynie wznowieniami, nie powstał praktycznie żaden nowy przewodnik, nie licząc oczywiście pamiętników czy diariuszy, które w tym okresie przeżywały swój rozkwit (Mączak, 1984, s. 212). Brak nowości na rynku wydawniczym Dominik Ziarkowski próbował tłumaczyć przede wszystkim tym, że na terenach dzisiejszej Polski już od połowy XVII wieku toczyły się liczne wojny, „które spowodowały stagnację gospodarczą, demograficzną i społeczną”, a więc w znaczny sposób wpłynęły na zahamowanie turystyki. A jak wiadomo, jeśli ludzie nie podróżują, to brak popytu na publikacje służące jako przewodniki turystyczne (Ziarkowski, 2016, s. 269–270).

3.3. Najstarszy polski przewodnik turystyczny

Wśród badaczy nie ma zgody co do tego, która publikacja jest pierwszym polskim przewodnikiem turystycznym. Najczęściej za pierwszą polską publikację przewodnikową uznaje się, napisany w oryginale po polsku, *Gościniec abo krótkie opisanie Warszawy* Adama Jarzębskiego z 1643 roku. Zdaniem Merskiego i Piotrowskiego mimo elementów fikcji literackiej utwór ten zawiera wiele ciekawych faktów przydatnych w badaniach historycznych. Z tego powodu badacze nie negują wartości dzieła i nie odbierają mu tytułu pierwszego polskiego przewodnika (Merski, Piotrowski, 2010, s. 32). Z kolei dla Ziarkowskiego obecność fikcji jest niedopuszczalna i, w połączeniu z wierszowaną formą, całkowicie dyskwalifikuje utwór z kręgu tytułów, które pretendują do miana najstarszego polskiego przewodnika (Ziarkowski, 2016, s. 268).

Z kolei zdaniem Kulczyckiego to Marcin Kromer był autorem najstarszego przewodnika po Polsce, dedykowanego królowi Henrykowi Walezemu. Publikacja, w oryginale napisana po łacinie, w przekładzie Władysława Syrokomli nosiła tytuł: *Polska, czyli o położeniu, obyczajach, urzędach Rzplitej Królestwa Polskiego*, powstała w drugiej połowie XVI wieku. Badacz zaznaczył, że mimo wątpliwej jakości informacji, branych z pewnością z drugiej ręki, jest to pierwsze opracowanie krajoznawcze stworzone przez Polaka i dotyczące Polski (Kulczycki, 1977, s. 20). Z Kulczyckim nie zgodził się Ziarkowski, który negując pierwszeństwo Kromera, prekursora literatury przewodnikowej upatrywał we Franciszku Cezarym i jego opracowaniu z 1647 roku o tytule *Stołeczne go miasta Krakowa kościoły i klejnoty* (Ziarkowski, 2016, s. 268–269).

Pierwszą polską publikacją z określeniem „przewodnik” w tytule był anonimowo wydany w 1603 roku *Przewodnik abo kościołów krakowskich krótkie opisanie*. Jednakże zdaniem Ziarkowskiego wydawnictwo to „trudno uznać za rzeczywisty przewodnik, gdyż nie zawiera praktycznych informacji dotyczących zwiedzania, a jedynie zwięzły opis 46 krakowskich kościołów”, choć można stwierdzić z całą pewnością, że była to publikacja pomyślana jako poradnik dla pielgrzymów odwiedzających Kraków (Ziarkowski, 2016, s. 267).

Choć wszystkie wymienione utwory wśród różnych polskich badaczy pretendują do tytułu najstarszego polskiego przewodnika turystycznego, to należy zastrzec, że ich bu-

dowa i zawartość znacznie odbiegają od formy, jaka znana jest obecnie, ponieważ wykształciła się ona dopiero w XIX wieku. Z tego względu wielu badaczy nie uznaje ich za przewodniki turystyczne *sensu stricto*, dlatego trafna wydaje się propozycja Dariusza Opalińskiego, by określać te publikacje mianem „quasi-przewodników” (Opaliński, 2013, za: Ziarkowski, 2016, s. 269).

3.4. Przewodniki dziewiętnastowieczne

Nie ulega wątpliwości, że wszystkie formy podrózpisarstwa, które pojawiły się przed wiekiem XIX na rynku wydawniczym, choć nie były pomyślane jako przewodniki w dzisiejszym rozumieniu, bezpośrednio przyczyniły się do powstania ostatecznego kształtu nowoczesnego przewodnika turystycznego, którego źródeł badacze upatrują właśnie w XIX stuleciu (Opaliński, 2002, za: Merski, Piotrowski, 2010, s. 17). Należy jednak pamiętać, że: „Już w XVIII stuleciu ustalił się ów znany dziś dobrze schemat przewodnika ułożonego według tras, informującego zarówno o obiektach wartych zwiedzenia, jak i o podaży wygod (hotele, restauracje, ceny, szczególne zalecenia)” (Mączak, 1984, s. 214). Przewodnik turystyczny był ówczesnie uważany za książkę o małym formacie, w przystępnej cenie, w której można było znaleźć propozycje wycieczek, a także obszerne opisy wszystkich ciekawych i wartych zwiedzenia obiektów znajdujących się na trasie. To właśnie te elementy decydowały, czy daną publikację można uznać za przewodnik turystyczny czy nie (Opaliński, 2002, za: Merski, Piotrowski, 2010, s. 17). Wyżej wymienione elementy przewodnika w znacznej mierze do dziś pozostały jego wyznacznikami.

Zdaniem Merskiego i Piotrowskiego mniej więcej od połowy XIX wieku zaczęły pojawiać się przewodniki zbliżone strukturą i układem treści do tych znanych współcześnie. Mimo tego, że: „przewodnik jest jeszcze w tym czasie trochę literacko rozgadany, bywa pełen obszernych cytatów z opisów podróży, stara się być dowcipny”, a także „cierpi na chorobę wieku: nadmiar informacji, których nie sposób wchłonąć”, to jednak coraz bardziej „nabiera szczególności, rozwija system umownych znaków, schematyzuje opis [...] pomaga przygotować się do podróży, ułożyć jej kosztorys, wybrać trasy, środki komunikacji” (Mączak, 1984, s. 212–214).

Oprócz wykształcenia się przewodnika turystycznego w nowoczesnej formie, w XIX wieku nastąpił także ich niespotykany dotąd rozwój, na co bezpośredni wpływ miała dynamizacja i umasowienie turystyki, która dokonała się dzięki ułatwiającej przemieszczanie się kolei (Ziarkowski, 2016, s. 270). Mniej więcej od połowy XIX wieku szata graficzna i układ treści przewodników, poprzez wprowadzenie podziału na część ogólną i szczegółową, upodobniły je do tych, jakie można spotkać obecnie (Mączak, 1984, s. 212). Wraz z rozwojem przewodników powiększyła się także różnorodność tematyczna tego rodzaju publikacji, a z czasem zaczęły ukazywać się również pierwsze przewodniki specjalistyczne, skierowane do osób uprawiających turystykę kwalifikowaną (Merski, Piotrowski, 2010, s. 26).

Wciąż, podobnie jak w wiekach poprzednich, dominowały przewodniki po dużych miastach, ale coraz częściej pojawiały się opracowania dotyczące na przykład miejscowości uzdrowiskowych, terenów górskich czy poszczególnych obiektów. Najwięcej przewodników dziewiętnastowiecznych dotyczyło Krakowa, a najważniejszym autorem tych publikacji był Ambroży Grabowski, który wraz ze swym najśłynniejszym dziełem *Historyczny opis miasta Krakowa i jego okolic* (1822) stał się wzorem dla następnych pokoleń

(Ziarkowski, 2016, s. 270–271). Drugim polskim miastem, które cieszyło się ogromnym zainteresowaniem turystów, była Warszawa. Najwięcej przewodników po Warszawie wydano w latach 90. XIX wieku oraz w pierwszych dziesięcioleciach wieku XX (Ziarkowski, 2016, s. 272).

Jeśli chodzi o miejscowości uzdrowiskowe, to największym zainteresowaniem autorów i wydawców cieszyły się Szczawnica, Zakopane oraz Krynica. Rozwój miejsc o charakterze kurortowym i uzdrowiskowym rozpoczął się właściwie już u schyłku XVIII stulecia, ale dopiero w wieku następnym miał miejsce ich pełny rozkwit. W przewodnikach turystycznych z końca XIX wieku można znaleźć szczegółowe informacje praktyczne i krajoznawcze mówiące o walorach przyrodniczych, obiektach zabytkowych w okolicach kurortu, a nawet informacje o urządzeniach leczniczych znajdujących się na jego terenie (Ziarkowski, 2016, s. 273).

W przypadku przewodników po poszczególnych regionach należy wspomnieć, że w wieku XIX największym zainteresowaniem cieszyły się rejony górskie, głównie Tatry (Ziarkowski, 2016, s. 273). Rynek przewodników o tematyce tatrzańskiej zdominował Walery Eliasz Radzikowski, którego Kulczycki nazywa twórcą polskiej literatury przewodnikowej (Kulczycki, 1977, s. 34). Zawartość przewodników górskich w znaczny sposób różniła się treścią od innych przewodników przede wszystkim tym, że najwięcej miejsca poświęcano w nich na część przygotowawczą, która dotyczyła wyboru sprzętu, ubioru czy prowiantu. Oprócz tego można było w nich znaleźć opisy szczytów i porady, w jaki sposób można je zdobyć.

3.5. Przewodniki współczesne (XX i XXI wiek)

W latach 20. i 30. XX wieku zaczęły ukazywać się przewodniki o charakterze lokalnym. Tytuły te do tego stopnia zdominowały rynek wydawniczy, że praktycznie każde miasto lub powiat dysponował w tym okresie przynajmniej jednym przewodnikiem turystycznym. Były to publikacje ukazujące się przede wszystkim nakładem Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, ale także różnych towarzystw regionalnych, zarządów miejskich lub prywatnych firm. Przewodniki turystyczne po Polsce jako kraju były w tamtym czasie rzadkością. Z tych nielicznych można tu wymienić na przykład *Ilustrowany przewodnik kolejowy po Polsce* z 1930 roku autorstwa Mieczysława Orłowicza. Cechą charakterystyczną przewodników tamtych lat była dominacja walorów antropogenicznych, czyli ogólnie pojętych dóbr wytworzonych przez człowieka, nad walorami przyrodniczymi, których opisy występowały najliczniej w przewodnikach górskich (Merski, Piotrowski, 2010, s. 53–55).

Stanisław Cieplowski stwierdził, że można mówić o znacznym wzroście aktywności turystycznej społeczeństwa na początku XX wieku. Przede wszystkim nastąpił wtedy intensywny rozwój turystyki zorganizowanej, który wymusił na twórcach przewodników turystycznych konieczność dostosowania się do potrzeb i zainteresowań określonych grup turystów, zwiedzających dane miejsca w sposób planowy, a nie jak bywało do tej pory – okazjonalny. Inną przyczyną zwiększenia się aktywności turystycznej może być fakt, że wielu turystów zmieniło środek transportu w czasie podróży z pociągu na samochód, przez co stali się bardziej mobilni (Merski, Piotrowski, 2010, s. 26). Zdaniem Cieplowskiego od początku XX wieku można zaobserwować rosnącą modę na przewodniki turystyczne pozbawione kontekstu historycznego i zaopatrzone jedynie w niewielką

mapę lub plan miasta. Były to przewodniki przeznaczone przede wszystkim dla osób, które posiadały odpowiednią wiedzę historyczną (Cieplowski, 2001, s. 212–213).

Po drugiej wojnie światowej nastąpiło w Polsce scentralizowanie działalności wydawniczej, co oznacza, że niemal wszystkie publikacje ukazywały się wyłącznie w wyspecjalizowanych do tego wydawnictwach. Ten stan rzeczy zmienił się dopiero po 1989 roku, kiedy nastąpił znaczny wzrost tytułów publikacji turystyczno-krajoznawczych, których edycją zajmowali się wydawcy prywatni. Jakość wydawanych tytułów znacznie spadła, ponieważ ze względu na brak dotacji wydawcom zależało na wydawaniu publikacji generujących małe koszty i gwarantujących szybki zbył (Merski, Piotrowski, 2010, s. 58).

W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej władze próbowały narzucić tworzonym wtedy publikacjom charakter propagandowy (Merski, Piotrowski, 2010, s. 27). Wszystkie wydawnictwa powojenne musiały zawierać tak zwany „pierwiastek ideologiczny”, który decydował o możliwości ich wydania i który był w nich zamieszczany wbrew woli autorów. Była to przede wszystkim informacja popierająca panujący wówczas reżim i potępiająca jednocześnie wszystko to, co miało miejsce w Polsce przed wprowadzeniem ustroju socjalistycznego (Merski, Piotrowski, 2010, s. 68). Wraz z głębokimi zmianami politycznymi, które nastąpiły na przełomie 1949 i 1950 roku, zmieniły się również sposoby i możliwości podróżowania, a co za tym idzie forma i język literatury podróżniczej. Wskutek nasilonej inwigilacji każdy turysta był przed planowaną podróżą poddawany przesłuchaniu przez pracowników panelu Funduszu Wczasów Pracowniczych (FWP), który decydował o przydziale miejsca w pensjonacie i w znaczny sposób ingerował w organizowanie czasu wolnego. W odniesieniu do przewodników turystycznych zmiany te skutkowały przede wszystkim ograniczeniem do minimum informacji praktycznych.

Na początku lat 50. nastąpił całkowity kres różnorodności na rynku wydawniczym, która przez całe wieki charakteryzowała literaturę turystyczno-krajoznawczą. Ówczesne publikacje ukazywały się niemal wyłącznie nakładem dwóch wydawnictw: Spółdzielczego Instytutu Wydawniczego „Kraj” i państwowego wydawnictwa „Sport i Turystyka”. Na przełomie lat 50. i 60. ponownie doszło do centralizacji rynku wydawniczego, co spowodowało zanik jakichkolwiek inicjatyw lokalnych. Monopolistą w obszarze literatury podróżniczej było wydawnictwo „Sport i Turystyka”. Nastąpił okres regresu rynku wydawnictw turystyczno-krajoznawczych. Problemem była niewspółmierna do zainteresowania czytelniczego liczba tytułów oraz okres oczekiwania na ukazanie się przewodnika wydłużony do pięciu, a czasami nawet do dziesięciu lat.

Dopiero około roku 1962 można było zaobserwować pierwsze próby decentralizacji organizacji całego ruchu turystycznego. Na rynku książki turystycznej pojawiły się, oprócz kontynuacji serii przewodników nakładem „Sportu i Turystyki”, także pierwsze publikacje innych wydawnictw, jak na przykład: Wydawnictwa Poznańskiego, Ossolineum czy Wydawnictwa Morskiego. Wraz ze zwiększeniem się liczby wydawców pojawiła się także nowa tematyka, inna od dominujących dotychczas przewodników po miejscowościach uzdrowiskowych, pasmach górskich czy po największych polskich miastach. Inicjatywę wydawniczą zaczęły przejmować również niektóre oddziały Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego (PTTK). Nieocenioną rolę w decentralizacji wydawnictw turystycznych odegrało utworzenie w 1962 roku Centralnego Ośrodka Informacji Turystycznej, ponieważ zapoczątkowało ono lawinę powstawania coraz to nowych ośrodków informacji turystycznej, których zadaniem było głównie realizowanie publikacji o zasięgu regionalnym. Przewodniki turystyczne publikowane były nie tylko

nakładem dużych wydawnictw, ale także coraz częściej osób prywatnych. Jak podali Merski i Piotrowski, rok 1963 był niezmiernie ważny dla polskiej turystyki ze względu na rozpoczęcie działalności przez wszystkie wojewódzkie ośrodki informacji turystycznej, które przez zwiększenie nakładów publikacji turystyczno-krajoznawczych zaradziły panującemu na rynku przewodników turystycznych deficytowi (Merski, Piotrowski, 2010, s. 73–79).

Ważną rolę w piśmiennictwie turystyczno-krajoznawczym od początku lat 70. pełniły przewodniki po miastach wojewódzkich. Jednakże już w 1975 roku nastąpiła zmiana w podziale administracyjnym kraju, przez co przestano wznawiać dawne przewodniki po województwach z powodu ich nieaktualności, nowych zaś nie tworzono przez brak pomysłu na stworzenie serii po nowo powstałych województwach. Z tego powodu zaczęły powstawać głównie przewodniki po dużych regionach i krainach historycznych Polski. Rok 1975 okazał się przełomowy, również ze względu na powstanie Krajowej Agencji Wydawniczej, która wydała ponad 400 tytułów wysoko nakładowych przewodników turystycznych po miastach, regionach turystycznych i krainach geograficznych Polski. Ich największą zaletą była przystępna cena, która jednak nie wiązała się z obniżeniem jakości publikacji, a także ich powszechna dostępność (Merski, Piotrowski, 2010, s. 65, 97, 101). Wraz z końcem lat 80., zdaniem Merskiego i Piotrowskiego, nastąpiły znaczne przemiany w obrębie literatury turystyczno-krajoznawczej. Po pierwsze miał miejsce systematyczny wzrost cen przewodników turystycznych, a także zmniejszenie się na nie popytu (Merski, Piotrowski, 2010, s. 28). Po drugie – zmniejszyła się liczba wydawanych tytułów przewodników turystycznych przez trzech największych wydawców w Polsce: Krajową Agencję Wydawniczą, wydawnictwo „Sport i Turystyka” oraz wydawnictwo PTTK „Kraj”. Po trzecie zaś nastąpiło zdominowanie rynku wydawniczego przez przewodniki tworzone przy udziale władz lokalnych i stowarzyszeń, a w latach 1988–1989 również z udziałem prywatnych firm (Merski, Piotrowski, 2010, s. 106).

Przemiany społeczno-polityczne zachodzące w Polsce pod koniec XX wieku odbiły się także echem w dziedzinie turystyki i wydawnictw turystyczno-krajoznawczych. Z najważniejszych konsekwencji można tu wymienić przede wszystkim zniesienie cenzury (także tej wojskowej, która ograniczała precyzyjność map i planów) oraz wprowadzenie swobody działalności gospodarczej. Poza tym nastąpiło również zniesienie reglamentacji papieru i przyspieszenie cyklu poligraficznego dzięki wprowadzeniu składu komputerowego. Turystyka zaczęła się z kolei rozwijać wskutek ułatwionego przekraczania granic, choć ze względu na wysokie koszty podróży zagranicznych nadal preferowano zwiedzanie Polski (Merski, Piotrowski, 2010, s. 109–110). W związku z tym pod koniec lat 90., bardzo często pojawiały się przewodniki o charakterze lokalnym, które najczęściej obejmowały obszar jednostek administracyjnych lub jednostek fizyczno-geograficznych (Merski, Piotrowski, 2010, s. 120). Ograniczenie turystyki w dużej części jedynie do granic Polski nie zmienia jednak faktu, że ówczesna turystyka uległa komercjalizacji, a co za tym idzie, że publikacje turystyczne stały się towarem rynkowym, którym pozostały do dziś (Merski, Piotrowski, 2010, s. 109).

Postępująca w XXI wieku cyfryzacja, powszechny dostęp do internetu i wzrost mobilności ludzi postawiły przed rynkiem wydawniczym przewodników turystycznych nowe wyzwania. Zmiany polityczne, do których doszło w końcu XX wieku i które doprowadziły do pojawienia się na mapie Europy i Azji nowych, niepodległych państw w wyniku rozpadu Związku Radzieckiego, zaowocowały zwiększeniem zakresu i zasięgu mobilności

mieszkańców tej części świata. Blok wschodni przestał być obszarem odciętym i izolującym się od Zachodu, co w efekcie doprowadziło do zwiększenia potencjału turystycznego tego regionu.

Kolejnym milowym krokiem dla rodzimej turystyki było przyjęcie Polski w pierwszych latach XXI wieku do Unii Europejskiej, a następnie do Układu Schengen, który gwarantował swobodne przekraczanie granic przez obywateli państw członkowskich. Kształtująca się w początku XXI wieku europejska wspólnota państw stała się dostępna i otwarta także dla polskich turystów. Podobnie jak w minionych wiekach, wydarzenia zarówno lokalne, jak i globalne miały wpływ (negatywny lub pozytywny) na podróżowanie, a więc w sposób pośredni także na rynek przewodników turystycznych. Podróżowanie na własną rękę ułatwiło także powstanie tanich linii lotniczych – koszty lotów międzynarodowych stały się od tej pory bardziej przystępne. Turystyka indywidualna rozwinęła się także wraz z rozwojem platform, które umożliwiły szybkie wyszukanie miejsca noclegu i zarezerwowanie go, zakup biletu lotniczego czy kolejowego, a także wynajęcie samochodu w miejscu docelowym.

Negatywnie na turystykę zawsze oddziaływały wszelkiego rodzaju wydarzenia o charakterze zbrojnym czy terrorystycznym. Znacznie na losy turystyki wpłynęły takie wydarzenia, jak na przykład zamach na World Trade Center we wrześniu 2001 roku (Madeyska, 2002, s. 34), rosyjska aneksja Krymu (Grzebyk, 2014, s. 19), a także okresowe eskalacje konfliktu izraelsko-palestyńskiego, trwającego z różną intensywnością od roku 1947 (Madeyska, 2008, s. 34–37). Jednak wydarzeniem bezprecedensowym, które sparaliżowało cały ruch turystyczny na niespotykaną dotąd skalę, a także wywarło ogromny wpływ na rynek wydawniczy przewodników turystycznych, był wybuch pandemii COVID-19 na przełomie 2019 i 2020 roku¹. W tym okresie niewiele osób podejmowało się wyjazdów zagranicznych przez ograniczenia związane z przekraczaniem granic i wstrzymaniem lotów zagranicznych. Z drugiej jednak strony wydarzenia te ożywiły ruch turystyczny w nieznanych dotąd rejonach świata. Nawet w szczytowych okresach pandemii, kiedy podróżowanie było po pierwsze ryzykowne, po drugie wciąż bardzo ograniczone, ludzie starali się w miarę swoich możliwości wyjeżdżać za granicę. Miejscami atrakcyjnymi turystycznie stały się państwa, których granice pozostały otwarte oraz te, które nie wymagały od turystów testów antygenowych w kierunku SARS-CoV-2 (np. Meksyk, Dominikana czy Tanzania). Masowe wyjazdy w te rejony świata spowodowały wzrost zainteresowania tytułami dotyczącymi tych właśnie miejsc.

Wzrost cyfryzacji i rozwój technologii spowodowały, że powszechnie spotkać można przewodniki nie tylko w wersji papierowej, ale również elektronicznej. Przewodniki turystyczne coraz częściej posiadają odnośnik w postaci np. kodu QR czy aplikacji, które pozwalają na dostęp do treści również na urządzeniach mobilnych lub komputerach. Dostęp do internetu doprowadził również do powstania licznych stron internetowych i blogów poświęconych podróżom i spełniających de facto funkcję tradycyjnych przewodników. Tworzone są one bardzo często przez hobbystów, podróżników lub miesz-

¹ Według danych podanych przez Światową Organizację Turystyki Narodów Zjednoczonych [online] liczba turystów przybywających do Stanów Zjednoczonych po 11.09.2001 jest niższa o około 10% względem lat poprzednich. Liczba osób przybywających na Ukrainę po roku 2014 jest niższa o blisko połowę względem lat poprzednich. Natomiast liczba turystów przybywających do Palestyny i Izraela nieznacznie (między ok. 4% a 9%) spada w latach 2000–2004, 2009 czy 2014, <https://www.unwto.org/tourism-statistics/key-tourism-statistics> [dostęp: 10.06.2022 r.].

kańców danego rejonu, dzięki czemu zawierają łatwo dostępne, bezpłatne i w założeniu sprawdzone informacje o regionie, co pozytywnie wpływa na ich atrakcyjność i tworzy konkurencję dla książkowych przewodników. Ponadto wzrost powszechności i wielofunkcyjność internetowych map sprawia, że zapotrzebowanie na te tradycyjne jest wyraźnie mniejsze. Turyści mogą również znaleźć informacje w mediach społecznościowych czy na tematycznych forach internetowych.

Karolina Płonka

Autorka jest studentką magisterskich studiów polonistycznych specjalności edytorskiej w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą literatury podróżniczej, edytorstwa, polskiego rynku wydawniczego

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest opis zmian, jakie na przestrzeni wieków zaszły w obrębie literatury turystycznej i podróżniczej zarówno na świecie, jak i w Polsce. Literatura przewodnikowa i turystyczna, znana już w zasadzie od czasów starożytnych, znacznie zmieniła swoją formę i współcześnie jest kompendium wiedzy o wybranych kierunkach podróży i turystycznych regionach świata. W artykule przedstawiono również przykładowe definicje oraz typologie przewodników turystycznych, a także zwrócono uwagę na fakt, iż, mimo starożytnego rodowodu tego typu literatury, nie istnieją jednoznaczne kryteria pozwalające uznać wydawnictwo za przewodnik turystyczny. Znaczne różnice między dawnymi przewodnikami a wydawnictwami współczesnymi oraz zmiany ich formy, które miały miejsce na przestrzeni ostatnich kilkunastu wieków, są wynikiem z jednej strony różnych potrzeb ich użytkowników, z drugiej zaś – rozwoju wiedzy i technologii.

Słowa kluczowe: przewodniki turystyczne, literatura podróżnicza, turystyka, historia literatury podróżniczej

Tourist Guides as Cultural Texts (the Diachronic Perspective)

Abstract

The subject of this paper is the description of the changes occurring across the ages in the field of travel and tourist literature in Poland and across the world. The guide books and tourist literature, in essence known since ancient times, changed their form significantly and contemporarily serve as a compendium of knowledge regarding selected travel destinations and tourism regions of the world. The paper also presents selected definitions and typology of tourist travel guides; the attention has also been drawn to the fact that despite the ancient heritage of this type of literature the unambiguous criteria enabling marking a publication as a tourist guide do not exist. The significant differences between the old guides and their modern counterparts as well as the changes in the form of guides occurring across the past few centuries are a result of various needs of readers on one hand and development of technology and knowledge on the other.

Keywords: tourist guides, travel books, tourism, history of travel books

Bibliografia

- Cieplowski, S. (2001). *O rodowodzie warszawskich przewodników turystycznych*, Almanach Muzealny, 3, 203–213.
- Grzebyk, P. (2014). *Aneksja Krymu przez Rosję w świetle prawa międzynarodowego*, Sprawy Międzynarodowe, 1, 19–37.
- Kulczycki, Z. (1977). *Zarys historii turystyki w Polsce*, wyd. III, Warszawa: Sport i Turystyka.
- Łęcki, W., Małuśkiewicz, P. (1980). *Nowoczesny przewodnik i folder krajoznawczo-turystyczny*, [w:] *Dorobek wydawniczy w dziedzinie krajoznawstwa. Potrzeby i perspektywy*, Poznań: PTTK, s. 42–55.
- Madeyska, D. (2008). *Historia współczesnego świata arabskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mączak, A. (1984). *Peregrynacje, wojaże, turystyka*, Warszawa: Czytelnik.
- Mączak, A. (1998). *Odkrywanie Europy. Podróże w czasach renesansu i baroku*, Gdańsk: Novus Orbis.
- Merski, J., Piotrowski, J.P. (2010). *Drogi ewolucji drukowanych przewodników turystycznych po Polsce*, Warszawa: Almamer – Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Nowotarski, W. (2020). *Typologia przewodników turystycznych i jej uzus w tytularturze*, Folia Turistica. Rynek przewodników turystycznych i pilotów wycieczek, 54, 146–164.
- Polański, E. (red.). (2008). *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Schnayder, J. (1959). *Podróże i turystyka w starożytności*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Schramm, R. (1980a). *Kategorie przewodników i zróżnicowanie ich ról*, [w:] *Dorobek wydawniczy w dziedzinie krajoznawstwa. Potrzeby i perspektywy*, Poznań: PTTK, s. 118–122.
- Schramm, R. (1980b). *Przewodniki, ich funkcja informacyjna i wychowawcza*, [w:] *Dorobek wydawniczy w dziedzinie krajoznawstwa. Potrzeby i perspektywy*, Poznań: PTTK, s. 91–99.
- Sobol, E. (red.). (2002). *Najnowszy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 791.
- Ziarkowski, D. (2016). *Najstarsze polskie przewodniki jako źródła dziejów turystyki*, [w:] T. Drozdek-Małołepsza, J. Kosiewicz, E. Małołepszy (red.). *Z dziejów wychowania fizycznego, sportu i turystyki w Polsce i Europie*, Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, s. 265–279.
- Żołądź, D. (1994). *Podróże edukacyjne Polaków w XVI i XVII w.*, [w:] J. Hellwig, W. Jamrozek, D. Żołądź (red.). *Z prac poznańskich historyków wychowania*, Poznań: Wydawnictwo „Eruditus”.

Nadia Bigos

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Wpływ wirtualnej rzeczywistości na różne aspekty współczesnego życia

Wprowadzenie

Rzeczywistość wirtualna, rozpoznawalna bardziej pod angielską nazwą jako virtual reality (VR), jest powszechnie znanym środowiskiem wytworzonym komputerowo. Technologia, która wkracza z impetem w wiele obszarów życia, ma korzenie w XIX wieku. Sięgają one początków praktycznej fotografii, a konkretnie wynaleźnia pierwszego stereoskopu wykorzystującego dwa lustra do projekcji pojedynczego obrazu. Pierwsze multisensoryczne symulacje jazdy na motorze, pozwalające na zobaczenie drogi, usłyszenie silnika, odczuwanie wibracji, a nawet doznanie zapachu wyziewów pojazdu stworzone były na potrzeby Hollywood. Ich autor Morton Heilig w latach 50. XX wieku chciał bowiem, by ludzie oglądający film poczuli się tak, jakby brali w nim udział. Urządzenie zwane Sensorama pokazywało jadący przez Brooklyn pojazd, dając wrażenie oglądającemu, że uczestniczy w przejeździe, jednak bez możliwości interakcji. Ivan Sutherland w 1965 roku stworzył The Ultimate Display, urządzenie będące według autora „oknem do wirtualnego świata”¹. Nowe ważne urządzenia poszukujące możliwości poruszania się w wirtualnej przestrzeni i wchodzenia w interakcję pojawiały się w latach 70. i 80., np. tzw. Sword of Damocles (miecz Damoklesa), Wired Gloves (przewodowe rękawice) czy Power Glove (rękawica mocy) (Goncalves Vilas Boas, 2013). Pierwszą konsolą oferującą grafikę trójwymiarową wyświetlaną za pomocą gogli VR była konsola Virtual Boy zaprojektowana w latach 90. przez Gunpei Yokoi, twórcę Game Boya. Z powodu ograniczeń technologicznych cieszyła się znikomym zainteresowaniem. Obecnie stanowi pożądaną obiekt kolekcjonerski².

Nazwa „virtual reality” pierwszy raz została użyta w latach 80. przez Jarona Laniera, który pracował nad urządzeniem wykorzystującym rękawice i gogle do odbioru tego, co nazwał *wirtualną rzeczywistością*³. Wirtualna rzeczywistość związana jest ze środowiskiem komputerowym mającym na celu stworzenie wirtualnego świata ze zdolnością do interakcji z tym światem poprzez używanie odpowiednich urządzeń potrzebnych do przeprowadzenia symulacji. Doświadczenie powinno być jak najbardziej realne (Goncalves Vilas Boas, 2013). Zazwyczaj warunkiem uczestniczenia w tym wymiarze symulacji jest założenie specjalnych okularów, dzięki którym zastępują one realne otoczenie treściami z wirtualnej rzeczywistości. Dla pełni doznań najlepiej również stosować słuchawki, rękawiczki, czasami nawet uprząże bądź bieżnie, które wzmagają odczucia i ułatwiają zagłę-

¹ Źródło: <https://www.fi.edu/virtual-reality/history-of-virtual-reality> [dostęp: 20.05.2022 r.].

² Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=1lvBJUF8psU> [dostęp: 23.05.2022 r.].

³ Źródło: <https://www.fi.edu/virtual-reality/history-of-virtual-reality> [dostęp: 20.05.2022 r.].

bień się w symulację⁴. Urządzenia VR wykorzystują oddziaływanie na narząd wzroku, słuchu, węchu, dotyku z zastosowaniem monitorów, okularów ciekłokrystalicznych. Specjalistyczne rękawice, przestrzenne myszy czy inne urządzenia pomagają w odtworzeniu bodźców dotykowych, ruchów ciała, np. wrażeń hamowania, spadania (Wilk, 2018).

Wspomniane okulary całkowicie odcinają użytkownika od bodźców wzrokowych dochodzących ze świata zewnętrznego, ponieważ są szczelnie zabudowane po bokach. Jest to oczywiście zabieg celowy, pozwalający na skupienie uwagi wyłącznie na sztucznym obrazie widocznym tuż przed oczami użytkownika. Obraz VR może przedstawiać zarówno fikcję, jak i bardziej realistyczny świat. Wszystko zależy od koncepcji, w którą celują twórcy symulacji. „Im większa liczba bodźców jest zaangażowana w odbiór obrazu kreowanego przez wirtualną rzeczywistość, tym większy jest tak zwany stopień zanurzenia w rzeczywistość wirtualną przez odbiorcę” (Wilk, 2018, s. 280). Nowa technologia zaczyna się wkradać do coraz liczniejszych dziedzin życia i docierać do odbiorców o różnicowanych potrzebach jej użytkownika.

I. Wirtualna rzeczywistość (wybrane przykłady zastosowania)

Wirtualna rzeczywistość ma na celu wywołanie jak najbardziej naturalnych doznań u użytkowników, jednak obecnie nie udało się jeszcze stworzyć VR nie do odróżnienia od prawdziwego świata. „W ujęciu świata wirtualnego w ścisłym technologicznym sensie wirtualność jest iluzją sensomotorycznej interakcji z modelem komputerowym” (Siwak, 2016, s. 358). Mózg człowieka wciąż potrafi wyłapać najmniejsze detale pozwalające na rozróżnienie fikcji od rzeczywistości. Głównym tego powodem wydaje się fakt, że w trakcie zagłębiania się w VR trzeba używać różnych urządzeń, które bezustannie przypominają człowiekowi, iż obecnie patrzy na iluzję wytworzoną komputerowo. Dodatkowo nie ma jeszcze gier aż tak dokładnie oddających rzeczywistość, aby przypominać ją ludzko. Nowoczesna grafika jest już na bardzo zaawansowanym poziomie i zawiera w sobie coraz więcej detali, ale nadal brakuje intensywnej stymulacji pozostałych zmysłów poza wzrokiem. Autorzy różnorodnych symulacji stoją cały czas przed wyzwaniem, by stworzyć jak najlepsze odwzorowanie doznań, które każdy człowiek odczuwa na co dzień.

Najczęstszym zastosowaniem technologii VR pozostaje obecnie rozrywka, głównie gry pozwalające na wirtualne wejście do innego uniwersum (przykładowo *Skyrim*, którego fabuła rozgrywa się w fantastycznym świecie inspirowanym średniowieczem, wzbogaconym o magię i różnego rodzaju stwory). Użytkownik w trakcie gry może się stać częścią fantastycznego świata, co daje niesamowite przeżycia oraz zachęca nowych graczy do zagłębiania fabuły. W ramach rozrywki wirtualna rzeczywistość sprawdza się również w filmach 360°, dostępnych także na platformie YouTube. W produkcjach 360° widz otoczony jest obrazem z każdej strony, a najmniejszy ruch głową wywołuje ruch na ekranie gogli.

Wirtualna rzeczywistość znalazła też zastosowanie w architekturze, gdzie projektant może pokazać projekt klientowi za pomocą wspomnianych okularów. W ten sposób zleceniodawca jest w stanie sprawdzić, czy wizualizacja spełnia jego oczekiwania, co ułatwia komunikację obu stron i realizację zlecenia. Również dzięki VR architekt potrafi pracować z ludźmi z całego świata. Wystarczy, że przy użyciu aplikacji zaprezentuje swoją

⁴ Źródło: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/VR-headset-virtual-reality-headset> [dostęp: 20.05.2022 r.].

koncepcję, a klient będzie mógł obejrzeć wymarzony dom w wirtualnej rzeczywistości, bez potrzeby bezpośredniego spotkania się z projektantem, co zaoszczędza czas obu stronom. Dzięki VR architekt dokładnie ogląda i sprawdza budynek, zanim powstanie on realnie. Może też dokonać poprawek projektu na każdym etapie jego realizacji⁵. Urbanowicz i Szuliński (2020) prezentują wykorzystanie VR w wizualizacji wirtualnego osiedla firmy Murator. Potencjalni nabywcy mogli się dokładnie zapoznać z wybranymi przez siebie mieszkaniami, przebywając na niewielkiej przestrzeni targowej. Osiedla mieszkaniowe firmy Nexity zaprezentowano publiczności w formie panoram stereoskopowych za pomocą przeglądarki internetowej. Każdy posiadacz smartfona, tableta czy komputera z dostępem do internetu swobodnie „zwiedzał” osiedle. Kolejnym zaprezentowanym rozwiązaniem jest aplikacja do projektowania pomieszczeń – wznoszenia ścian, umeblowania wnętrz. Architekt przez gogle widzi projektowane wnętrza w wybranej skali oraz śledzi cały proces – od planowania przestrzeni po jej wyposażenie. Technologia VR pozwala „(...) teleportować się do (...) projektu, którego nie da się przemieścić do miejsca, gdzie chcemy go zaprezentować uczestnikom targów” (Urbanowicz, Szuliński, 2020, s. 3). Zdaniem autorów wirtualna rzeczywistość będzie nierozłączną częścią naszej codziennej egzystencji i ją bardzo zmieni.

Wirtualna rzeczywistość ma szerokie zastosowanie w wojsku jako trening symulacyjny skomplikowanych sytuacji bojowych czy ćwiczeniowych. Na przykład symulacja lotu odbywa się w specjalnie stworzonym wirtualnym kokpicie z zaawansowanym oprogramowaniem, maksymalizującym doznania użytkownika. Przeprowadzane bywają symulacje jazdy w pojazdach lądowych, wodnych, zastosowania zróżnicowanej broni. Za pomocą VR wojsko ma możliwość doskonalenia i ćwiczenia umiejętności niemożliwych lub rzadkich do poznania w rzeczywistości pokoju. Technologia VR pozwala na lepszy trening żołnierzy, testowanie sprzętu wojskowego, ćwiczenie taktyk wojskowych, co nie byłoby możliwe w realiach (Wilk, 2018).

Wirtualną rzeczywistość wykorzystuje się w marketingu, aby ubarwić reklamę produktów, jak na przykład reklamę popularnej gumy do żucia przenoszącej widza do nerealnego, zmysłowego świata różnorodnych doznań, co przełożyło się na wysokie wyniki sprzedaży. Liczba atrakcyjnych reklam, wirtualnych sklepów, show-roomów w sklepach stacjonarnych, czyli ekranów cyfrowych pokazujących produkt z oferty sklepu, będzie rosła (Wilk, 2018). Pandemia wzmocniła popularność sklepów on-line, które obecnie są niezbędnym składnikiem marketingu każdej większej firmy w dziedzinie sprzedaży.

Inną możliwością zastosowania wirtualnej rzeczywistości jest obszar sztuki. Czas pandemii pokazał, że tzw. wirtualne muzea czy galerie stały się hitem wśród zamkniętych w domu ludzi. Pełny zakres wirtualnej rzeczywistości wykorzystywany bywa chętnie przez kreatywnych twórców. Przykładem może być Luc Courchesne, kanadyjski artysta i naukowiec, od lat poszukujący możliwości wdrażania do swego artystycznego przekazu nowych mediów, interaktywnych rozwiązań odbioru sztuki. Już w latach 90. stworzył słynne realizacje pt. „Portret Jeden” (Portrait One, 1990), z pojawiającą się fikcyjną postacią Marie (*Ilustracja 1*), z którą widzowie wchodzili w interakcję, konwersację, czy pracę pt. „Portret Rodziny” (Family Portrait, 1993), wykorzystującą pierwotne spotkanie artysty z osobami, z których portretami widz wchodzi później w interakcję (Gagnon, 2000).

⁵ Źródło: <https://parametric-architecture.com/virtual-reality-and-how-are-architects-using-it-in-design/> [dostęp: 20.05.2022 r.].



Ilustracja 1. Luc Courchesne, Portrait One, 1990 (źródło: <https://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=158>)

Courchesne powiedział:

Używam hipermediów, żeby stworzyć portrety. Portret osoby jest wypadkową spotkania pomiędzy autorem a obiektem. Malowane portrety były wykonywane przez długi czas i z tego powodu są bardziej konceptualne niż portrety fotograficzne. Zawierają w jednym obrazie godziny interakcji między modelem a malarzem. Fotografia natomiast tworzy realistyczne portrety. Talent fotografa portretów polega na tym, aby poczekać i wybrać odpowiedni moment. Moment, w którym osoba wyraża głębię swojego jestestwa; obiekt i fotograf czekają na magiczny moment współudziału. W moich portretach zawarte jest całe spotkanie i uzyskiwany jest materiał do skonstruowania mechanizmu interakcji, który pozwoli oglądającym przeprowadzić ich własne rozmowy (Gagnon, 2000)⁶

Przytoczone realizacje są stosunkowo wczesnymi pracami, jednak zaawansowanymi konceptualnie i technologicznie, w których motywem przewodnim jest poszukiwanie możliwości wirtualnych interakcji z odbiorcą. Spotkanie z fikcyjną postacią Marie rozbudza różnorodne reakcje widza poprzez mimikę postaci, kontakt wzrokowy, bezpośrednie zwracanie się postaci do widza. Rozmowa nabiera cech ludzkiej konwersacji, mimo że została stworzona przez artystę za pomocą komputerowych technologii. Wirtualny podmiot (Marie) rozmawia z rzeczywistym widzem, a razem starają się ustalić płaszczyznę porozumienia, jak w rozmowie między ludźmi. Konwersacja odbywa się za pomocą myszy komputerowej, programu, swoistej gry z systemem komputerowym, która może być zakończona, jeśli nie uda się odnaleźć widzowi i Marie płaszczyzny porozumienia. Prace Courchesne'a odnoszą się symbolicznie do chętnego przenoszenia się w wirtualny świat, ucieczki w przestrzeń nierealną zamiast poszukiwania komunikacji w rzeczywistości (Gagnon, 2000).

Za pionierkę technologii VR w sztuce można także uznać kanadyjską artystkę Janet Cardiff, która stworzyła „spacery audialne” – przechadzki kierowane poleceniami głosowymi i efektami akustycznymi w przestrzeni fizycznej, za pomocą aplikacji używającej AR (augmented virtuality, czyli rozszerzona rzeczywistość) (Siwak, 2016). Autor zazna-

⁶ Źródło: <https://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=158> [dostęp: 24.05.2022 r.].

cza także, że technologia VR pojawiająca się masowo w nowych mediach poprzedzona była kinem 3D, kinem sensorycznym (5D, 7D), projekcjami rzeczywistości rozszerzonej.

Kolejnym, tym razem najnowszym, przykładem wkraczania technologii VR w świat twórczości jest wykorzystanie oprogramowania VR w pracy projektantów mody. Anna Pyrkosz (2021) prezentuje przykłady zastosowania wirtualnej rzeczywistości w kształceniu studentów Pracowni Projektowania Tkaniny i Ubioru krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych, aby mogli się lepiej odnaleźć na rynku pracy. W ramach tzw. Fashion Start-up studenci mają możliwość realizacji kolejnych etapów swych projektów w technologii VR. Opracowana aplikacja Fashion Show ROOM pomaga w przełożeniu wizji młodych projektantów na wizualizacje cyfrowe, co wyposaża ich w doświadczenia przydatne w pracy projektanta mody. Syczewska (2021) szczegółowo opisuje możliwości zastosowania technologii VR w kształceniu studentów Pracowni Projektowania Tkaniny i Ubioru Wydziału Architektury. Opisane warsztaty VR Fashion Design Workflow 1.0 odbyły się z wykorzystaniem aplikacji Tilt Brush VR i Marvelous Designer oraz procedury włączania technologii VR, CAD oraz 3D do procesu projektowania. Dzięki użytej technologii i nowoczesnym rozwiązaniom udaje się stworzyć nie tylko prace, ale także wirtualną prezentację projektów łącznie z aranżacją przestrzeni pokazu mody. Innowacyjne rozwiązanie, według autorki, sprawiło, że ASP w Krakowie było w roku 2021 „(...) jedną z niewielu, a w Polsce pierwszą jednostką akademicką specjalizującą się w dziedzinie fashion design (...)” (Syczewska, 2021, s. 94), która stosuje technologię VR.

Wirtualna rzeczywistość pojawia się coraz częściej w obszarze medycyny. Lekarze używają technologii VR, by pomóc się pacjentom zmierzyć ze strachem i pozbyć fobii, zachęcając coraz więcej ludzi do chodzenia na sesje terapeutyczne do specjalistów. Oprócz tego użycie VR dla kontroli bólu to jedno z najlepiej udokumentowanych zastosowań tej technologii w obszarze medycyny. Wykorzystując VR, w prosty sposób można odwrócić uwagę pacjenta od odczuwanego dyskomfortu. „Dzięki wirtualnej rzeczywistości możemy pomóc modulować sposób myślenia pacjenta, aby był mniej skoncentrowany na bólu i niepokoju”, mówi Thomas Caruso, pediatra i anestezjolog w Lucile Packard Children’s Hospital Stanford⁷. (*Ilustracja 2*).

Jest on również współzałożycielem CHARIOT (Childhood Anxiety Reduction through Innovation and Technology) – programu, dzięki któremu ponad 150 pacjentów miesięcznie używa VR podczas leczenia. Carusowi zależy, żeby dzieci nie bały się np. podczas zabiegów dentystrycznych lub zastrzyków. W ramach CHARIOT dzieci angażowane są w gry przedstawione w VR, a młodzi pacjenci odczuwają znikomy ból i dyskomfort podczas zabiegów oraz nie tworzą negatywnych powiązań z nieprzyjemnymi procedurami medycznymi. W przypadku dorosłych wirtualna rzeczywistość bywa często wykorzystywana u ofiar poparzeń w taki sam sposób, co u dzieci. Zastosowanie VR wraz z lekami pozwala zredukować ból i ułatwia rekonwalescencję poparzonych osób.

Technologia VR ma też szerokie zastosowanie w środowisku edukacyjnym, na przykład w zakresie fizyki. Aplikacje: NewtonWorld, MaxwellWorld and PaulingWorld umożliwiają poznawanie reguł fizyki, np. prawa Gaussa, elektrostatyki i innych (Goncalves Vilas Boas, 2013). Przykładem wykorzystania VR w edukacji może być np. Google Expeditions Pioneer Program, dzięki któremu nauczyciele „zabierają” uczniów bezpłatnie do różnych miejsc, takich jak muzea, cuda świata czy niedostępne głębiny lub po-

⁷ Źródło: <https://www.stanfordchildrens.org/en/innovation/chariot?> [dostęp: 21.05.2022 r.].

wierzchnia Marsa⁸. Projekty takie udowadniają, że wykorzystanie technologii VR nie musi się wiązać z zakupami kosztownych, specjalistycznych urządzeń. Rozwiązanie typu Google Cardboard pozwala doświadczać wirtualnej rzeczywistości przy pomocy zwykłego smartfona umieszczonego w wykonanych z tektury goglach.



Ilustracja 2. Pacjent w Lucile Packard Children's Hospital Stanford, 2018 (źródło: <https://www.stanfordchildrens.org/en/innovation/chariot/national-leader-in-scaling-vr>)

Portal ClassVR ma na celu wsparcie polskich szkół w propagowaniu i wdrażaniu technologii VR w pracy szkolnej, „(...) aby pomóc w zwiększeniu zaangażowania i lepszym przyswajaniu wiedzy przez uczniów w każdym wieku⁹”. Firma dostarcza szkołom sprzęt oraz treści dostosowane do programu nauczania „(...) zapewniając wszystko, czego potrzebują nauczyciele, aby wprowadzić wirtualną rzeczywistość do klasy”. Innowacyjne rozwiązanie dla szkół wsparte jest publikacją zawierającą 50 kreatywnych pomysłów na wykorzystanie zestawów ClassVR na lekcjach. Producenci zapewniają, że technologia zwiększa przyswajanie wiedzy przez uczniów nawet o 75% oraz stymuluje zaangażowanie uczniów w proces edukacji dzięki nauce wizualnej, a nawet poprawia wyniki egzaminów. Można założyć, że tego typu oferty będą się pojawiać coraz częściej w środowisku edukacyjnym.

Wirtualną rzeczywistość spotkamy: w handlu – jako aplikacje umożliwiające wirtualne dotykanie i przymierzanie towarów; w mediach – jako nowy wymiar dziennikarstwa umożliwiający przekaz materiałów za pomocą VR; w turystyce – jako oglądanie nieznanych miejsc, symulacja wydarzeń czy miejsc historycznych (Hatałska, raport TrendBook, 2016; za: Siwak, 2016, s. 366). Technologie VR i AR wkraczają również w kreację teatralną. Teatr wirtualny zapoczątkowany w latach 90. rozwija się prężnie, szczególnie za granicą. Widownia zaopatrywana zostaje w okulary 3D, a przedstawienie wypełnione bywa również projekcjami trójwymiarowymi sterowanymi wirtualnie. Technologia VR przenika też do innych dziedzin sztuki, takich jak grafika czy malarstwo. Namalowane trójwymiarowo obrazy można oglądać z zewnątrz oraz wewnątrz, co stanowi novum (Si-

⁸ Źródło: <https://scarfedigitalsandbox.teach.educ.ubc.ca/google-expeditions-pioneer-program/> [dostęp: 10.08.2022 r.].

⁹ Źródło: <https://www.classvr.com/pl> [dostęp: 1.08.2022 r.].

wak, 2016, s. 370–371). Przytoczone przykłady pokazują ogrom możliwości zastosowania technologii VR i uświadamiają rozwojowy aspekt tej dziedziny.

II. VR – negatywne aspekty

Włączanie się w rzeczywistość wirtualną pozostaje dosyć gwałtownym i radykalnym odcięciem się od otaczającego nas świata. Negatywne odczucia mogą się pojawić bardzo szybko, szczególnie u osób w ogóle nieprzyzwyczajonych do korzystania z urządzeń wspomagających. Często występującymi dolegliwościami są mdłości, nazywane chorobą symulatorową¹⁰. Osłabienie i złe samopoczucie występują wtedy, gdy w symulacji postać zaczyna się ruszać, a ciało użytkownika stoi w miejscu. Napływ sprzecznych informacji doprowadza nawet do mdłości. Innymi symptomami tej dolegliwości są bóle głowy i utrata równowagi¹¹. W grach w wirtualnej rzeczywistości użytkownik widzi, jak się wokół niego porusza świat, nie będąc pewnym, czy to samo dzieje się w świecie fizycznym. Ciekawym rozwiązaniem było dodanie w grze Eagle Flight dziobu na środku ekranu, będącego swego rodzaju zastępstwem nosa¹². Ludzki mózg jest przyzwyczajony do widoku nosa i go ignoruje, jednak brak takiego „punktu odniesienia” w grach VR powodował szybsze występowanie mdłości u badanych ludzi. Jak zaznacza Wilk (2018, s. 287), „(...) negatywne skutki użytkowania czy też nadużywania narzędzi VR mogą być poważniejsze, niż ludzie przypuszczają”. Autorka wymienia wśród nich m.in. zakłamanie lub zamazanie realnej rzeczywistości, nadużywanie gier i symulatorów, szczególnie przez młodych ludzi. Skrajnością jest odbieranie przez dzieci sytuacji z gry jako coś realnego, co z przerażającym skutkiem wdrażają w życiu realnym. Pojawia się także tzw. choroba wirtualna, wynikająca z poddania osobie korzystającej z VR nadmiernym, długotrwałym bodźcom, czego wynikiem jest oszołomienie, potliwość, nudności, bóle głowy, kłopoty z koncentracją, a nawet depresja (www.komputerswiat.pl, za: Wilk, 2018).

Poprzez wpatrywanie się w ekran na bardzo małej odległości wzrasta ryzyko występowania lub pogorszenia krótkowzroczności. Przypadłość ta zwykle rozwija się wtedy, gdy oczy męczą się i skupiają na obiekcie postawionym blisko soczewki (w tym wypadku chodzi o wyświetlacz w okularach). Bóle głowy są również często raportowane jako problem podczas używania urządzeń wspomagających. Może on być spowodowany przez same okulary, które często bywają ciężkie, a pasek trzymający je na głowie za bardzo uciska użytkownika.

Kolejnym problemem może być zagubienie granicy między rzeczywistością a cyfrowym światem. Im dłużej ludzie przebywają w wirtualnej rzeczywistości, tym trudniej jest im się przyzwyczaić do realności po wyłączeniu urządzeń. Dwa światy nachodzą na siebie, dezorientując mózg, przez co mogą występować nawet złudzenia i halucynacje. Użytkownik YouTube’a Jak Wilmot, znany jako Disrupt, nagrał film pod tytułem „Spędziłem tydzień w zestawie VR, oto, co się stało”¹³, a następnie opowiedział o swoim

¹⁰ Źródło: <https://vrpolska.eu/skad-sie-bierze-choroba-symulatorowa/> [dostęp: 21.05.2022 r.].

¹¹ Źródło: <https://servreality.com/blog/can-virtual-reality-cause-brain-damage/> [dostęp: 21.05.2022 r.].

¹² Źródło: <https://uploadvr.com/how-ubisoft-created-eagle-flight-sickness/> [dostęp: 21.05.2022 r.].

¹³ Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=BGRY14znFXY> [dostęp: 21.05.2022 r.].

przeżyciu w TED Talks¹⁴. W trakcie eksperymentu czas stał się „zwykłymi numerkami w rogu ekranu”, niemówiącymi mu nic o tym, czy powinno być teraz jasno na zewnątrz, czy ciemno. Jego zegar biologiczny miał nowe zadanie, by odnaleźć się w tak dziwnej sytuacji. Również przez pierwsze dni po odłączeniu od gogli Disrupt inaczej odbierał ludzi wokół niego. Stwierdził, że postrzega ich jako *non-playable characters* (tzw. bohater niezależny występujący w grach, czyli postać, w którą nie wciela się żaden uczestnik gry¹⁵), jako grupę złączonych istot, niemających swoich oddzielnych „żyć”. Świat VR wydaje się lepszy, co może skutkować wykluczeniem społecznym, zatracaniem się granicy między realnością a światem wirtualnym. Profilaktyka i edukacja w zakresie higienicznego i rozsądnego korzystania z technologii wirtualnej rzeczywistości staje się zatem koniecznością od najmłodszych lat użytkowników.

W obliczu tak wielu platform i aplikacji VR warto również wspomnieć o Metaverse, stworzonym przez firmę Meta, wcześniej znaną jako Facebook¹⁶. Mark Zuckerberg zaznacza, że Metaverse będzie można używać na różnych urządzeniach, tak by angażować się w społeczność wedle własnego zapotrzebowania (to znaczy albo przez VR, albo przez AR). Technologia AR „nakłada” na realne otoczenie elementy wytworzone cyfrowo w czasie realnym, podczas patrzenia na otoczenie przez kamerę. Do korzystania z rozszerzonej rzeczywistości potrzebny jest telefon, tablet lub gogle. Często stosuje się AR do wyświetlania informacji, np. podczas jazdy w samochodzie na szybko pojawiają się napisy, umożliwiając kierowcy przeczytanie wiadomości i kontynuowanie bezpiecznej jazdy, ponieważ kierowca nie musi przenieść wzroku na telefon¹⁷.

Łatwo daje się zauważyć, że ludzie wcale nie chcą spędzać całego czasu z zestawem VR na głowie, co izoluje od wielu bodźców i pozostawia bezbronny wobec zewnętrznych zagrożeń. Youtuber Eddy Burback zaproponował, żeby wyobrazić sobie, iż używanie internetu jest możliwe wyłącznie dzięki VR¹⁸. W takiej wyimaginowanej sytuacji za każdym razem, chcąc skorzystać z internetu, przeczytać wiadomości lub odpisać znajomym, każdy musiałby najpierw założyć okulary VR oraz nałożyć słuchawki, odcinając się całkowicie od życia codziennego. Można uznać, że przy hipotetycznym, ograniczonym do pobytu w domu dostępie do informacji tylko nieliczne osoby spędzałyby dużą ilość czasu w internecie. Trudno by było korzystać z sieci w taki sposób w tramwaju, na spacerze lub gdziekolwiek poza domem.

Zuckerberg ekscytuje się i zapowiada, że platforma Metaverse będzie nowym sposobem na życie, jednakże to raczej dystopijna wizja przyszłości. Nie da się bowiem przenieść wszystkich doznań do wirtualnej rzeczywistości. Obecnie nie jesteśmy w stanie odtworzyć natury, pięknych i intensywnych zapachów lub rzeczywistego fizycznego odczucia. Wizja odcięcia się od świata zewnętrznego jest wręcz depresyjna, ponieważ to właśnie natura poprawia nasze samopoczucie.

¹⁴ Źródło: https://www.ted.com/talks/jak_wilmot_what_i_learned_from_spending_a_week_in_virtual_reality [dostęp: 22.05.2022 r.].

¹⁵ Źródło: www.technopedia.com/definition/1920/non-player-character-npc [dostęp: 22.05.2022 r.].

¹⁶ Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=Uvufun6xer8> [dostęp: 22.05.2022 r.].

¹⁷ Źródło: <https://www.vrpoint.pl/baza-wiedzy/czym-rozni-sie-ar-od-vr/> [dostęp: 23.05.2022 r.].

¹⁸ Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=yo7-vKksGKo&t=15s> [dostęp: 22.05.2022 r.].

Podsumowanie

Jak widać na przytoczonych przykładach, VR jest istotnym postępowaniem technologicznym, stosowanym w celach rozrywki, ale też na profesjonalnych polach zawodowych. To nie tylko rozrywka, lecz także edukacja, medycyna, architektura, armia, media, turystyka, terapia, protetyka, aplikacje dla osób z niepełnosprawnościami, np. dla niewidomych, to „chmury” edukacyjne, robotyka, automatyka i wiele innych nowoczesnie rozwijanych dziedzin (Siwak, 2016).

W obszarach niezwiązanych z rozrywką, takich jak medycyna lub architektura, wojskowość VR pozostaje doskonałą pomocą oraz wsparciem wielu wymiarów pracy. Jak twierdzi Peter H. Diamandis, założyciel XPIZE Foundation i Singularity University, dzięki zaawansowanej technologii okres życia człowieka w zdrowiu wydłuży się o 10 lat, możliwa będzie rehabilitacja po urazach rdzenia kręgowego, podbite zostaną przestrzenie dzięki samochodom latającym, zwiększy się dobrobyt, wzrośnie użycie energii odnawialnych i kooperacja sztucznej inteligencji i ludzi w wymiarze pracy (za: Pyrkosz, 2021, s. 111). Może dzisiaj zbyt wyidealizowana wizja Diamandisa nie przekonuje wszystkich użytkowników nowych mediów, ale nie da się zaprzeczyć, że zapoczątkowane zmiany będą intensywnie ewoluować.

Technologia VR ma wiele zalet, jak i złych stron, dlatego użytkownicy powinni rozważnie z niej korzystać, by nie pogorszyć swego stanu zdrowia oraz się nie uzależnić. Wirtualna rzeczywistość niesie ze sobą także zagrożenia, zwłaszcza te dotyczące sfery psychicznej, jako złudzenie przebywania w innym wymiarze czy świecie. Część badaczy twierdzi więc, że VR jest doznaniem, a nie technologią (Nort, North, 2011, za: Wilk, 2018, s. 279). Miczka zaznacza, że „(...) użytkownicy mediów elektronicznych tylko testują realność, mając świadomość tego, że jest ona wyłącznie przybliżeniem, a nie odтворzeniem rzeczywistości, zanurzając się w niej słabo lub co najwyżej średnio i krótkotrwale (...)” (2018, s. 20). W celu uświadomienia sobie ogromu wpływu wirtualnej rzeczywistości na współczesnego, najczęściej młodego człowieka, można przytoczyć za autorem fakt, że w roku 2007, czyli stosunkowo dawno, w sieci zarejestrowanych było 9 mln graczy jednej z popularnych wówczas gier. Z tego powodu coraz częściej pojawia się określenie rzeczywistości rozszerzonej, która coraz bardziej łączy świat realny z wirtualnym (Miczka, 2018).

Nie da się przewidzieć, w jaką stronę i jak szybko rozwinie się technologia, jednak wirtualna rzeczywistość jest coraz powszechniej używana w najróżniejszych celach. Można przypuszczać, że w przyszłości będzie jeszcze bardziej znormalizowana i udoskonalona – zarówno w zakresie powszechnej cyfrowej rozrywki, jak i wspomaganie wielu dziedzin życia człowieka. Koncepcja smart life – smart connections, smart health, smart travel, smart work i smart world wydaje się utopijna, jednak zachęcająca (Siwak, 2016, s. 380–381).

Od użytkownika zależy, czy będzie wykorzystywał VR rozsądnie, czy stanie się jego niewolnikiem. Ważne, aby nie dać się zwieść. „Przeciwności realnego świata nie da się przekroczyć dzięki >chytrności rozumu« ani też dzięki zastąpieniu ich przez rzeczywistość wirtualną” (Banse, za: Miczka, 2018, s. 22). Jak zaznacza Miczka, nie przeniesiemy siebie samych do VR, ale możemy mądrze i kreatywnie wykorzystać tę nową, intrygującą technologię dla naszych – ludzkich celów – ważnych, ale także związanych z nowoczesną rozrywką. Nadchodzi era VR, AR, MR (Mixed Reality) i na pewno innych, bardziej

zaawansowanych rozwiązań. Mądrość człowieka jest tutaj największym atutem i nadzieją dla rozwoju technologii wirtualnej rzeczywistości.

Nadia Bigos

Autorka ukończyła I rok studiów na kierunku digital design na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydziale Sztuki. Należy do koła naukowego GR.UP'a. Brała udział w dwóch krajowych wystawach grupowych i jednej międzynarodowej. Uprawia twórczość w zakresie rysunku, ilustracji, digital art

Streszczenie

Artykuł przybliża zjawisko wirtualnej rzeczywistości oraz jego znaczącego wpływu na liczne gałęzie ludzkiej egzystencji. Autorka przedstawia istotę fenomenu technologii VR i zagadnienia techniczne służące do jej odbioru. Wirtualna rzeczywistość trwale wkroczyła do wielu dziedzin życia, nie tylko tych związanych z rozrywką, ale też takich, jak wojskowość, medycyna, architektura, edukacja czy sztuka i jej dziedziny. Lepszemu zobrazowaniu zagadnienia służy przybliżenie wydarzeń dawniejszych, o charakterze prekursorskim, jak na przykład sztuka artysty Luca Courchesne'a, w połączeniu z najnowszymi osiągnięciami rozwijającej się technologii. Artykuł wskazuje zastosowanie aktualnych rozwiązań z użyciem VR, jak na przykład wkroczenie technologii do obszaru współczesnego projektowania, mody, form sprzedaży. Prezentacja szerokiego zakresu wykorzystania wirtualnej rzeczywistości i tendencji rozwojowych skontrastowana została z jej negatywnymi skutkami nadużywania. W artykule zwraca się uwagę na konieczność krytycznego podejścia do nowości, jaką wciąż jest VR. Choroby, uzależnienie, nieumiejętność rozróżnienia fikcji od rzeczywistości są jednymi z wielu zagrożeń i ubocznych skutków. Artykuł ma na celu próbę przybliżenia kwestii VR z wielu punktów widzenia, jako zjawiska już nierozłącznie związanego z życiem człowieka.

Słowa kluczowe: wirtualna rzeczywistość, rozszerzona rzeczywistość, VR, AR, MR, zastosowanie VR, zagrożenia

The Influence of Technology Development on Various Aspects of Modern Life

Abstract

The article introduces a phenomenon of virtual reality and its significant impact on numerous branches of human existence. The author presents the essence of the phenomenon of VR technology and technological issues for its perception. Virtual reality has permanently entered many areas of life, not only related to entertainment, but also in such areas as military, medicine, architecture, education or art and its fields. Events from the past are brought up here to visualize better the issue, such as the art of the artist Luc Courchesne, in combination with the latest achievements of developing technology. The article presents application of current solution with the use of VR, like the entry of technology into the area of contemporary design, fashion, different forms of sales. The presentation of a wide range of usage of virtual reality and developments trends has been contrasted with its negative effects of its overuse. The article draws attention to the necessity of a critical approach to the novelty that is still VR. Illness, addiction and the inability to distinguish between reality and fiction are among the many dangers and side effect.

The article aims to bring closer the phenomenon of VR from many points of view, which is already inseparable from the contemporary human life.

Keywords: virtual reality, augmented reality, VR, AR, MR, usage of VR, treats

Bibliografia

- Gagnon, J. (2000). *Blind Date in Cyberspace or the Figure that Speaks*. Pozyskano z: <https://www.fondation-langlois.org/html/e/page.php?NumPage=158> [dostęp: 10.05.2022 r.].
- Goncalves Vilas Boas, Y.A., (2013). *Overview of virtual reality technologies*. Pozyskano z: https://static1.squarespace.com/static/537bd8c9e4b0c89881877356/t/5383bc16e4b0bc0d91a758a6/1401142294892/yavb1g12_25879847_finalpaper.pdf [dostęp: 22.05.2022 r.].
- Miczka, T. (2018). *Rzeczywistość wirtualna jako utopia. Er(r)go*. Teoria–Literatura–Kultura, nr 36 (1/2018) – Utopie/ Iluzje/ Pragnienia, 11-25 ([Rzeczywistość_wirtualna_jako_utopia.pdf](#)).
- Pyrkosz, A. (2021). *Wirtualna rzeczywistość – realne korzyści*. inAW Journal – Multidisciplinary Academic Magazin, tom 2 (nr 1), 108–120.
- Siwak, W. (2016). *Matrix i półmatrix, czyli rzeczywistość wirtualna i rzeczywistość rozszerzona jako wyzwania dla tożsamości, kultury, sztuki i edukacji* (s. 356–388). Uniwersytet w Białymstoku ([Matrix_i_pół_Matrix_czyli_rzeczywis.pdf](#)).
- Szczyńska, A. (2021). *Wirtualna rzeczywistość jako narzędzie dydaktyczne staje się normą. Virtual reality jako część procesu projektowania ubioru w programie kształcenia pracowni projektowania tkaniny i ubioru wydziału architektury wnętrz Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie – case study*. inAW Journal – Multidisciplinary Academic Magazin, tom 2 (nr 1), 87–105 ([Wirtualna_rzeczywistość_jako_narzęd.pdf](#)).
- Urbanowicz, B., Szuliński, T. (2020). *Wirtualna rzeczywistość w architekturze. Zastosowania i korzyści*. Builder, 02 (271) ([Wirtualna_rzeczywistość_w_architekt.pdf](#)).
- Wilk, K.A. (2018). *Wirtualna rzeczywistość – wsparcie czy zagrożenie dla bezpieczeństwa?* Journal of modern science, tom 4/39, 277–292 ([Wirtualna_rzeczywistość_wsparcie_cz.pdf](#)).

Netografia

- <https://www.fi.edu/virtual-reality/history-of-virtual-reality> (The Franklin Institute).
- <https://www.youtube.com/watch?v=yo7-vKKsGKo&t=15s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Uvufun6xer8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=BGRY14znFxY>
- https://www.ted.com/talks/jak_wilmot_what_i_learned_from_spending_a_week_in_virtual_reality
- <https://learn.g2.com/virtual-reality>
- <https://servreality.com/blog/can-virtual-reality-cause-brain-damage/>
- <https://systel.pl/virtual-reality/>
- <https://www.chip.pl/2022/02/vr-w-medycynie-nadchodzi-rewolucja/>
- <https://www.news-medical.net/health/Applications-of-Virtual-Reality-in-Medicine.aspx>
- <https://www.webmd.com/a-to-z-guides/features/virtual-reality-medicine>
- <https://www.classvr.com/pl/>
- <https://komputerswiat.pl>
- <https://scarfedigitalsandbox.teach.educ.ubc.ca/google-expeditions-pioneer-program/>



AN AKADEMIA NAUK
STOSOWANYCH
W NOWYM SĄCZU