

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 71/2023



POZNAŃ 2023

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),

Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),
Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),
Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),
Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

*Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych
(RCN/SP/0133/2021/1)*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2023



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons
– Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Kontrowersje wokół kulturowego wzorca macierzyństwa w Polsce</i>	7
BARBARA JANKOWIAK, <i>Społeczne postrzeganie związków intymnych młodzieży. Analiza narracji adolescentek i adolescentów</i>	25
KARINA LEKSY, KLAUDIA NOWAK, <i>Media społecznościowe jako źródło (o)presji związanej z wizerunkiem ciała użytkowników w okresie wczesnej dorosłości</i> ..	43
DANUTA KOPEĆ, <i>Osoba z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością podmiotem badań empirycznych – perspektywa badacza/badaczki</i>	61
ANNA WAWRZONEK, <i>Pokolenie Zet jako „wymagający gracz” współczesnego rynku pracy</i>	75
ANNA SOBCZAK, <i>Zjawisko sharentingu – między prawem do prywatności dziecka a aktywnością rodziców w mediach społecznościowych</i>	93
ANNA MAZUROWSKA, <i>Zintensyfikowane działania rodziców jako cecha współczesnego rodzicielstwa. Rozważania teoretyczne</i>	107
KATARZYNA PAWELCZAK, <i>Film dokumentalny Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu jako medium pamięci protetycznej</i>	119
MICHALINA KASPRZAK, <i>The Creative Potential of Students in Educational Projects</i> ..	143
KLAUDIA WOLNIEWICZ-SŁOMKA, CELINA CZECH-WŁODARCZYK, <i>Marsz Niepodległości, czyli o złożoności i wielowymiarowości tego wydarzenia z perspektywy koncepcji heterotopii Michela Foucaulta</i>	155
MAGDALENA BARAŃSKA, <i>Szkoły polonijne we Włoszech. Aktywność edukacyjno-szkoleniowa nauczycielek polonijnych zrzeszonych w ROP</i>	177
MARZENA PĘKOWSKA, <i>Klasy eksperymentalne w szkołach powszechnych w Wilnie w okresie dwudziestolecia międzywojennego</i>	191
ARLETA SUWALSKA, <i>Models of Education: Neoliberal, Conservative and Welfare State – the Case Study of Finland and Poland</i>	205
AGATA STRZELCZYK, <i>Guwernantka carówny. Losy i perspektywa Jeanne Huc-Mazelet w świetle jej korespondencji z pobytu na rosyjskim dworze (1790-1804)</i> .	219

ANNA WOJEWODA, <i>Gry i zabawy ruchowe na lekcjach wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem sytuacji trudnych – kilka przykładów z praktyki</i>	233
ZBIGNIEW RUDNICKI, <i>Szkoła życia. Wektory aksjologiczne w „Pamiętniku” Janusza Korczaka</i>	245
MAGDALENA JUSZCZAK, <i>Film jako ilustracja ról społecznych. Obraz matki w wybranych filmach Alfreda Hitchcocka</i>	259
DAMIAN NOSKO, <i>Współczesny styl życia przyczyną zachowań ryzykownych, w tym zażywania środków psychoaktywnych – na przykładzie NSP</i>	285
MARTA STAWSKA, <i>Popnacionalizm, czyli elementy dyskursu (re)konstrukcji amerykańskiego poczucia tożsamości narodowej w wybranych filmach hollywoodzkich</i>	297

II. RECENZJE I NOTY

Alicja Kargulowa, (2023). <i>Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradniczym</i> . Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 329 (GRAŻYNA TEUSZ)	327
Janusz Korczak, (2023). <i>„Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą”</i> . Warszawa: Wydawnictwo Więź, ss. 99 (ZBIGNIEW RUDNICKI)	332

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z seminarium naukowego im. Profesora Wiesława Jamrożka: „Warsztat badawczy historyka wychowania”, Obrzycko, 21-22 czerwca 2023 roku (ANNA WOJEWODA)	339
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej: „Edukacja – Natura – Technologia: innowacje pedagogiczne w kształtowaniu kompetencji współczesnego nauczyciela” oraz III Międzynarodowego Spotkania Szkoleniowego projektu Polish PIE (Pedagogical Innovation in Education), Poznań, 10-13 listopada 2023 roku (KARINA BARECKA, ANNA BORKOWSKA, MICHALINA KASPRZAK)	344
Informacje o autorach	345
Lista Recenzentów	351
Informacje dla autorów	353

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Controversies Regarding the Cultural Pattern of Motherhood in Poland</i>	7
BARBARA JANKOWIAK, <i>Social Perceptions of Adolescents' Intimate Relationships. Analysis of Adolescents' Narratives</i>	25
KARINA LEKSY, KLAUDIA NOWAK, <i>Social Media as a Source of Pressure Related to the Body Image of Users in Early Adulthood</i>	43
DANUTA KOPEĆ, <i>Individuals with Profound Intellectual and Multiple Disabilities as Subjects of Empirical Studies – A Researcher's Perspective</i>	61
ANNA WAWRZONEK, <i>Gen Z as A "Demanding Player" in Today's Labor Market..</i>	75
ANNA SOBCZAK, <i>The Phenomenon of Sharenting – Between the Child's Right to Privacy and Parents' Social Media Activity</i>	93
ANNA MAZUROWSKA, <i>Intensified Parental Activities as a Feature of Modern Parenting. Theoretical Considerations</i>	107
KATARZYNA PAWELCZAK, <i>Documentary Film Action T4, A Doctor Under Nazism as a Medium of Prosthetic Memory</i>	119
MICHALINA KASPRZAK, <i>The Creative Potential of Students in Educational Projects..</i>	143
KLAUDIA WOLNIEWICZ-SŁOMKA, CELINA CZECH-WŁODARCZYK, <i>Independence March, or on the Complexity and Multidimensionality of this Event from the Perspective of Michel Foucault's Concept of Heterotopia</i>	155
MAGDALENA BARAŃSKA, <i>Polish Community Schools in Italy. Educational and Training Activity of Polish Women Teachers Affiliated with ROP</i>	177
MARZENA PEKOWSKA, <i>Experimental Classes in Elementary Schools in Vilnius in the Interwar Period</i>	191
ARLETA SUWALSKA, <i>Models of Education: Neoliberal, Conservative and Welfare State – the Case Study of Finland and Poland</i>	205
AGATA STRZELCZYK, <i>The Governess of the Tsarevna. History and Perspective of Jeanne Huc-Mazelet in the Light of Her Correspondence from the Russian Court (1790-1804)</i>	219

ANNA WOJEWODA, <i>Movement Games and Plays During Physical Education Lessons in Early Childhood Education, Taking into Account Difficult Situations – a Few Examples from Practice</i>	233
ZBIGNIEW RUDNICKI, <i>The School of Life. Axiological Vectors in Janusz Korczak's Diary</i>	245
MAGDALENA JUSZCZAK, <i>Film as an Illustration of Social Roles. The Image of the Mother in Selected Films by Alfred Hitchcock</i>	259
DAMIAN NOSKO, <i>Modern Lifestyle as a Cause of Risky Behaviors, Including the Use of Psychoactive Substances, As Exemplified by NPSs</i>	285
MARTA STAWSKA, <i>Pop nationalism and its Discourse Elements in (Re)constructing American National Identity in Selected Hollywood Movies</i>	297

II. REVIEWES AND NOTES

Alicja Kargulowa, (2023). <i>Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradowniczym</i> . Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 329 (GRAŻYNA TEUSZ).....	327
Janusz Korczak, (2023). „ <i>Sam na Sam Z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą</i> ”. Warszawa: Wydawnictwo Więź, ss. 99 (ZBIGNIEW RUDNICKI).....	332

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the International Scientific Conference: “Education – Nature – Technology: Pedagogical Innovations in the Formation of the Skill Set of the Contemporary Teacher” and the 3rd International Training Meeting of the Polish PIE (Pedagogical Innovation in Education) project, Poznań, 10-13 November 2023 (ANNA WOJEWODA)	339
Report on the Professor Wiesław Jamrożek seminar “The research skills of the educational historian”, Obrzycko, 21-22 June 2023 (KARINA BARECKA, ANNA BORKOWSKA, MICHALINA KASPRZAK).....	344
Information of Authors	349
List of Reviewers	351
Information for Authors.....	353

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK

ORCID 0000-0002-7420-7288

MIROŚŁAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA

ORCID 0000-0002-8700-2249

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KONTROWERSJE WOKÓŁ KULTUROWEGO WZORCA MACIERZYŃSTWA W POLSCE

ABSTRACT. Matysiak-Błaszczuk Agata, Ściupider-Młodkowska Mirosława, *Kontrowersje wokół kulturowego wzorca macierzyństwa w Polsce* [Controversies Regarding the Cultural Pattern of Motherhood in Poland]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 7-24. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.11.2023. Accepted: 14.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.71.1

The article discusses issues related to selected controversies surrounding the cultural pattern of motherhood. In particular, the text analyzes motherhood as a lost value. The core question guiding the considerations relates to the quality of the current dominant construct of the role of the mother, i.e. whether it has a customary/legal/ritual form, or is it currently a rational project consciously chosen by women?

The whole discussion was set within a theoretical framework, in what is known as a critical discourse analysis, whose main task was to unmask the myth of motherhood as the only and rightful role, largely dependent on the cultural dominants in a given country.

Key words: pattern of motherhood, controversy, role of women in culture

*Kobiety powinny przede wszystkim ustalić,
do jakiego stopnia strach rządzi ich życiem.*
(Dowling, 1981)

Wstęp

W większości znanych nam kultur i nieomal w całej historii ich powstawania, trwania oraz destrukcji, społecznie akceptowane macierzyństwo jako wartość kulturowa obwarowane było i jest licznymi ograniczeniami

dwojakiej natury: obyczajowej i prawnej – czasami zespolonej. Ograniczenia te sprawiają, że postać macierzyństwa nabiera szczególnego znaczenia zarówno wobec okoliczności zachodzenia w ciążę, okresowi jej trwania, a także spełniania społecznej roli macierzyńskiej (rodzicielskiej). We współczesnych społeczeństwach kulturowa kwalifikacja wartości macierzyństwa w znacznej mierze ulega nie tyle rozstrzygnięciom prawnym, ale modzie lansowanej medialnie i presji społecznej z nią związanej. Artykuł ma na celu przedstawić wybrane kontrowersje wokół współczesnego kulturowego wzorca macierzyństwa w Polsce. Warto zauważyć, że kulturowe znaczenie macierzyństwa może się różnić w zależności od kontekstu społecznego, historycznego i kulturowego.

Tak więc, ujmowanie stanu macierzyńskiego w kategoriach wartości kulturowej kwalifikuje do niej tylko pewną jego postać – spełniającą kryteria społecznego wartościowania. Oznacza to, że nie każdy stan macierzyński – jako zdarzenie biologiczne – mogło, może być, i jest społecznie postrzegane jako wartościowe, bowiem społeczne uznanie dowolnego stanu rzeczy jako wartościowego musi przede wszystkim spełniać warunek jego koherencji czy komponowania się z innymi już cenionymi w danym układzie społecznym wartościami, współtworząc taki rodzaj ich zbioru, który jest społecznie funkcjonalny, a więc kiedy teoretyk życia społecznego dostrzeże w nim cechy systemowe i nazwie je fundamentami życia społecznego (Bogunia-Borowska, 2005). Funkcjonalność dowolnego systemu wartości wyznacza bowiem zakres i stan społecznej obecności, społecznej akceptacji, społecznego stosowania wzorów chronienia współtworzących go wartości – wzorów zachowania. Agnieszka Gromkowska-Melosik wskazuje,

że w większości społeczeństw macierzyństwo jest uznawane za naturalną cnotę kobiet; za symbol kobiecości i jej gloryfikację. Kobiety bezdzielne są często stygmatyzowane i to niezależnie od tego, czy nie mają dzieci z wyboru, czy z powodu bezpłodności (...). Z kolei kobiety, które stają się matkami, zyskują z góry określony status w społeczeństwie, wchodzi w rolę, która jest podejmowana w ramach jasno określonych zasad, narzuconych przez ideologię macierzyństwa i rodziny (Gromkowska-Melosik, 2011, s. 174).

Wartość macierzyństwa (s)traconego

Rola matki, zdaniem Ewy Krause, należy do kategorii ról społecznych i jest definiowana jako wzorzec zachowań oczekiwanych od kobiety znajdującej się w sytuacji macierzyństwa, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i społecznego (Krause, 2020, s. 34). Urszula Kusio słusznie wskazuje, że prokreacja i rodzicielstwo współcześnie stały się bardziej konstruktem społecz-

no-kulturowym niż biologicznym imperatywem w fizjologię kobiety (Kusio, 2004, s. 40). Autorka wskazuje determinanty przyczyniające się do zmiany kulturowego wzorca macierzyństwa, które sprawiły, że posiadanie przez kobietę potomstwa przestało być jedynym satysfakcjonującym modelem życia (Kusio, 2004, s. 40). Wśród nich wyróżnia: bezpowrotne i nieodwracalne przededefiniowanie społecznej roli kobiety, przeorientowanie młodych kobiet na cele edukacyjne i zawodowe, wybór przez nie innych ról niż macierzyńskie, trudności w funkcjonowaniu w długotrwałym i satysfakcjonującym związku, w którym dziecko przychodzi na świat w sposób naturalny, wykreowanie przez media i publicystykę procesu wychowania jako niebotycznie trudnego i ustawicznie windującego trudności, zmianę postaw kobiet wobec macierzyństwa, a przede wszystkim nie przymuszanie kobiet do realizacji zadań prokreacyjnych oraz ingerencję państwa w strukturę i funkcję rodziny (Kusio, 2004, ss. 42-43). Autorka stwierdza

zasilki w nikłym stopniu wpływają na dzietność rodzin dobrze sytuowanych, w których rodzice są dobrze wykształceni. Zasilki stymulują przede wszystkim rozrodność rodzin ubogich, gdzie pomoc finansowa państwa jest traktowana jako dodatkowe źródło dochodu (Kusio, 2004, s. 44).

W Polsce liczba urodzeń w roku 2023 wynosiła 272 tysiące, najmniej od 1954 roku. Zdaniem prezesa GUS Dominika Rozkruta, Polska populacja zmniejsza się i starzeje. Jest to najniższa liczba urodzeń w całym okresie powojennym. Zatem, jesteśmy świadkami wyraźnie zmieniającej się postawy Polaków do ról rodzicielskich. „Państwo polskie powinno szczególnie wspomagać rodziny i osoby, które decydują się na pierwsze lub kolejne dziecko” postuluje Beata Osiewalska, badaczka LABFAM (www.oko.press/pulapka-niskiej-dzietnosci-zbiera-zniwa). Tomasz Szlendak wskazuje, że

jednym z najważniejszych celów polityki prorodzinnej, niezależnie od opcji sprawującej akurat rządy, jest kontrola i wspomaganie reprodukcji. Jak powszechnie wiadomo, mniej dzieci i mała liczba urodzeń nieodmiennie wróżą kłopoty każdemu państwu. Dlatego najważniejszymi składowymi dzisiejszej, bezpośredniej polityki prorodzinnej winny być na przykład działania zmierzające do zachęcania kobiet do rodzenia, świadczenia socjalne związane z opieką i wychowywaniem dzieci, działania zapewniające opiekę zdrowotną matkom i dzieciom oraz świadczenia zachęcające pracujących rodziców do zajęcia się dzieckiem (Szlendak, 2010, s. 455).

Elżbieta Górnikowska-Zwolak pisze, że pojęcie macierzyństwa jest bogate znaczeniowo i uwikłane w wielorakie konteksty, podlega silnemu wartościowaniu (pozytywnemu) oraz jest związane ze stereotypami płci i różnymi tabu, oporne wobec analizy i krytyki (Górnikowska-Zwolak, 2004, s. 9). Elisabeth Badinter wskazuje, że miłość macierzyńska jest konstruktem społecz-

nym zależnym od czasu historycznego, przemian społeczno-gospodarczych i politycznych, nie jest uniwersalnym fenomenem biologicznym, wolnym od jakichkolwiek przeobrażeń (Badinter, 1998). Macierzyństwo zależy od ideologii, która określa, jakie jest miejsce i rola kobiety w społeczeństwie, a przede wszystkim w rodzinie (Matysiak-Błaszczyk, 2016). Społeczna rola matki ma charakter formalny. Agnieszka Gromkowska-Melosik uważa, że

macierzyństwo jest konstrukcją społeczną, która w praktyce społecznej jest reprezentowana i wytwarzana za pomocą różnorodnych – represjonujących kobiety – systemów symbolicznych i praktyk społecznych (Gromkowska-Melosik, 2011, s. 182).

Aleksandra Maciarz wskazuje, że kobieca rola macierzyńska cechuje się w danym społeczeństwie czy grupie społecznej określoną rangą, wyznaczonymi przywilejami, obowiązkami i odpowiedzialnością oraz podlega społecznej kontroli, ocenie i interwencji (Maciarz, 2004, s. 15). Autorka dodaje, że

tworzenie macierzyńskiej roli może dostarczyć kobiecie wielu satysfakcjonujących przeżyć, ale może także narażać ją na frustracje i stresy, wywoływać stany zmęczenia i wyczerpania jej sił psychofizycznych (Maciarz, 2004, s. 16).

Z kolei Karolina Kuryś-Szyncel zauważa, że

kobieta wkraczając na drogę macierzyństwa, realizuje, wciąż aktywnie i opresyjnie pisany przez społeczeństwo, scenariusz kobiecości usankcjonowanej w roli matki (Kuryś-Szyncel, 2017, s. 68).

Kobieta w polskiej kulturze jest mocno postrzegana przez wypełnianie ról macierzyńskich. Anna Kwak wskazuje, że współcześnie kobiety

muszą szukać nowej tożsamości, wybierać między wyzwoleniem a ponownym przypisaniem do tradycyjnie pojmowanej roli, która sprowadza je do sfery prywatnego życia, z relacjami ograniczonymi głównie do kontaktów z mężem i dziećmi, roli wprowadzającej zależność. W domaganiu się nowej relacji kobiety dążą do posiadania miejsca na swoje własne życie, a to rodzi żądania większego włączenia mężczyzn w prace domowe, zmiany w uznawaniu kariery zawodowej mężczyzny za niepodważalny priorytet dla rodziny, a nawet odkładania rezygnacji czy rezygnacji z rodzenia dziecka, samotne wychowanie dziecka (Kwak, 2005, s. 28).

Anna Kotlarska-Michalska słusznie stwierdza, że obecnie rozbudowana rola matki może ograniczać rolę żony, jak też odsuwać w czasie rolę matki lub wyrażnie ją ograniczać (Kotlarska-Michalska, 2020, s. 89). Colette Szczepaniak wyraża opinię, że w polskim społeczeństwie panuje dużo stereotypów związanych z wypełnianiem ról macierzyńskich. Autorka podaje kilka przykładów: matka i dziecko stanowią najważniejszą kwestię, że macierzyń-

stwo jest powołaniem każdej kobiety, że wszystkie kobiety mają wrodzony instynkt macierzyński, oraz że bycie matką wyzwala tylko pozytywne emocje, a matka ponosi całkowitą odpowiedzialność za rozwój dziecka, jego zdrowie fizyczne i psychiczne, wygląd, zachowanie. W dalszej kolejności Autorka wskazuje stereotyp nierozłączności, który oznacza, że matka może powierzyć komuś opiekę nad dzieckiem, ale pod warunkiem, że w tym czasie pracuje zawodowo. Jednak nawet wówczas powinna mieć poczucie winy, że opuściła potomka. Wspomina także o matce-mężennicy, która całą swoją energię, czas i aspiracje poświęca dziecku, nie posiadając własnych celów i marzeń. Ostatni stereotyp dotyczy aseksualności matek, zaprzeczając fakt, że są one istotami seksualnymi (Szczepaniak, 2021, s. 87). Autorka zdecydowanie sprzeciwia się stereotypom roli macierzyńskiej obecnym w kulturze, jak i przekazom medialnym ukazującym lukrowany obraz współczesnej roli matki. Małgorzata Bogunia-Borowska uważa, że pomimo licznych przemian społeczno-kulturowych stereotyp matki Polki jest wciąż obecny w polskim społeczeństwie (Bogunia-Borowska, 2013).

Ujmowanie stanu macierzyńskiego w kategoriach wartości kulturowej kwalifikuje do niej tylko pewną jego postać – spełniającą kryteria społecznego wartościowania. Oznacza to, że nie każdy stan macierzyński – jako zdarzenie biologiczne – mogło, może być, i jest społecznie postrzegane jako wartościowe, bowiem społeczne uznanie dowolnego stanu rzeczy jako wartościowego musi przede wszystkim spełniać warunek jego koherencji czy komponowania się z innymi już cenionymi w danym układzie społecznym wartościami, współtworząc wraz z nimi taki rodzaj ich zbioru, który jest społecznie funkcjonalny, a więc kiedy teoretyk życia społecznego dostrzeże w nim cechy systemowe i nazwie je fundamentami życia społecznego (Bogunia-Borowska, 2015). Martyna Pryszmont-Ciesielska słusznie stwierdza, że macierzyństwo i społeczna rola kobiet

zostają upolitycznione i wprzęgnięte w służbę rozmaitych ideologii i wizji funkcjonowania społeczeństwa. Ta jawna i ukryta ideologia powoduje, że macierzyństwo widziane jest w separacji od realnych i jednostkowych doświadczeń kobiet w Polsce (Pryszmont-Ciesielska, 2013, s. 11).

Anna Titkow podkreśla, że we współczesnej Polsce koegzystują zróżnicowane wzory i praktyki macierzyństwa, jednak wciąż tło i kontekst stanowi dla nich fasadowy, tradycyjny charakter kulturowej konstrukcji macierzyństwa (Titkow, 2012).

Funkcjonalność dowolnego systemu wartości wyznacza bowiem zakres i stan społecznej obecności, społecznej akceptacji, społecznego stosowania wzorów chronienia współtworzących go wartości – wzorów zachowania

(Malewski, 1964). Spójrzmy na tę kwestię przez pryzmat roli, jaką w tym względzie spełnia obyczajowość, na przykład religijna, mając w wyobraźni i doświadczeniu społeczeństwa skrajnie ortodoksyjne.

Pierwszym przykładem tej prawidłowości (funkcjonalności) jest zakres i stan chronienia wartości, ogólnie określanych mianem bytów rozpoznawanych transcendentnie.

Zespolenia wartości życia rodzinnego z wartościami poznawanymi transcendentnie obserwujemy już u źródeł wielu religii i związków o charakterze parareligijnym (Świątkiewicz, 1992). Elżbieta Górnikowska-Zwolak słusznie stwierdza, że

w Polsce znaczną rolę odgrywają nauki Kościoła katolickiego; religijne przykazania kładą duży nacisk na małżeńską „otwartość na płodność” z jednej strony, a z drugiej piętnują rodzenie się dzieci pozamażeńskich (Górnikowska-Zwolak, 2014, s. 11).

Pomimo to w Polsce od kilkunastu lat systematycznie rośnie udział urodzeń pozamażeńskich. W miastach co trzecie dziecko rodzi się w związkach nieformalnych, na wsiach niemal co czwarte. W roku 2023, o czym wspominałyśmy we wcześniejszym fragmencie artykułu, urodziło się w Polsce najmniej dzieci w historii pomiarów urodzeń. Bardzo niska była także liczba zawieranych związków małżeńskich (Bartuś, 2024). W miastach małżeństw wyznaniowych jest już mniej niż połowa. Polki rodzą dzieci coraz później. Co trzecie małżeństwo kończy się rozwodem. Polska znalazła się w poważnym kryzysie demograficznym (Kostrzewski, 2023).

Terminologia określająca role rodzinne zostaje w pełni zespolona zarówno z mitologicznym przekazem wielu religii, jak i z ich instytucjonalnymi rolami. Szczególnie związki instytucji religijnej i jej symboliki z realiami życia rodzinnego, rodzicielskiego obserwujemy w praktykach swoistego wiązania symboliki religijnej z nieomal każdym aspektem rodzicielstwa i co za tym idzie – rodzinnością. Juliusz Iwanicki konstatuje:

Nurt katolicki jawi się jako najbardziej apologetyczny względem wartości rodzinnych i mający szczegółową etykę seksualną (...). Matka Boża, która łączy w sobie zarówno wartości macierzyństwa, jak i dziewictwa, a kult rodziny doczekał się niezliczonych ludowych przejawów i obrazów (Iwanicki, 2022, s. 148).

Dyskusyjny wolny wybór kobiet-matek

Pierwszą kontrowersją, wspomnianą w tytule artykułu, są okoliczności zachodzenia w ciążę jako zasadniczy warunek stanu macierzyńskiego, jednak niekoniecznie pozyskiwania kulturowej wartości macierzyństwa. Kultura polska z silnie zakorzenionym patriachatem zintegrowała wartości rodzinne

identyfikowane z biologią prokreacji, co odbiera jej autonomię i sprawstwo przy podejmowaniu wielu decyzji, także związanych z rodzicielstwem. Adrianne Rich jest zdania, że macierzyństwo jako rodzaj instytucji społecznej podtrzymuje i utrwała porządek patriarchalny, a instytucja macierzyństwa jest źródłem opresji społeczeństwa wobec kobiet (Rich, 1976). Hasła petryfikowane w kulturze niewyjaśniającej mechanizmów patriarchy: *love, marriage, baby carriage* gwarantują podejmowanie decyzji o silnie utrwalanym schemacie trzech „m” – miłości, małżeństwa, macierzyństwa, jako warunkowych aktów tworzących rodzinę. Małgorzata Kościelska słusznie wskazuje, że „macierzyństwo stanowi szansę, ale nie jest ani koniecznością, ani biologicznym instynktem, ani receptą na szczęście” (Kościelska, 1998, s. 11). Autorka dodaje, że źródła niechęci do posiadania dzieci nie wynikają z braku potrzeb, ale w istnieniu silnych zahamowań, czyli czynników psychologicznych lub społecznych uniemożliwiających realizację potrzeb. Wśród nich podaje: spostrzeganie dziecka jako zagrożenia dla zdrowia, urody, wolności, przeszkody w realizacji planów osobistych i zawodowych, jako obciążenie czasowe i finansowe. Poza biologiczną niepłodnością, niechęć do posiadania dzieci może wynikać z negatywnego obrazu siebie przez kobietę, jak i bolesna, urazowa relacja z własną matką blokująca chęć posiadania dzieci (Kościelska, 1998, ss. 12-13). Milena Gracka-Tomaszewska podaje ważne kryterium decyzji o urodzeniu dziecka, jakim jest jakość relacji z partnerem. Kobiety trwające w związku, z którego nie czerpią satysfakcji, poczucia bezpieczeństwa, postrzegając partnera jako nieodpowiedniego kandydata na ojca, mogą nie podejmować decyzji o narodzeniu dziecka (Gracka-Tomaszewska, 2014, s. 61).

Jak pisze Małgorzata Sikorska, „dobra matka” zyskała wsparcie ze strony religii, która przyrównywała ją do świętej, spełniającej „posłannictwo”, będącej „powołaną” do opieki nad dziećmi (Sikorska, 2009, s. 171). Autorka dodaje, że brak miłości macierzyńskiej w XIX wieku stał się jednym z największych grzechów kobiety, był czymś nienaturalnym, wynikał z podłości i egoizmu kobiety (Sikorska, 2009, s. 171). Jeszcze przez długie lata mit kobiety-matki był utrzymywany w rozmaitych społeczeństwach i kulturach. Małgorzata Sikorska stwierdza

macierzyństwo nie jest już współcześnie jednoznacznie kojarzone z naturą kobiety, jej misją i przeznaczeniem oraz wrodzonym instynktem macierzyńskim i coraz więcej zachowań kobiet (dotyczących powrotu, lub nie, do pracy, metody karmienia czy liczby posiadanych dzieci lub decyzji o ich nieposiadaniu) jest skutkiem rzeczywistych wyborów kobiet (i ich partnerów) spośród różnych, akceptowanych społecznie wzorów macierzyństwa (Sikorska, 2009, s. 176).

Zdaniem Bogusławy Budrowskiej, w Polsce znaczący odsetek ceremonii ślubnych odbywa się wówczas, kiedy dziecko jest już w drodze i stanowi to

często motyw podjęcia decyzji o zawarciu związku małżeńskiego (Budrowska, 2000, s. 28). Autorka pisze

w pewnej mierze może to być efektem oddziaływania instytucji religijnych. W Polsce znaczną rolę odgrywają nauki Kościoła katolickiego, akcentujące konieczność zachowywania czystości przedmałżeńskiej, a w ostateczności usankcjonowania związku, który oczekuje potomstwa. Bardzo wyraźnie funkcjonuje tu schemat trzech M – cienia i wysoko wartościowana jest taka miłość, która prowadzi do zawarcia związku małżeństwa i do macierzyństwa (...). I chociaż dużo mówi się o zachowywaniu czystości przedmałżeńskiej, nagminne łamanie tego nakazu nie budzi stanowczej reakcji, jeśli tylko młodzi ludzie zainteresowani są uświęceniem swego związku. Prymat płodności małżeńskiej jest tu wyraźnie zauważalny. Ale też podstawowym celem małżeństwa jest prokreacja. (...) Religijne przykazania kładą duży nacisk na małżeńską „otwartość na płodność” z jednej strony, a z drugiej piętnują rodzenie się dzieci pozamałżeńskich. Niemniej jednak to ostatnie zjawisko zyskuje coraz większą akceptację (Budrowska, 2000, s. 28).

Każdy inny rodzaj relacji: przedmałżeńskiej i pozamałżeńskiej, w relacji z rodziną, uznawany jest jako występki/grzech, z jego tragicznymi konsekwencjami rozpadu rodzin i zachwiania ładem społecznym. Stąd, również doświadczanie trudności związanych z zajściem w ciążę przez kobiety – żony, żyjące w pobłogosławionym związku małżeńskim, należy rozumieć jako wiadomy znak braku łaski Boskiej, dotyczący oboje małżonków bądź jedno z nich za grzechy popełnione w okresie przedmałżeńskim, bądź w trakcie trwania tego związku. Dlatego, czynione w takim związku starania zachodzenia w ciążę za pomocą nienaturalnej metody (np. in vitro, ciąża surogatowa) pojmuję się jednoznacznie, jako niezyskiwanie, a trwanie wartości tak inicjowanego (nie negowanego) macierzyństwa. Elisabeth Badinter wskazuje, że bezdzietne kobiety (rzadziej mężczyźni) lub bezdzietna para zawsze wydają się anomalią, która prowokuje pytania o bezdzietność ze strony rodziny i społeczeństwa. Z rzadka padają pytania skierowane do matek, dlaczego zdecydowały się na dziecko. Autorka dodaje, że „trzeba więc niezłomności i silnego charakteru, żeby nie przejmować się tą powszechną presją, a nawet pewnym napiętnowaniem” (Badinter, 2013, ss. 8-9).

Mamy więc tu do czynienia z ewidentnym zawłaszczeniem wartości macierzyństwa w jego pierwotnej biologicznej postaci przez ekspozycję w jego identyfikacji kulturowej, zsakralizowanej wartości sprawczego – prokreacyjnego aktu. Zatem, w tej konwencji interpretacyjnej każdy inny akt płciowy, skutkujący prokreacyjnie, należy uznać, i jest tak uznany, za deprecjonujący wartość macierzyństwa, pomimo że często stanowi spełnienie marzeń wielu kobiet i mężczyzn starających się o dziecko.

Pedagodzy pracujący w ośrodkach rodzin zastępczych, domach dziecka oraz innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych doskonale orientu-

ją się, że znaczną część populacji dziecięcej tworzą dzieci zrodzone z aktu prokreacyjnego przed i pozamałżeńskiego, a także w sytuacjach skryminalizowanych i pozbawionych wszelkich zasad humanitarnych (Pilch, 2010; Adamczyk, 2015; Adamczyk, 2016). W Polsce mamy statystycznie znaczną reprezentację tak poczętych i urodzonych dzieci, z których większość jest pozbawiona znamion identyfikacyjnych i wiedzie zbyt często swój żywot poza rodziną, w sytuacjach niekontrolowanych socjalizacyjnie i często stając się ofiarami przestępstw w relacjach z dorosłymi. Na problem ten, u progu XXI wieku, zwrócił między innymi uwagę Jerzy Modrzewski (Modrzewski, 2004, s. 32; Modrzewski, 2022) w monografii zatytułowanej *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, w której czytamy:

Zagadnienie obserwowanych empirycznie zachowań społecznych przyszłych matek czy w ogóle rozlicznych wzorów macierzyństwa, np. aktualizującego się w warunkach społeczeństwa polskiego, wymaga, jak sądzę, dalszych pogłębionych badań empirycznych. Brak jak dotychczas opracowań poświęconych np. społecznemu problemowi porzucania dzieci nowo urodzonych czy ich zabijania, względnie sprzedawania na „rynku” handlu dziećmi, a których przypadki najczęściej ujawniane w publicystyce, nie stanowią jak dotychczas przedmiotu pogłębionej analizy socjologicznej czy psychosocjologicznej, względnie historyczno-etnograficznej.

Biorąc pod uwagę kontrowersję, którą można sprowadzić do hasła: niemoralne propozycje dla kobiet pragnących realizować się w macierzyństwie, mamy w tym przypadku do czynienia ze zjawiskiem świadomej rezygnacji z macierzyństwa, jeśli nie pozostaje ono w związku z pielęgnowaniem wartości rodzinności małżeńskiej. Na przykład, w Polsce wyniki badań demograficznych ukazują coraz częstsze przypadki odchodzenia od tradycyjnych wzorów realizacji ról macierzyńskich i ojcowskich. Nie można wykluczyć tego, że w naszym kraju, zdaniem Aleksandry Jasińskiej-Kani (2012, s. 326), dynamicznie zyskują na akceptacji i praktykowaniu konkubinatu oraz nietradycyjne związki, wzrasta liczba rozwodów i odsetek urodzeń pozamałżeńskich, następuje opóźnianie zawierania związków małżeńskich i posiadania dzieci oraz ograniczanie ich liczby, a także niestabilne związki, samotne macierzyństwo i porzucanie dzieci¹. Barbara Jankowiak wskazuje, że nietradycyjne relacje intymne stanowią nowe wzorce socjalizacyjne we współczesnym

¹ Wstępne wyniki Narodowego Spisu Ludności i Mieszkań 2021 wskazują, że w Polsce mamy do czynienia z malejącym odsetkiem dzieci i młodzieży oraz starzeniem się ludności w wieku produkcyjnym, a także coraz większym udziałem ludności w wieku emerytalnym, stanowiącym stały, obserwowany od szeregu lat trend. Podstawową przyczyną jest niska dzietność, niegwarantująca prostej zastępowalności pokoleń, co pogłębia proces starzenia się polskiego społeczeństwa. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2021. Raport z wstępnych wyników, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2022; raport_zawierajacy_wstepne_wyniki_nsp_2021._publikacja_w_formacie_pdf.

społeczeństwie, których coraz większa powszechność wywołuje kontrowersje zarówno na poziomie społeczno-politycznym, jak i edukacyjno-wychowawczym (Jankowiak, 2013, s. 156).

Ciekawe spostrzeżenia na temat macierzyństwa wysuwa także w swoich licznych dyskursach i projektach badawczych Agnieszka Gromkowska-Melosik (2022, ss. 180-181). Badaczka, po licznych wywiadach z kobietami realizującymi kariery zawodowe, ukuła cztery konstrukty kobiecości – pełne napięcie na linii korzyści/straty, wynikające z emancypacji kobiet-matek, po perfekcyjne *superwomen*, które doświadczają frustracji, dążąc do fałszywego świata bycia matką doskonałą w każdej przestrzeni życia. Autorka dostrzega także kontrowersyjny wątek kulturowy, że niegdyś pojęcie naznaczające kobiety świadomie rezygnujące z dzieci i poświęcające się karierze zawodowej jako *childless*, czyli bezdzietna, współcześnie zostaje zamienione na *childfree* – wolna od dzieci, co znacznie zmienia kontekst „macierzyństwa jako dominującego konstrukt kobiecości”. Przeciwwstawienie się kobiecości jako synonimu słowa uległość i macierzyństwo znajdziemy w studiach feministycznych. Mona Cholett zauważa paradoks w kulturze życia społecznego, gdzie do pochwały kobiecości, jak podkreśla badaczka

(...) przylgnęły określenia podkreślające oddanie [i wybaczenie – M.Ś-M.], gotowość do poświęceń, troskę o innych, a także między wierszami ich skłonność do zapominania o sobie: „(...) zrobiłaby wszystko dla swoich dzieci” (Cholett, 2022, ss. 162-163).

Jednocześnie, kobiety w Polsce, które nie spełniają oczekiwań co do roli matki są jednoznacznie uważane za nieczułe, zimne i egoistyczne.

W toku badań GUS-u, z 2021 roku, aż 85% społeczeństwa polskiego deklaruje, że rodzina jest potrzebna, aby być szczęśliwym, jest też źródłem zadowolenia z życia. Dla 55% najodpowiedniejszym modelem rodziny jest małżeństwo z dziećmi, dla 29% – życie w rodzinie wielopokoleniowej. Znacznie mniej respondentów wskazuje życie w pojedynkę (4%), w bezdzietnym małżeństwie (4%), w związku partnerskim z osobą odmiennej płci (4%), samotne rodzicielstwo (1%), tymczasowe związki partnerskie z osobą odmiennej płci (1%), związek homoseksualny (1%). Z małżeństwa zadowolonych jest (w większym lub mniejszym stopniu) 72% osób zamężnych/zonatych. W Raporcie prognozuje się, że w przyszłości w Polsce będzie mniej zawieranych nowych małżeństw, małżeństwa będą zawierane przez nowożeńców w coraz wyższym wieku, wyższy też będzie wiek wydawania na świat potomstwa, utrzyma się wysoka liczba rozwodów, wzrośnie liczba rodzin niepełnych z małoletnim potomstwem oraz utrzyma wzrastający zakres kohabitacji pozamałżeńskiej i przedmałżeńskiej.

Zgodnie ze statystykami GUS, w 2021 roku w Polsce rozwiodło się ponad 60 tysięcy par, a zawarto ponad 168 tysięcy małżeństw. Sukcesywnie spada

liczba zawieranych małżeństw, a rośnie odsetek urodzeń pozamałżeńskich. Pozostawianie osób w związkach partnerskich jest w Polsce zjawiskiem społecznie akceptowanym (prawo.gazetaprawna.pl, [data pobrania: 12.01.2024]).

Macierzyństwo ulega silnej presji i selekcji na macierzyństwo społecznie oczekiwane, a tym samym akceptowane i nagradzane oraz na macierzyństwo niepożądane, niechciane, a nawet groźne i narażone tym samym na społeczny ostracyzm, czego mamy liczne dowody nie tylko w historii polskiego społeczeństwa, ale i w jego obecnej codzienności (mając również na uwadze inne, nie podjęte w niniejszym dyskursie, uwarunkowania losu dzieci poczętych i zrodzonych przed oraz poza małżeństwem).

Można zatem sformułować tezę, wymagającą weryfikacji empirycznej, stwierdzając, że macierzyństwo w jego pierwotnej, prenatalnej postaci, w społeczeństwach zsakralizowanych zyskuje na wartości wówczas, kiedy pozostaje w wiernej (bezkompromisowej) symbiozie z wartościami pożądanymi. Albo w innym sformułowaniu: im bardziej zsakralizowane jest społeczeństwo, tym akty prokreacji przed i pozamałżeńskie, którym przypisuje się zachowanie nieetyczne, niegodne, nie promują wartości tak inicjowanego macierzyństwa, lecz wartość tę deprecjonują, czy wręcz uznają za antywartość, a więc taki stan, który zdecydowanie zagraża innym wartościom i zintegrowanej z nimi wartości macierzyństwa.

W sytuacji agresywnie chronionych wartości uzasadnianych sakralnie pojawia się zjawisko i praktyki świadomej rezygnacji z macierzyństwa. Barbara Dolińska wskazuje, że współcześnie w Polsce postawy

(...) wobec planowanej bezdzietności cechuje ambiwalencja. Z jednej strony pary, które świadomie i na mocy własnej decyzji nie chcą mieć dzieci, spostrzegane są jako niedostosowane. Z drugiej jednak strony akceptacja takiego wyboru jest coraz powszechniejsza, a bezdzietni z wyboru są spostrzegani jako szczęśliwi i zadowoleni z życia (Dolińska, 2014, s. 16).

Kolejnym, wskazanym wyżej, przejawem i warunkiem osiągania kulturowo wzorowanej wartości macierzyństwa jest upublicznienie faktu pozostawania kobiety (a w zasadzie obojga rodziców) w okresie jej ciąży. Powstaje w kontekście dotychczasowych rozważań problem, jaki biologiczny stan ciąży kobiety uznaje się w społeczeństwach w wysokim stopniu zsakralizowanych za widomy znak pielęgnowania tej wartości, a jaka ciąża uznawana jest w nim za jej naruszenie bądź pogwałcenie?

Oczywiście, że jeśli ciąża kobiety była i jest następstwem inicjacji uznanej w takim społeczeństwie za wartościową, to ona sama i jej publiczne okazywanie przyczynia się do zyskiwania zarówno przez matkę, jak i ojca spodziewanego dziecka pozytywnej kwalifikacji, wspierającej tym samym także wartości. Ciąża jawi się zatem jako następstwo łaskawości stanu sprawczego

sił nadprzyrodzonych (ciąża jako pozostawanie w stanie błogosławionym). Natomiast, ciąża będąca efektem aktu płciowego przed i pozamałżeńskiego, w tym kontekście jest kwalifikowana jako ewidentne przeciwstawianie się woli Boskiej, skazującej kobietę (nie mężczyznę, współsprawcę tego stanu) na społeczny ostracyzm, co może być i zapewne bywa powodem podejmowania przez kobiety starań aborcyjnych (nierazko zagrożonych śmiercią także potencjalnej matki), czasem wyzbywania się roli macierzyńskiej poprzez porzucanie własnego dziecka przed lub po jego urodzeniu (Cyrzan, 2004; Boni, 2020). Niewątpliwie, istotne znaczenie w tym przypadku mogą odgrywać także inne, pozakulturowe czynniki, takie jak: wiek matki, okoliczności zajścia w ciążę, sytuacja życiowa kobiety, regulacje prawne rodzicielstwa, czy rozstrzygnięcia polityczne – na przykład sytuacja wojny, które to czynniki i ich wpływ na koleje losu kobiet wymagałyby oddzielnego opracowania.

Osobny kontrowersyjny aspekt stanowi sytuacja upubliczniania ciąży i macierzyństwa w przestrzeni wirtualnej, w której doszło do przekonwertowania wartości prywatnych na publiczne. Dorota Zaworska-Nikoniuk relacjonuje biografie

„matek troskliwych, niepewnych swojej roli” versus matek „wkurzonych na bachorów” i internatek, które świadomie upubliczniają zarówno fotografie, jak i relacje, prezentując ciemne strony macierzyństwa, od naturalistycznych obrazów zmiany ciała po porodzie, po matki wyczerpane swoją rolą karmielek (Zaworska-Nikoniuk, 2015, s. 68).

Aleksandra Maciarz słusznie zauważa, że w wyniku intensywnego rozwoju i upowszechniania się mediów, problemy życia publicznego bardzo silnie i wszechogarniająco przenikają się do życia prywatnego ludzi (Maciarz, 2004, s. 8).

Kolejny dylemat – kontrowersja w utrwalaniu przez kobietę (i jej małżonka) wartości macierzyństwa w społeczeństwach i społecznościach w wysokim stopniu zsakralizowanych – stanowi obraz kształtowania się jej sytuacji społecznej po urodzeniu dziecka(ci) i podjęciu bądź nie społecznej roli macierzyńskiej (rodzicielskiej). Jak już wspomnialiśmy, sytuacja społeczna kobiet wchodzących w rolę macierzyńską jest w tego rodzaju społeczeństwach z gruntu odmienna, kiedy łączy ona podjęcie tej roli z kontynuacją roli małżonki związku „pobłogosławionego” bądź jest kobietą pozbawioną w tej sytuacji możliwości łączenia tych ról. Sytuacja taka może być także następstwem zrywania tak inicjowanego związku małżeńskiego, co staje się we współczesnych społeczeństwach, na przykład tradycyjnie katolickich, już częstą praktyką, sygnalizującą postępujący proces ich sekularyzacji. Mirosława Grabowska podaje, że w ciągu ostatnich 30 lat odsetek regularnie praktykujących w pokoleniu najmłodszym spadł z 69% do 23%, a niepraktykujących

wzrósł z 8% do 40%. Słabnie dziedziczenie postaw religijnych między rodzinami a dziećmi, jak i świadome formowanie w rodzinie do wiary (Grabowska, 2023). Badania Remigiusza Szauera² wskazują, że wśród badanych młodych Polek wzrasta poziom zwątpienia i niewiary w boskie macierzyństwo Maryi, jak i dogmaty maryjne. Autor

podkreśla brak inspiracji wzorcami maryjnymi przekazywanymi przez Kościół, szczególnie wśród respondentek poniżej 40 roku życia. Sam Kościół postrzegany jest przez badane kobiety jako instytucja stwarzająca dystans wobec kobiet, a doktryna w zakresie miejsca i roli kobiety w świecie postrzegana jest jako niekomunikatywna. Z przywołanych wyników badań dowiadujemy się, że respondentki wskazują wysoki poziom akceptacji dla stwierdzenia, że Kościół w Polsce przyczynia się swoim nauczaniem do przemocy i dyskryminacji kobiet. Ponad 40% badanych negatywnie ocenia rolę Kościoła w dyskursie społecznym na temat aborcji, zauważając, że Kościół katolicki w Polsce wychodząc poza ramy osądu moralnego, prowadzi lobbing polityczny w tej kwestii (Szauer, 2022, s. 88).

Urodzenie dziecka i podjęcie wobec niego społecznej roli macierzyńskiej może być i sprzyja pozyskiwaniu wartościowego kulturowo macierzyństwa w tego rodzaju społeczeństwach wówczas, kiedy spełniony jest warunek zajścia w ciążę w pobłogosławionym związku małżeńskim i pozostawania w niej również w takim związku. Wówczas nowo urodzone dziecko(ci) współtworzy wraz ze swoimi rodzicielami „prawdziwą” rodzinę, usankcjonowaną przez instytucję kościelną. Twórcy i propagatorzy tak konstruowanej wiedzy familiologicznej będą uznawać ją za jedyną, możliwą do zaakceptowania postać życia rodzinnego, nie uznając innych jej postaci, które zyskają miano jej deprecjacji albo etykiety jej dysfunkcji.

Mamy tu do czynienia z silnym mitem o petryfikowanym w społeczeństwie jedynie słusznym i potrzebnym wzorcu bycia matką. Ten brak konstruktywnego myślenia i konformistyczne utrwalanie schematów prowadzą do przykrych konsekwencji niezrozumienia systemów rodzinnych, które tworzą inne hybrydy, na przykład patchworkowe, z tytułu śmierci biologicznego partnera – ojca/matki dzieci. Od dawna wiadomo, że dzieci w tego typu układach zyskują wiele kompetencji społeczno-emocjonalnych, których nie doświadczyłyby w układzie rodzin złączonych do śmierci jedyną relacją małżeństwa i rodzicielstwa.

Cykl mitotwórczy rodziny, która pełna zakazów nie może wyrwać się z kulturowego schematu tworzenia różnych relacji, zamyka niejako poprzedni i otwiera kolejny cykl życia rodziny chrześcijańskiej, jako szczególnie war-

² Autor zrealizował badania metodą ilościową wśród 1349 kobiet, wykorzystując technikę ankietową. Badaniami zostały objęte kobiety w przedziale wiekowym 18-70 lat, dobrane do badania w sposób losowy, pochodzące z województwa zachodniopomorskiego i niektórych powiatów województwa pomorskiego.

tościowej i potrzebnej, nie dając szans rozwoju innym równie wartościowym relacjom, zarówno w aspekcie aksjonormatywnym, jak i socjalno-bytowym. W Polsce, jak pisze Piotr Szumlewicz, upominając się o realizację konstytucyjnie zagwarantowanej równości w polityce społecznej państwa i jego świadczeniach socjalnych wobec wszystkich obywateli,

państwo powinno w tym samym stopniu dbać o wszystkich obywateli, niezależnie od tego czy żyją samotnie, czy są częścią wielodzietnych rodzin, bezdzietnych małżeństw albo związków niesformalizowanych. Niestety, od wielu lat polityka państwa idzie w zupełnie innym kierunku. Podmiotem rządowej polityki społecznej jest bowiem nie jednostka, tylko tradycyjnie pojmowana rodzina. W praktyce oznacza to wsparcie dla chadeckiej polityki społecznej, która dyskryminuje kobiety, singli, osoby samotne czy osoby żyjące w związkach niesformalizowanych (Szumlewicz, 2022, s. 15).

Jednakże, nawet w tego rodzaju społecznościach i społeczeństwach, wskutek postępującej ich sekularyzacji, jako jednego z efektów i wskaźników ich laicyzacji, ewoluującej wraz z procesem globalizacji kultur, to tradycyjne źródło i preferowane w nim kryteria wartościowania macierzyństwa, i sprzężoną z nim wartością rodzinności, ulega sukcesywnej zmianie i ze zmienną dynamiką coraz częściej wzorują ją rozstrzygnięcia formalnoprawne. Proces ten, zainicjowany w połowie XIX wieku gwałtownymi wydarzeniami paryskimi, z odległymi w czasie doświadczeniami historycznymi, został wpleciony w nurt postępujących gwałtownie zmian cywilizacyjnych, wywierając sukcesywnie wpływ na kształtowanie się zmienionych, wobec tradycyjnych, konstelacji i hierarchii systemów wartości pielęgnowanych we współczesnych społeczeństwach, w których macierzyństwo i rodzinność poddaje się także nieustępliwym wpływom wzorcotwórczym lansowanej w mediach mody. Uleganie tym wpływom zmienia zasadniczo konstelacje rodzących się i utrwalających we współczesnych społeczeństwach systemów wartości, w których wartość macierzyństwa pojawia się i upowszechnia w opozycji do ich tradycyjnego źródła, wiążąc się z takimi wartościami, jak: wartość posiadania dziecka, poświęcenia swojego dobra na rzecz dobra dziecka, czy realizowania własnych aspiracji poprzez wspieranie i doskonalenie scenariusza biograficznego dziecka(ci).

Kolejną kontrowersję stanowi ogromna hipokryzja społeczna, odnośnie umniejszania roli macierzyństwa względem kobiet, które postanowiły rozstać się z mężem. Kobiety znajdujące w sobie odwagę i siłę do podjęcia decyzji o rozwodzie, nadal są społecznie odbierane jako nieodpowiedzialne i niekonwenujące z uległością, opiekuńczością i wybaczeniem. Anna Kotlarska-Michalska zauważa, że nie tylko udany związek jawi się jako najważniejszy czynnik podejmowania decyzji prokreacyjnych, ale jego kontynuacja, bez względu na jakość tego związku, gwarantuje dobre macierzyństwo. Jest to,

oczywiście, stereotyp kulturowy, który silnie związany z doktryną i misją kobiet cierpiących „niosących swój krzyż”, uzależnionych od mężów tyranów, nie pozwala im na rozwód, nawet w sytuacji drastycznej przemocy psychicznej i fizycznej (Kotlarska-Michalska, 2020, s. 249). Autorka konstatuje: „rozwód, jeśli jest traktowany jako klęska i powód do wstydu jest jednocześnie powodem do izolowania matki przez własnych rodziców oraz teściów” (Kotlarska-Michalska, 2020, s. 249). Diagnoza tego zjawiska, przybierającego postać procesu, powinna stać się atrakcyjnym przedmiotem badań pedagogicznych. Jak wskazują wyniki badania FAMWELL, przeprowadzonego przez naukowców Instytutu Statystyki i Demografii SG, 18% badanych respondentek nigdy nie chciało mieć dzieci, a 13% nie może ich mieć z przyczyn biologicznych. Z badań wynika, że możliwość posiadania dzieci ograniczył brak partnera, w przypadku 40% respondentek, które dzieci chciały mieć. Badania dowodzą wcześniejszej tezy odnośnie patriarchalnego schematu wartości kobiet widzianych wyłącznie przez pryzmat ról, jakie mają pełnić w społeczeństwie: żon i matek.

Zakończenie

Autorki artykułu dokonały próby opisu wybranych kontrowersji wokół kulturowego wzorca macierzyństwa, które w polskiej kulturze są wciąż uaktualnianie i obecne. Wzorce macierzyństwa są często zakorzenione w tradycyjnie pojmowanych i praktykowanych rolach płciowych, co może być przyczyną ograniczania swobody jednostki oraz odczuwania silnej presji i nacisku płynącego z różnych grup społecznych. Z kolei, presja społeczna może przyczyniać się do realizacji stereotypowego postrzegania społecznej roli matki, prowadząc do „rodzenia się” u kobiet poczucia winy, niezadowolenia, czy życia w niezgodzie z sobą. Ponadto, wyidealizowane wzorce macierzyństwa przedstawiane w mediach powodują, że kobiety nie czują się w pełni usatysfakcjonowane z wypełniania roli macierzyńskiej. Opisane w tekście ideologie preferujące tradycyjne role i wzorce macierzyństwa mogą prowadzić do ograniczeń funkcjonowania kobiet oraz trudności w pogodzeniu ról w innych obszarach życia, takich jak kariera zawodowa czy indywidualny rozwój i pasje.

Reasumując, warto docenić i rozwijać wszelkie programy edukacyjno-wychowawcze oraz działania na polu polityki społecznej i rodzinnej, mające na celu wspomóc ogólną kondycję matek, aby zadbać o jakość przyszłych rodzin. W szczególności powinno się w nich brać pod uwagę coraz większą grupę matek samotnie wychowujących dzieci, będących po rozwodach, w sytuacji żałoby lub pozostających w trudnych sytuacjach biograficznych, na skutek chorób dzieci. Macierzyństwo jest jedną ze sfer, które wymaga nie tyle

uznania, co heroizmu i oddania, a żeby nie było pozbawione radości i satysfakcji, należy je odpowiednio wzmacniać.

W ewoluujących społeczeństwach coraz częściej podnoszone są kwestie różnorodności rodziny oraz znaczenia społecznych ról płciowych. Widnieje wyraźna potrzeba prowadzenia dyskusji na temat kontrowersji wokół kulturowego wzorca macierzyństwa w Polsce.

Diagnoza tego zjawiska, przybierającego postać procesu, staje się (może i powinna się stać) atrakcyjnym przedmiotem badania – nie tylko pedagogicznego.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Adamczyk, B. (2015). *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*. Kraków
- Adamczyk, B. (2016). *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Funkcjonowanie w przestrzeni miejskiej*. Kraków
- Badinter, E. (1995). *Historia miłości macierzyńskiej*. Warszawa
- Badinter, E. (2013). *Konflikt: kobieta i matka*. Warszawa
- Bieńko, M., Rosochacka-Gmitrzak, M., Widel, E. (2020) (red.). *Obrazy życia rodzinnego i intymności. Książka dedykowana Profesor Annie Kwak*. Warszawa
- Budrowska, B. (2000) *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław
- Bogunia-Borowska, M. (2015) (red.). *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków
- Boni, K., (2020). *Auroville. Miasto z marzeń*. Warszawa
- Chollet, M. (2022). *Wymyślić miłość na nowo. Jak patriariat sabotuje relacje między mężczyznanami a kobietami*. Kraków
- Cyrzan, H. (2004). *O potrzebie utopii*. Toruń
- Dolińska, B. (2014). *Bezdzietność – perspektywa społeczno-kulturowa*. Sopot
- Dowling, C. (1981). *The Cinderella Complex. Women's Hidden Fear of Independence*. New York
- Gracka-Tomaszewska, M. (2014). *Drogi do macierzyństwa. Reprezentacja siebie i reprezentacja dziecka w umyśle kobiety jako podstawa macierzyństwa*. Warszawa
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków
- Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Macierzyństwo jako dominująca konstrukcja kobiecości. Kontrowersje i paradoksy*. W: M. Ściupider-Młodkowska, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Od fascynacji partnerstwem do obowiązku w rodzicielstwie*. Kraków
- Górkowska Zwolak, E. (2004). *Macierzyństwo*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa
- Iwanicki, J. (2022). *Wartości rodzinne w wybranych religiach świata – analiza różnic kulturowych*. W: M. Ściupider-Młodkowska, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Od fascynacji partnerstwem do obowiązku rodzicielskiego*. Kraków
- Jankowiak, B. (2013) *Nieformalne związki jedno i dwupłciowe jako alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego. Analiza jakości i stabilności relacji*. *Studia Edukacyjne*, 26
- Jasińska-Kania, A. (2022). *Zmiany wartości Polaków a procesy transformacji, europeizacji i globalizacji*. W: A. Jasińska-Kania (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*. Warszawa
- Kościelska, M. (1998). *Trudne macierzyństwo*. Warszawa
- Kotlarska-Michalska, A. (2012). *Główne kierunki przemian w kobiecych rolach małżeńskich i macierzyńskich*. W: A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*. Warszawa
- Kotlarska-Michalska, A. (2020). *Czynniki kształtujące współczesną rolę matki*. W: M. Bieńko, M. Rosochacka-Gmitrzak, E. Widel (red.), *Obrazy życia rodzinnego i intymności. Książka dedykowana Profesor Annie Kwak*. Warszawa
- Krause, E. (2020). *Współczesna kobieta w kontekście macierzyństwa i roli matki*. *Wychowanie w Rodzinie*, XXII (1)
- Kusio, U. (2004). *Współczesna kobieta wobec macierzyństwa*. *Kultura i Edukacja*, 4, 40-47
- Kuryś-Szyncel, K. (2017). *Doświadczenie macierzyństwa – przestrzenie biograficznego uczenia się*. W: E. Włodarczyk (red.), *W trosce o macierzyństwo*. Poznań
- Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa

- Malewski, A. (1964). *O zastosowaniach teorii zachowania*. Warszawa
- Maciarz, A. (2004). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa
- Matysiak-Błaszczyk, A. (2016). *Więziennicze macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne*. Poznań
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*. Warszawa
- Modrzewski, J. (2022). *Podmiotowa kompetencja społeczna szansą uczestnictwa jednostki w strukturze społecznej*. *Pedagogika Społeczna Nova*, 2, 4
- Pilch, T. (2010). *Miliard dzieci bez szczęścia*. W: E. Jarosz (red.), *Dzieciństwo witraż bolesny*. Chowanna, 1/34
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2013) (red.). *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*. Wrocław
- Rich, A. (1976). *Of Woman Born*. New York – London
- Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa
- Szauer, R. (2022). *Kobiety (nie)pokorne. O nowych wymiarach postaw kobiet wobec religii i Kościoła w Polsce na przykładzie badań na Pomorzu*. *Przegląd Religioznawczy*, 1(283)
- Szlendak, T. (2010). *Sociologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa
- Szumlewicz, P. (2022). *Jednostka, a nie rodzina*. „Gazeta Wyborcza”, 14 grudnia
- Świątkiewicz, W. (1992). *Religijność w życiu współczesnych rodzin*. W: W. Świątkiewicz (red.), *Wartości a style życia rodzin*. Katowice
- Titkow, A. (2012). *Figura Matki Polki. Próba demitologizacji*. W: R.E. Hryciuk, E. Karolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*. Warszawa
- Zaworska-Nikoniuł, D. (2015). *Ciąża i macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyjne*. Olsztyn

Źródła internetowe

- Bartuś, Z. (2024). *Ostatni rok rządów PiS: najmniej urodzeń od 100 lat, rekord związków nieformalnych*, www.forsal.pl [data pobrania: 18 styczeń 2024]
- Bogunia-Borowska, M. (2013). *Heroizm i siła Matki-Polki*; www.institutobywatelski.pl
- Grabowska, M. (2024). *Dyrektor CBOS: sekularyzacja nie wyhamuje*; www.ekai.pl/dyrektor-cbos-sekularyzacja-nie-wyhamuje [data pobrania: 12.01.2024]
- Kostrzewski, L. (2024). *W miastach małżeństw wyznaniowych jest już mniej niż połowa. Co czwarte dziecko rodzi się w związku nieformalnym*; www.wyborcza.biz [data pobrania: 18 styczeń 2024]
- Szczepaniak, C. (2021). *Autoetnografia trudów macierzyństwa*, *Ars Educandi* 18/2021 <https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.05> [data pobrania: 20 luty 2024]
- Theus, J. (2023). *Pulapka niskiej dzietności zbiera żniwa. Polki nigdy nie rodziły tak mało. Dlaczego?* www.oko.press/pulapka-niskiej-dzietnosci-zbiera-zniwa

BARBARA JANKOWIAK

ORCID 0000-0002-7660-2070

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SPÓŁECZNE POSTRZEGANIE ZWIĄZKÓW INTYMNYCH MŁODZIEŻY. ANALIZA NARRACJI ADOLESCENTEK I ADOLESCENTÓW

ABSTRACT. Jankowiak Barbara, *Spoleczne postrzeganie związków intymnych młodzieży. Analiza narracji adolescentek i adolescentów* [Social Perceptions of Adolescents' Intimate Relationships. Analysis of Adolescents' Narratives]. Studia Edukacyjne no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 25-41. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 24.10.2023. Accepted: 16.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.71.2

Youth develop their competence to build intimate relationships during adolescence. The aim of this project is to explore what adolescents experience regarding the social perception of their intimate relationships. The method of data collection was an individual in-depth interview and the method of data analysis was conventional content analysis. The group of participants in the study consisted of 22 adolescents (12 girls and 10 boys), aged between 14 and 19 years, who had experienced at least one intimate relationship during adolescence lasting at least one month. Participants could currently be in an intimate relationship or be single. Content analysis identified four main categories: 1) "It's not a relationship, it's just fun"; 2) "It's not true love"; 3) "It won't last very long"; 4) "You'll get behind in school because of it!". The results confirm that teenagers face stereotypical beliefs about their relationships. The results indicate the need to raise public awareness of the role of intimate relationships in young people's development and to support adolescents in this vital area of interpersonal functioning.

Key words: intimate relationships, adolescents, stereotypes, adulthood

Wprowadzenie

Podczas okresu dojrzewania wzrasta u nastolatków pragnienie doświadczeń uczuciowych i seksualnych, a młodzi ludzie mają coraz większe możliwości w rozwijaniu związków z rówieśnikami opartych na intymności (Putri i in., 2021). Charakterystyczne dla okresu adolescencji jest zarówno pojawienie się silnego zainteresowania potencjalnymi partnerami, jak i rosnąca potrzeba seksualna. Dlatego, nastolatki flirtują, randkują, a także chętnie

rozmawiają o miłości i seksualności z rówieśnikami (Collins, Madsen, 2006). Intymne relacje młodzieży odgrywają fundamentalną rolę w rozwoju indywidualnym i realizacji kluczowych zadań rozwojowych, takich jak kształtowanie tożsamości, autonomii, eksploracja seksualności, a nawet w osiągnięciach szkolnych i planowaniu kariery (Furman, Shaffer, 2003). Nastolatkowie tworzą różne formy relacji, zarówno krótkotrwałe, jak i stabilne, głębokie, oparte na miłości. Związki intymne młodzieży można zdefiniować jako uczuciowe, seksualne i odwzajemnione relacje, w których poczucie wzajemnej bliskości oraz więzi jest rezultatem wzajemnych decyzji partnerów (Jankowiak, 2023; Karney i in., 2007; Giordano i in., 2006).

Jednakże, jak zauważył W. Andrew Collins, istnieje wiele negatywnych przekonań i mitów na temat relacji uczuciowych młodych ludzi (Collins, 2003). Cała romantyczna aktywność sprzed okresu dorosłości bywała uznawana za mało istotną „szczenięcą miłość” (Brown i in. 1999), która może co najwyżej zagrozić sukcesom edukacyjnym młodych ludzi i narazić ich na ryzyko (Jankowiak, 2023; 2019). Fałszywe przekonania na temat związków młodzieży mogą wynikać z negatywnych postaw społecznych dotyczących adolescentek i adolescentów, zwanych aduptyzmem. Aduptyzm pojmowany jest jako uprzedzenia przeciwko dzieciom i młodzieży, które zostały wyróżnione z ageizmu, który dotyczy uprzedzeń wobec osób w różnym wieku (Delgado, 2016; Desai, 2010). Stereotypowe postrzeganie młodzieży polega bowiem na przypisywaniu tej grupie społecznej wielu negatywnych charakterystyk, kładąc nacisk na ich buntownicze, antyspołeczne zachowania oraz trudności dorosłych w relacjach z nastolatkami (Jankowiak, 2017b). Być może właśnie dlatego także związki uczuciowe nastolatków traktowane są głównie jako problem.

Jak zauważa Collins, jeden z mitów na temat relacji intymnych młodzieży stanowi założenie, że są one powierzchowne i przejściowe (Collins, 2003). Ustalenia z obecnych badań podważają wymienione powyżej przekonanie. Relacje nastolatków są mniej przemijające niż podawano. Istniejące dane sugerują, że przeciętny związek romantyczny w okresie dojrzewania nie jest przejściowy, ale raczej trwa nawet około roku lub więcej (Karney i in., 2007, s. 21). Starsze nastolatki zgłaszają zazwyczaj dłuższe relacje. Respondenci, którzy w momencie badania mieli mniej niż 14 lat podawali 5-miesięczny czas trwania związku; 14-15-letnia młodzież zgłosiła związki, które są nieco dłuższe (8 miesięcy); młodzież, która ukończyła 16 lat podała relacje trwające prawie 2 lata (21 miesięcy) (Carver i in., 2003, ss. 40-43).

Kolejny mit stanowi częste założenie, że związki romantyczne młodzieży odzwierciedlają jedynie wpływ innych, bardziej zasadniczych systemów społecznych (Collins, 2003) i same nie mają istotnego znaczenia rozwojowego. Mimo że istnieje wiele dowodów naukowych, iż relacje z rodzicami mają fundamentalne znaczenie dla możliwości wchodzenia w relacje uczuciowe i możliwość realizacji zadań rozwojowych – na przykład młodzież z uniko-

wym stylem przywiązania tworzy mniej liczne i mniej poważne relacje romantyczne (Tracy i in., 2003) – to istnieją także dowody na to, że doświadczenia romantyczne są również niezwykle istotne w przewidywaniu osiągnięć rozwojowych nastolatków (Collins, 2003; Jankowiak, 2023).

Collins odnosi się także do mitu związanego przekonaniem, że doświadczenia romantyczne, jeśli w ogóle zasługują na uwagę, to tylko dlatego, że przewidują złe przystosowanie. Jednakże to, czy romantyczne relacje mogą być łączone z negatywnymi zachowaniami zależy od specyficznych cech romantycznych zachowań i doświadczeń nastolatków (Collins, 2023). Na przykład, istnieją dowody, że to przemoc na randkach obniża dobrostan młodzieży (Jaskulska i in., 2022a) i ich samoocenę (Jankowiak i in., 2021), a nie samo zaangażowanie w związek. Dostępne dane wskazują, że oceny szkolne partnera romantycznego są istotnym predyktorem ocen jego/jej partnera/partnerki (Giordano i in., 2006, s. 141). Ponadto, partnerzy niejednokrotnie mają wpływ na plany zawodowe i aspiracje, gdyż mogą zachęcać lub też zniechęcać do określonych karier bądź planów edukacyjnych (Furman, Shaffer, 2003, s. 13). Zdaniem Wyndola Furmana i Laury Shaffer, związki romantyczne mogą ułatwiać rozwój różnych projektów osobistych, pod warunkiem, że jako konsekwencja współżycia płciowego w nie pojawi się ciąża i w dalszej kolejności obowiązki rodzicielskie (Furman, Shaffer, 2003, s. 5).

Ponieważ, jak wynika z literatury przedmiotu, istnieje wiele mitów na temat związków intymnych młodzieży, celem niniejszego projektu jest zbadanie tego, jakie młodzież ma doświadczenia dotyczące społecznego postrzegania ich związków intymnych. Warto podkreślić, że przekonania społeczne, będące częścią postaw społecznych w określonych warunkach, przekształcić się mogą w opinię publiczną, zaczynając determinować klimat społeczny i polityczny, który z kolei wpływa na życie poszczególnych jednostek (Bohner, Wanke, 2004, s. 15), w tym przypadku młodych ludzi, będących w okresie ważnych zmian rozwojowych i niejednokrotnie potrzebujących wsparcia w ich realizacji. W tym projekcie nie podjęto badania bezpośrednio samych postaw, lecz tego jakie młodzież ma doświadczenia z odbiorem społecznym ich związków, a więc jak sami młodzi ludzie odbierają społeczne komunikaty na temat ich relacji i jak się z tym czują.

Metoda

Projekt badawczy

Prezentowane badania są częścią większego projektu dotyczącego związków intymnych młodzieży, w których została przyjęta perspektywa pedagogiczna badań jakościowych (Jankowiak, 2023). Przedmiotem aktualnie opi-

sywanych analiz są doświadczenia młodzieży dotyczące sposobu, w jaki, ich zdaniem, postrzegane są tworzone przez nich związki intymne.

W projekcie zastosowano studium przypadku (Merriam, 1998), a konkretnie zbiorowe studium przypadku (*collective case study, multiple-case study*), będącym także w tych badaniach instrumentalnym studium przypadku (*instrumental case study*) ze względu na zainteresowanie konkretnym zjawiskiem, a nie konkretnym przypadkiem (Stake, 2009). Celem jest zbadanie, jakie młodzież ma doświadczenia dotyczące społecznego postrzegania ich związków intymnych.

Główny podjęty problem badawczy przyjął następującą postać:

Jakie młodzież ma doświadczenia dotyczące społecznego postrzegania ich związków intymnych?

Metody zbierania i analizy danych

Metoda zbierania danych została oparta na wywiadzie, a dokładniej – indywidualnym wywiadzie pogłębionym (Flick, 2012, ss. 137-138). Stanowił go częściowo ustrukturyzowany wywiad (Flick, 2012, s. 35), przeprowadzony w warunkach „jeden na jeden”. Pytanie, na jakie odpowiadali młodzi ludzie brzmiało: *Jakie są twoje doświadczenia ze społecznym odbiorem twojego związku?*

Zastosowaną metodę analizy danych stanowiła konwencjonalna analiza treści (Cavanagh, 1997), w której kategorie kodowania są wyprowadzane bezpośrednio z danych tekstowych (Hsieh, Shannon, 2005). Analizę danych prowadzono etapowo. Na początku wielokrotnie odczytane zostały wszystkie dane, aby uzyskać immersję i poczucie całości. Na tym etapie tworzone także notatki dotyczące pierwszych wrażeń i przemyśleń (Hsieh, Shannon, 2005). Następnie, podczas kodowania danych na gotowym elektronicznym transkrypcie, które jest „sposobem określania, czego dotyczą analizowane dane” (Gibbs, 2011, s. 80) i „polega na znalezieniu i opisanu jednego lub więcej akapitów tekstu” (Gibbs, 2011, s. 80), wyróżniono kilka akapitów tekstu, które następnie łączono za pomocą wspólnej nazwy, czyli kodu. Wszystkie fragmenty, które dotyczyły tego samego zagadnienia były kodowane w analogiczny sposób i umieszczane w tabeli. Zastosowany sposób kodowania można za Grahamem Gibbssem nazwać „kodowaniem otwartym” (Gibbs, 2011, s. 91). Kody następnie sortowano na kategorie na podstawie, jak różne kody są powiązane i połączone (Hsieh, Shannon, 2005). Zgodnie z założeniami prezentowanymi w literaturze przedmiotu, najważniejszym procesem w analizie treści jest kategoryzacja, czyli redukcja znaczeń tekstu do mniejszej liczby zmiennych. Wybrane przeze mnie indukcyjne generowanie kategorii wymagało wielokrotnego czytania tekstu, porównywania znaczenia, tworze-

nia kategorii, a następnie redefiniowania ich i tworzenia kategorii nadrzędnych (Soroiko, 2009).

Uczestnicy i uczestniczki badania

Dobór próby, zgodnie z paradygmatem jakościowym, był doborem celowym (Flick, 2012, ss. 58-59). Zaproszenie do udziału w projekcie kierowano do młodzieży uczącej się w szkołach branżowych, technikach i liceach ogólnokształcących. Poszukiwano, zgodnie z opisywaną przez Michaela Pattona metodą doboru próby, przypadków typowych (Patton, 1994), aby uchwycić badany obszar w jego centrum. Jako główne kryteria dobru zastosowano posiadanie doświadczenia tworzenia związku intymnego trwającego przynajmniej miesiąc. Założono, że udział w badaniu może wziąć osoba, która posiada doświadczenia bycia w co najmniej jednym nawiązanym i zakończonym lub trwającym nadal związku, ocenionym przez nią jako intymny, w okresie adolescencji, to znaczy od 12 do 19 roku życia (Erikson, 1997; Lewinson, 1986)¹. Uczestnik/uczestniczka mógł/a obecnie pozostawać w nowym związku uczuciowym lub być osobą aktualnie niezaangażowaną w relację uczuciową. Badanie kierowano do młodzieży, która ukończyła szkołę podstawową, a więc w wieku 14 lat i więcej, gdyż jak wynika z prowadzonych wcześniej badań deklaracje dotyczące randkowania rosną wraz z wiekiem młodzieży (Cooksey i in., 2002) i młodzież w tym wieku powinna już mieć doświadczenia dotyczące budowania pierwszych związków. Dobrana celowo próba uczestników badań jakościowych powinna być zróżnicowana, co pozwala na „uchwycenie zmienności i różnorodności badanego zjawiska” (Flick, 2012, s. 59). Kategoria różnicy dotyczyła płci, szkoły średniej, do jakiej uczęszczają uczestnicy projektu (szkoła branżowa, technikum, liceum ogólnokształcące), a także czy nastolatkiem byli aktualnie w związku czy też go zakończyli. Ostatecznie grupę uczestników i uczestniczek badania stanowiło 12 dziewcząt i 10 chłopców, w wieku od 14 do 19 roku życia. W grupie tej 10 osób uczęszczało do liceum ogólnokształcącego, 7 – do technikum, 5 – do szkoły branżowej. Do próby weszły zarówno osoby, które obecnie tworzą związek (14 osób), jak i te, które doświadczyły rozstania i aktualnie nie tworzą relacji (8 osób).

Każda osoba badana otrzymała losowo imię na potrzeby badań (odmienne od jej prawdziwego imienia) – imiona uczniów liceów ogólnokształcących zaczynały się na literę L, techników – T, a szkół branżowych – B.

¹ Większość koncepcji rozwojowych lokuje adolescencję pomiędzy 12 a 19 rokiem życia, np. E.H. Erikson między 12/13 - 18/20 rokiem życia, a D. Lewinson – między 17 a 22 rokiem życia.

Tabela 1

Uczestnicy i uczestniczki projektu

	Uczestnik/ Uczestniczka	Wiek	Klasa	Typ szkoły	Status związku/czas trwania
1	LUCJAN	16 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku czas trwania związku 3 lata
2	LIDIA	16 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku czas trwania związku 1,5 roku
3	LECH	14 lat	1	liceum ogólnokształcące	singiel ma doświadczenie związku trwającego rok, kiedy miał 12/13 lat
4	LEON	15 lat	2	liceum ogólnokształcące	singiel ma doświadczenie związku trwającego 8 miesięcy, kiedy miał 13 lat
5	LEONARD	16 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku na odległość czas trwania związku 1,5 roku
6	LEOPOLD	15 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku czas trwania związku 4 miesiące
7	LUCYNA	17 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku czas trwania związku 1,5 roku
8	LARA	15 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku czas trwania związku 5 miesięcy
9	LAURA	15 lat	2	liceum ogólnokształcące	singielka ma doświadczenie związku trwającego 5 miesięcy, kiedy miała 13 lat
10	LENA	17 lat	2	liceum ogólnokształcące	w związku czas trwania związku 5 miesięcy
11	BARTOSZ	16 lat	1	szkoła branżowa	singiel ma doświadczenie związku trwającego 4 miesiące, zakończonego 4 miesiące przed udzieleniem wywiadu
12	BŁAŻEJ	16 lat	2	szkoła branżowa	w związku czas trwania związku 3 miesiące
13	BOGDAN	14 lat	1	szkoła branżowa	w związku trwającym tydzień; historia dotyczy poprzedniego związku, który trwał 4 miesiące i zakończył się 3 miesiące przed udzieleniem wywiadu

	Uczestnik/ Uczestniczka	Wiek	Klasa	Typ szkoły	Status związku/czas trwania
14	BARBARA	15 lat	1	szoła branżowa	w związku czas trwania związku 2 lata
15	BORYS	17 lat	1	szoła branżowa	singiel ma doświadczenie związku trwającego 0,5 roku, który zakończył się 4 miesiące przed udzieleniem wywiadu
16	TOMASZ	16 lat,	2	technikum	singiel ma doświadczenie związku trwającego 3 miesiące, który zakończył się 1,5 miesiąca przed udzieleniem wywiadu
17	TATIANA	16 lat	2	technikum	w związku czas trwania związku 4 miesiące
18	TAMARA	19 lat	4	technikum	singielka ma doświadczenie związku trwającego 1,5 roku, który zakończył się miesiąc przed udzieleniem wywiadu
19.	TERESA	18 lat	4	technikum	w związku czas trwania związku 0,5 roku
20.	TOSIA	18 lat	4	technikum	w związku czas trwania związku 1,5 roku
21.	TOLA	19 lat	4	technikum	w związku czas trwania związku 1,5 roku
22.	TINA	19 lat	4	technikum	singielka ma doświadczenie związku trwającego 1,5 miesiąca, zakończonego, kiedy miała 16 lat

Etyka badań

Projekt uzyskał pozytywną opinię Komisji Etycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ds. badań naukowych prowadzonych z udziałem ludzi w sprawie wyrażenia opinii o projekcie badawczym/badaniu naukowym. Osoby zainteresowane projektem otrzymywały „Informacje dla uczestników i uczestniczek badania”, w której był opisany projekt i sposób jego realizacji oraz formularz dobrowolnej i świadomej zgody uczestni-

ków badania naukowego i rodzica/prawnego opiekuna. Uzyskane nagrania przechowywane są na serwerze Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM (a po zakończeniu projektu zostaną usunięte), spełniającym wymogi Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27 kwietnia 2016 roku, w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych. Do zgód uczestników i/lub prawnych opiekunów, a więc ich danych osobowych ma dostęp wyłącznie kierowniczka projektu. Ochrona tych danych będzie zgodna z zasadami RODO. Dane osobowe nie są i nie będą udostępniane innym podmiotom.

Wyniki

Analiza treści wypowiedzi nastolatków na temat, jakie mają doświadczenia ze społecznym postrzeganiem ich związków pozwoliła stworzyć cztery główne kategorie, które podsumowują podejmowane wątki: 1) „To nie jest związek, to tylko zabawa”; 2) „To nie jest prawdziwa miłość”; 3) „To nie potrwia zbyt długo” 4) „Zaniedbasz przez to naukę!”

Kategoria 1: „To nie jest poważny związek, to tylko zabawa”

W wypowiedziach nastolatków wyraźnie wybrzmiewa przekonanie, że dorośli zaprzeczają, iż adolescenci są w stanie tworzyć związki uczuciowe. Lara, Tomasz i Lucjan podkreślali, że wiele razy spotykali się z tym, że osoby od nich starsze nazywają ich związki intymne relacjami koleżeńskimi, nie dając wiary, że jest to relacja intymna.

Bardzo często się spotykam, są takie opinie moich rodziców i znajomych, że to jest kolega, koleżanka i że my się bawimy w te związki (LARA).

To pewnie u dorosłych się mówi, o masz koleżankę, a tak to ja do tego związku podchodzę jakby... jak jestem w związku, to na całej linii, więc mówię na to dziewczyna (TOMASZ).

Takie staroświeckie myślenie to nazwę, za przeproszeniem. Jeśli biorę na przykład moją mamę, to moja mama przez ostatnie dwa lata jest postacią dynamiczną, bo zmieniła swoje myślenie kompletnie. Ona się ze mnie śmiała, mówiła, „o Boże koleżanka!” (LUCJAN).

Nastolatkwie spotykają się z drwinami, wyśmiewaniem ich relacji oraz porównywaniem jej do zabawy i głupot.

Ludzie młode związki uważają za coś śmiesznego, coś co nie ma po prostu szans (LEONARD).

Jest część osób dorosłych, która uważa, że są to związki niedojrzałe, one na pewno nie przetrwają, są to takie głupoty (LAURA).

[...] i oni myślą, że faktycznie to jest taka zabawa (LARA).

Te związki są bardziej tak traktowane, że oni są młodzi, głupi, wszystko przed nimi, nie znają życia (LEOPOLD).

Lekceważenie związków nastolatków prowadzi do niepodjęcia tematów dotyczących relacji intymnych przez dorosłych, zarówno w rodzinach jak i w szkole. Takie wątki pojawiają się w wielu wypowiedziach młodych ludzi – na przykład Barbary i Lucjana.

Wydaje mi się, że tu jest jakiś temat tabu przez dorosłych. Dorośli tego w ogóle nie podejmują, nie patrzą na to poważnie, nie widzą (LUCJAN).

Nasi rodzice też są starej daty i twierdzą, że nie, temat tabu (BARBARA).

Zdaniem Leonarda, jest wiele ważnych tematów dotyczących związków, które mogliby poruszać nauczyciele prowadzący różne lekcje, jednak ponieważ przeważa stereotypowe postrzeganie związków młodzieży, takie zajęcia nie pojawią się w szkole.

Wciąż stereotyp przeważa i nauczyciele nie będą do tego poważnie podchodzić, wiedząc jakie są realia, gdzie to nie są tak naprawdę realia (LEONARD).

Kategoria 2: „To nie jest prawdziwa miłość”

Jak wynika z wywiadów, znaczącym przykrym doświadczeniem dla młodych ludzi było to, że spotykają się z przekonaniem społecznym, iż łącząca ich relacja nie jest oparta na miłości.

W 2018 roku zaczynam się w niej kochać. Ja mogę obiecać, że wiem co oznacza to uczucie. Dorośli mogą mówić nam, że nie wiemy co to oznacza (LEONARD).

Według Lary, takie przekonanie powoduje, że rodzice mogą zakazać spotykania się z partnerem/partnerką nie będąc świadomi, że będzie to wiązało się z utratą miłości i cierpieniem.

Tak naprawdę nie rozumiemy naszych uczuć, nie pozwalają nam się spotykać z nimi, albo się umawiać, a nie wiedzą, jak naprawdę nas wtedy niszczy. To tak się myśli, że kurcze związki w tym wieku to taka miłość, to nie jest żadna miłość. Mają po czternaście, piętnaście, szesnaście lat. Ale jednak to jest uczucie, którym się darzy tę drugą osobę i jednak, gdy tej osoby zabraknie, bo na przykład rodzice nie pozwalają, to jest straszne dla nas [...] Oni nie rozumieją, [...] że nawet jeśli to nie jest taka miłość, jaka miałyby to być, ale jednak ważna relacja i nie można zakazywać się spotykać z tą osobą, bo to niszczy tę drugą osobę i ten związek przede wszystkim, bo im rzadziej się spotyka, tym to prowadzi do rozkładu (LARA).

W swojej wypowiedzi Leonard podkreślił, że także nauczyciele nie wierzą, że uczucie miłości może łączyć parę nastolatków, a nie tylko osoby dorosłe.

Pani ma jakieś pojęcie, jak to może wyglądać, po tych rozmowach brać poważnie takie sytuacje, że nastolatek może się zakochać w nastolatce. Nauczyciel już to powinien wiedzieć, a jeżeli nie wie, to na pewno taki temat by mu uświadomił, że jest taka sytuacja (LEONARD).

Kategoria 3: „To nie potrwa zbyt długo”

W wypowiedziach młodych ludzi wyraźnie wyłoniło się doświadczenie oceniania ich relacji miłosnych jako nietrwałych, przelotnych, krótkotrwałych.

Wielokrotnie, dlatego wydaje mi się obserwując i jak ktoś inny mi mówi, rodzice często traktują te związki niepoważnie, on jest w związku, ale za dwa tygodnie nie będzie, dlatego pozwolić mu na to (LEOPOLD).

A wiele osób mówi, że jesteś dopiero w gimnazjum, na pewno to nie przetrwa (LUCYNA).

No, ogólnie jest takie zdanie, sprawdza się w wielu przypadkach, że młode związki długo nie przetrwają. Tak dużo osób mówi (BOGDAN).

Ze względu na powszechne przekonanie, że związki nastolatków nie mogą przetrwać zbyt długo, wiele osób było zaskoczonych, kiedy dowiadawali się, w jak trwałych relacjach są młodzi ludzie, którzy udzielali wywiadów.

My wierzymy, inni ludzie znajomi mówili, jak 13 lat, 14 przecież wy nie będziecie razem. [...] Teraz jak mamy 15, 16 lat, to każdy wow i w ogóle. Jak każdy się dowiaduje, ile jesteśmy razem, dwa lata, co dwa tygodnie, miesiące, nie dwa lata to jest takie wow, to powoli ludzie się przekonują jak słyszą, że jesteśmy razem od 13, 14

roku życia. Przeszliśmy ze sobą ten najgorszy czas dojrzewania, tego buntu i w ogóle (BARBARA).

Starsze osoby trochę negatywnie patrzą na związki młodych. Uważają to za takie przelotne zakochiwanie się. Nasza mama też tak na nas patrzyła na początku. Dopiero z czasem, gdy zobaczyła, że to trwa i trwa, to sama się przekonała, że to rzeczywiście jest coś poważnego i rzeczywiście było czymś poważnym. W czasie zerwania był ten czas, że wydawaliśmy jakieś zażalenia do siebie, to też było dobre. Marcin mi dokładnie wytłumaczył sposób, w jaki chciałby mi się oświadczyć, a my mamy tak mało czasu. Dla mnie to był szok, w ogóle nie brałam tego pod uwagę, on myślał już bardzo do przodu (TAMARA).

Teresa spotkała się także z opinią, że związki młodzieży są nie tylko krótkotrwałe, ale również tworzone tylko po to, żeby młody człowiek mógł uzyskać lepszy status w grupie rówieśniczej. Dorośli są więc przekonani, że relacje te są traktowane przez nastolatków instrumentalnie.

Zawsze jest trąbienie o seksie, że jesteś za młoda, że nie są dojrzały na to, że to jest związek na dwa tygodnie, żeby się komuś pochwalić. Ale nie biorą pod uwagę tego, że mimo że to są młodzi ludzie, to mogą mieć jakieś uczucia wobec siebie. Tego wiek nie określa, tylko dojrzałość psychiczna powoduje jaki jest związek, czy jest ok, czy toksyczny i pod tym względem raczej rodzice powinni patrzeć (TERESA).

Kategoria 4: „Zaniedbasz przez to naukę!”

W wypowiedziach nastolatków pojawiały się wyraźne wątki dotyczące przekonania ich rodziców, że relacja z chłopakiem/dziewczyną spowoduje, że ich dzieci nie będą się przykładać do nauki, ich oceny pogorszą się, co z kolei może niekorzystnie zaważyć na ich przyszłości.

Na przykład, zdaniem Lucjana, związki młodych traktowane są jako takie, które odciągają ich od nauki, bo poświęcają więcej uwagi partnerowi/partnerce niż zajęciom szkolnym.

Myślę, że najczęściej spostrzega się tak, że nie wiem, że ktoś zawali naukę, że nie będzie się skupiał na tym co najważniejsze, bo skupia się na związku (LUCJAN).

W waszym wieku najważniejsza jest nauka, nie powinniście skupiać się na związkach, bo nie to jest teraz ważne (LUCJAN).

Leopold uważa, że z tego powodu dorośli utrudniają młodym ludziom kontakty uczuciowe.

Mam wrażenie, że ze strony wielu rodziców takie związki są utrudniane wręcz przez to, że powinno się poświęcić czas na naukę, a na związki przyjdzie czas, mimo że ten młody człowiek, nastolatek jest po prostu krzywdzony przez takie podejście rodziców. [...] Może to jest problem, że nie jest to pokazywane, że to początek takiego kształtowania uczuć do drugiej osoby, że jest to potrzebne i ważne moim zdaniem, i że tego po prostu nie ma według mnie, to jest bardzo krzywdzące dla tych związków, dla tych osób (LEOPOLD).

Lucjan podkreślał, że kiedy rodzice przekonali się, że ani on, ani jego dziewczyna nie mają problemów edukacyjnych – a wręcz przeciwnie, bardzo wysokie osiągnięcia – dopiero wówczas zaakceptowali ich związek.

W waszym wieku najważniejsza jest nauka, nie powinniście skupiać się na związkach, bo nie to jest teraz ważne. Ale właśnie ten pierwszy rok, dlatego mówię, że w tym roku to się jakby zaczęło zmieniać, bo zaczęliśmy tę drugą klasę, każdy widział, jak minął nasz pierwszy rok liceum. Moja dziewczyna skończyła pierwszą klasę liceum ze średnią 5.0 z czerwonym paskiem. Jak jej rodzice zobaczyli, że idzie to pogodzić, to zmienili też podejście do naszej relacji (LUCJAN).

Podobne doświadczenia miała Tatiana, której mama była przekonana, że jej córka zaniedba naukę przez to, że ma chłopaka. Jak podkreślała nastolatka, jej chłopak nie odciągał jej od nauki, lecz zawsze motywował do realizacji obowiązków szkolnych i frekwencji na lekcjach.

Spotkałam się, to jest bardzo irytujące, że od razu wszyscy zakładają, że jeżeli mam pierwszego chłopaka, jesteśmy w pierwszym związku oboje w sumie, to od razu nam szajba do głowy odbija, że jesteśmy zakochani i nic innego w głowie nie mamy. Moja mama, były bardzo długie rozmowy, żebyś nie zaniedbywała nauki, bo z moją przeprowadzką tutaj było trochę zamieszania, żeby nie zaprzepaściła tego dla chłopaka. No i z jednej strony to jest bardzo irytujące, bo akurat on jest osobą, że jeżeli ja się zastanawiam, czy mam się na coś uczyć, czy iść do szkoły, bo mi się nie chce, to on mówi idź, idź, chociaż sam się nie uczy za bardzo (TATIANA).

Dyskusja

Z wypowiedzi nastolatków wyłania się obraz doświadczanego braku akceptacji dla ich związków ze strony rodziców, nauczycieli i innych dorosłych. Wyłonione poprzez analizę treści kategorie wskazują, że zdaniem młodzieży dorośli odrzucają ich relacje miłosne, twierdząc, że nie są to „prawdziwe związki”, a to co ich łączy, to nie jest „prawdziwa miłość”. Jednakże, jak wska-

zują inne prowadzone badania, tworzenie związków intymnych w okresie adolescencji może opierać się na zaangażowaniu, miłości, namiętności i właśnie takiego scenariusza relacji poszukują młodzi ludzie. Jeśli nie czują, że łączy ich głębokie uczucie, to wiedzą, że ich relacja nie przetrwa (Jankowiak, 2023). Młodzież opisuje swoje najważniejsze związki jako charakteryzujące się nie tylko fizyczną intymnością, ale opieką, miłością, romantyzmem (Furman, Hand, 2006, s. 172) i silnym przywiązaniem (Bauman, Berman, 2005). Inne wyniki badań przynoszą wnioski, że atrakcyjność romantycznego partnera/partnerki w okresie dojrzewania wiąże się z pasją lub uczuciem miłości wykraczającym poza naturę seksualną, gdyż zawierają na przykład intymność i troskę. W miarę jak relacje te stają się długotrwałe, zazwyczaj wiążą się z zaangażowaniem i wyłącznością, a procesy przywiązania i opieki stają się coraz bardziej istotne (Brown i in., 1999, ss. 3-4). Ponadto, przekonania, z jakimi spotykają się adolescentki i adolescenti dotyczą tego, że ich związki nie mają szans na trwałość. Według nastolatków panuje bowiem powszechne przekonanie, że ich uczucie nie potrwa długo i relacja z pewnością wkrótce się rozpadnie. Warto podkreślić, że wśród uczestników i uczestniczek tego projektu wiele osób obecnie tworzy związki, które trwają już ponad półtora roku, a niektórzy młodzi ludzie planują wspólną przyszłość. Także wyniki innych badań potwierdzają, że relacje romantyczne w okresie adolescencji nie są tak przelotne, jak sądzono (Karney i in., 2007), a im starsze nastolatki, tym zazwyczaj dłużej są razem (Carver i in., 2003). Wyniki niniejszych badań potwierdzają więc, że istnieją stereotypowe przekonania na temat związków tworzonych przez adolescentów i adolescentki, gdyż z takimi właśnie przekonaniem spotykają się zakochani nastolatkwie.

Wylonięne kategorie wskazują, że silnym doświadczeniem młodzieży jest zaprzeczanie znaczenia relacji miłosnych, które są ich udziałem przez dorosłych. Warto podkreślić, że zaprzeczanie jako psychologiczny mechanizm obronny może stanowić nieświadomą strategię radzenia sobie z lękiem w bardzo różnych sytuacjach życiowych (Knox, 2007; Teufel i in., 2021; Brezinka i in., 1994). Należy więc przypuszczać, że dla osób dorosłych informacje o tym, że nastolatkwie zaczynają wchodzić w różne rodzaje relacji intymnych (miłosnych, seksualnych) wywołuje silny dystres. Z badań tych wynika, że rodzice komunikują nastolatkom głównie swój lęk o ich zaangażowanie edukacyjne. Jednak wydaje się, że obawy mogą dotyczyć także innych tematów, o których dorośli nie mówią wprost, na przykład eksploracji seksualności i ewentualnych negatywnych konsekwencji współżycia, takich jak choroby przenoszone drogą płciową czy nieplanowana ciąża (Jankowiak, 2019; Jankowiak, Gulczyńska, 2014). Jak podkreślają młodzi ludzie, rozmowy o związkach są często tabu nie tylko w rodzinie, ale także i szkole. Warto podkreślić, że wsparcie uzyskiwane od nauczycieli i rodziców jest ważnym

czynnikiem chroniącym przed różnymi problemami okresu dojrzewania, także na przykład przemocą na randkach (Jaskulska i in., 2022; Vives-Cases i in., 2021; Jankowiak i in., 2020). Z badań tych wynika jednak, że młodzi nie czują się wspierani przez ważnych dorosłych w obszarze swoich relacji miłosnych.

I choć, jak wskazują liczne badania naukowe, zmiany społeczno-kulturowe związane z funkcjonowaniem ludzi w relacjach intymnych powodują większą otwartość społeczeństw wobec osób tworzących różne, także nietradycyjne formy związków (Jankowiak, 2013; Jankowiak, Waszyńska, 2011; Kamp Dush i in., 2003; Peplau i in., 2004), to wydaje się, że dyskryminacja dotyczy nadal nastolatków. Młodzież spotyka się bowiem z drwinami, dewaluowaniem ich relacji, a także z chęcią zniszczenia łączącej ich więzi wówczas, kiedy otrzymują zakaz spotykania się z chłopakiem/dziewczyną. Wydaje się, że jest to kolejny przejaw aduptyzmu, a więc dyskryminacji doświadczanej przez młodych ludzi ze względu na swój wiek.

Konkluzja

Z doświadczeń nastolatków, które opisywali w wywiadach, wyłania się obraz stereotypowego postrzegania ich związków jako nietrwałych i nie opierających się na prawdziwej miłości, a więc nie będących „prawdziwymi” relacjami uczuciowymi. Młodzież walczy także z przekonaniem rodziców, że ich zaangażowanie w relacje romantyczne zagrazi ich ścieżce edukacyjnej. Uzyskane wyniki wskazują na znaczenie podejmowania działań mających na celu zwiększanie świadomości społecznej na temat roli związków intymnych w rozwoju nastolatków oraz wspierania młodych ludzi w tym ważnym dla nich obszarze funkcjonowania społecznego.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bauman, L.J., Berman, R. (2005). *Adolescent Relationships and Condom Use: Trust, Love and Commitment*. *AIDS and Behavior*, 9(2), 211-222
- Bohner, G., Wanke, M. (2004). *Postawy i zmiany postaw*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brezinka, C., Brezinka, C., Biebl, W., Kinzl, J. (1994). *Denial of pregnancy: obstetrical aspects*. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 15(1), 1-8
- Brown, B.B., Feiring, C., Furman, W. (1999). *Missing the love boat: why researchers have shied away from adolescent romance*. W: W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (red.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Carver, K., Joyner, K., Udry, J.R. (2003). *National Estimates of Adolescent Romantic Relationships*. W: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research and Practical Implications* (ss. 23-56). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Cavanagh, S. (1997). *Content analysis: concepts, methods and applications*. *Nurse Researcher*, 4, 3, 5-16
- Collins, W.A., Madsen, S.D. (2006). *Personal Relationships in Adolescence and Early Adulthood*. W: A.L. Vangelisti, D. Perlman (red.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (ss. 191-209). Cambridge: Cambridge University Press
- Cooksey, E.C., Mott, F.L., Neubauer, S.A. (2002). *Friendships and early relationships: Links to sexual initiation among American adolescents born to young mothers*. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 34, 118-126
- Delgado, M. (2016). *Community Practice and Urban Youth. Social Justice Service-Learning and Civic Engagement*. Taylor & Francis
- Desai, M. (2010). *A Rights-Based Preventative Approach for Psychosocial Well-Being in Childhood*. Springer Science + Business Media
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Furman, W., Hand, L. (2006). *The slippery nature of romantic relationships: issues in definition and differentiation*. W: A. Booth, A.C. Crouter (red.), *Romance and Sex in Adolescence and Emerging Adulthood: Risks and Opportunities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Furman, W., Shaffer, L. (2003). *The Role of Romantic Relationships in Adolescent Development*. W: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behaviour: Theory, Research and Practical Implications* (ss. 3-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Gibss, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Giordano, P.C., Manning, W.D., Longmore, M.A. (2006). *Adolescent Romantic Relationships: An Emerging Portrait of Their Nature and Developmental Significance*. W: A. Booth, A.C. Crouter (red.), *Romance and Sex in Adolescence and Emerging Adulthood: Risks and Opportunities* (ss. 127-150). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Hsieh, H.-F., Shannon, S. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288

- Jankowiak, B. (2013). *Nieformalne związki jedno i dwupłciowe jako alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego. Analiza jakości i stabilności relacji*. *Studia Edukacyjne* 26, 155-170
- Jankowiak, B. (2017a). *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Jankowiak, B. (2017b). *Adultery – uprzedzenia przeciwko młodym ludziom*. *Studia Edukacyjne*, 46, 297-305
- Jankowiak, B., Waszyńska K. (2011). *Współczesne formy życia partnerskiego. Analiza jakości i trwałości relacji*. *Nowiny Lekarskie*, 5, 358-366
- Jankowiak, B., Gulczyńska, A. (2014). *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(5)
- Kamp, Dush C.M., Cohan, C.L., Amato, P.R., *The Relationship Between Cohabitation and Marital Quality and Stability: Change Across Cohorts?* *Journal of Marriage and Family*, 2003, 65
- Karney, B.R., Beckett, M.K., Collins, R.L., Shaw, R. (2007). *Adolescent Romantic Relationships as Precursors of Healthy Adult Marriages. A Review of Theory, Research, and Programs*. RAND Corporation
- Knox, J. (2007). *The fear of love: the denial of self in relationship*. *Journal of Analytical Psychology*, 52(5), 543-563
- Kurdek, L.A., (2008). *Change in Relationship Quality for Partners From Lesbian, Gay Male, and Heterosexual Couples*. *Journal of Family Psychology*, 22, 5
- Lewinson, D.J. (1986). *A conception of adult development*. *American Psychologist*, 41, 1
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: CA: Jossey-Bass
- Patton, M.Q. (1994). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage
- Peplau, L.A., Veniegas, R.C., Miller Campbell, S., (2004). *Gay and lesbian relationships*. W: M.S. Kimmel, R.F. Plante (red.), *Sexualities. Identities, behaviors and society*. New York: Oxford University Press
- Soroko, E. (2009). *Wywoływanie autonarracji w badaniach psychologicznych. Ocena (auto)narracyjności wypowiedzi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Stake, R.E. (2009). *Jakościowe studium przypadku*. W: N.K. Denzin, I.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Teufel, M., Schweda, A., Kohler, H., Musche, V., Fink, M., Weismüller, B., ... Bäuerle, A. (2021). *Corona doubt and scepticism: repression and denial as psychological defence mechanisms to process distress?* *Journal of Public Health*, 43(3), e520-e522
- Tracy, J.L., Shaver, P.R., Albino, A.W., Cooper, M.L. (2003). *Attachment Styles and Adolescent Sexuality*. W: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romance and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications* (ss. 137-159). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Źródła internetowe

- Collins, W.A. (2003). *More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships during Adolescence*. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Jankowiak, B.A. (2023). *Związki intymne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM; <https://doi.org/10.14746/amup.9788323242055>
- Jankowiak, B.A., Jaskulska, S., Sanz-Barbero, B., Ayala, A., Pyżalski, J., Bowes, N., De Claire, K., Neves, S., Topa, J., Rodríguez-Blázquez, C., Davó-Blanes, M.C., Rosati, N., Cinque, M., Mocanu, V., Ioan, B., Chmura-Rutkowska, I., Waszyńska, K.M., Vives-Cases, C. (2020). *The Role of School Social Support and School Social Climate in Dating Violence*

- Victimization Prevention among Adolescents in Europe*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 1-13; <https://doi.org/10.3390/ijerph17238935>
- Jankowiak, B.A., Jaskulska, S., Sanz-Barbero, B., Waszyńska, K.M., Claire, K.D., Bowes, N., Silva, E., Neves, S., Albaladejo-Blázquez, N., Pyżalski, J., Chmura-Rutkowska, I., Vives-Cases, C. (2021). *Will I Like Myself If You Hurt Me? Experiences of Violence and Adolescents' Self-Esteem*. Sustainability, 13, 1-16; <https://doi.org/10.3390/su132111620>
- Jaskulska, S., Jankowiak, B.A., Sanz-Barbero, B., De Claire, K., Bowes, N., Silva, E., Neves, S., Albaladejo-Blázquez, N., Pyżalski, J., Waszyńska, K.M., Chmura-Rutkowska, I., Vives-Cases, C. (2022a). *Will You Make Me Happy? The Role of Dating and Dating Violence Victimization in Happiness Among Adolescents in Europe*. Journal of Happiness Studies, 23, 3693-3712; <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00564-9>
- Jaskulska, S., Jankowiak, B.A., Pérez-Martínez, V., Pyżalski, J., Sanz-Barbero, B., Bowes, N., De Claire, K., Neves, S., Topa, J., Silva, E., Mocanu, V., Dascalu, C., Vives-Cases, C. (2022b). *Bullying and Cyberbullying Victimization and Associated Factors among Adolescents in Six European Countries*. Sustainability, 14, 1-14; <https://doi.org/10.3390/su142114063>
- Putri, D.A., Yuniarti, K.W., Minza, W.M., Riyono, B. (2021). *How Balinese Adolescents Perceived Romantic Relationship*. Journal of Family Sciences, 5(2), 71-91; <https://doi.org/10.29244/JFS.V5I2.31644>
- Vives-Cases, C., Sanz-Barbero, B., Ayala, A., Pérez-Martínez, V., Sánchez-Sansegundo, M., Jaskulska, S., Antunes das Neves, A.S., Forjaz, M.J., Pyżalski, J., Bowes, N., Costa, D., Waszyńska, K.M., Jankowiak, B.A., Mocanu, V., Davó-Blanes, M.C. (2021). *Dating Violence Victimization among Adolescents in Europe: Baseline Results from the Lights4Violence Project*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18, 1-11; <https://doi.org/10.3390/ijerph18041414>

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

KLAUDIA NOWAK

ORCID 0000-0002-7669-1608

Uniwersytet Śląski w Katowicach

MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE JAKO ŹRÓDŁO (O)PRESJI ZWIĄZANEJ Z WIZERUNKIEM CIAŁA UŻYTKOWNIKÓW W OKRESIE WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

ABSTRACT. Leksy Karina, Nowak Klaudia, *Media społecznościowe jako źródło (o)presji związanej z wizerunkiem ciała użytkowników w okresie wczesnej dorosłości* [Social Media as a Source of Pressure Related to the Body Image of Users in Early Adulthood]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 43-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 22.12.2023. Accepted: 15.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.3

The pressure of an ideal body exerted by silhouettes of models in publicly shared photographs can lead to many adverse effects on the health and well-being of the individual. The article presents the results of the author's research on the pressure related to body image felt by the surveyed young adults, users of social networking sites, which comes from photos and content present in social media. The research used the diagnostic survey method, using an original online survey questionnaire. The research involved 493 people using social networking sites. The research results indicate that women, more often than men, felt the pressure related to the appearance of their bodies under the influence of social media content. The research results also confirmed a correlation between the time respondents spend on social media and the pressure they feel to improve their body image. The research results demonstrate the need to enhance the digital competencies of young people to equip them with practical tools adapted to the requirements of postmodern visual culture and the information society. However, this task requires updating the means of pedagogical influence, searching for new solutions, and modifying known and proven methods of improving the individual.

Key words: social media, pressure of the perfect body, social comparisons, social skills training, social and emotional learning

*Mieć władzę nad ciałem,
to być zaiste królem i życia, i śmierci,
to więcej niż być cesarzem największego nawet państwa*
(Tokarczuk, 2007, s. 298)

Wprowadzenie

Zestawienie mediów społecznościowych ze współczesnymi zmianami kreowanymi w rozmaitych wymiarach ludzkiej rzeczywistości nie powinno już nikogo dziwić. Serwisy i platformy społecznościowe, takie jak Facebook czy Instagram – tym dynamiczniej rozwijane w społeczeństwie ikon, spektaklu, autoprezentacji, designu, czy podglądactwa (Bogunia-Borowska, Sztompka, 2012, ss. 12-15) – zataczają coraz szersze kręgi oddziaływania na jednostkowe postrzeganie siebie i dookolnego świata. Sfera wirtualna i realna toczą bitwę o wpływy, biorąc udział w systematycznej próbie przywłaszczenia skrawków czasu, energii bądź pobierania innych walut zajmujących wysokie miejsce w hierarchii kultury nadmiaru wrażeń i niepotrzebnych informacji. Osiągane możliwości komunikacyjne czy też autoprezentacyjne w przestrzeni nowych mediów wywierają coraz większy nacisk percepcyjny względem pokolenia młodych dorosłych, którzy chcąc zaspokajać naturalne potrzeby przynależności, uznania i samorealizacji, wchodzą nieświadomie do toksycznego raju wypełnionego po brzegi opresyjnymi wzorcami zachowań.

Jak wskazuje raport *Social Media 2023*, opracowany przez ekspertów z Gemius, Polskiego Badania Internetu i Interactive Advertising Bureau, w Polsce z mediów społecznościowych korzysta obecnie około 28 milionów realnych użytkowników w przedziale wiekowym 7-75 lat (IAB, 2023). Ponad połowa z nich to kobiety, których czas korzystania z mediów (średnio 2 godziny i 4 minuty) jest nieco dłuższy w skali całego dnia niż w przypadku badanych mężczyzn (średnio 1 godzina i 58 minut). Zgodnie z przywołanym raportem, czas spędzany na różnych aktywnościach w przestrzeni konkretnych platform przez osoby młode, zarówno w grupie dzieci i młodzieży od 7. do 14. roku życia, jak i nieco starszych młodych dorosłych do 25. roku życia, jest znacząco większy w porównaniu z pozostałymi grupami wiekowymi (IAB, 2023). Rynek ekspansywnych reklam i nowoczesnego marketingu doskonale wykorzystuje otrzymywane dane na temat częstotliwości lub sposobów korzystania z mediów, optymalizując i dostosowując spersonalizowane przekazy audiowizualne, wizualne oraz audialne w wybranych przez siebie multimediach. Żyjąc w świecie nastawionym na konkurencyjność, zysk, sławę i przyjemną konsumpcję, media społecznościowe stanowią poważne narzędzie w rękach najbogatszych i największych korporacji w skali globalnej, jak i lokalnej. Wysublimowane i sugestywne, specjalnie wyretuszowane fotografie w wielu kampaniach promocyjnych jawnie zachęcają do zakupu, zaangażowania lub poświęcenia najcenniejszego i coraz bardziej deficytowego towaru społeczeństwa informacyjnego – czasu. Dawanie obietnic bez pokrycia i przekonywanie o wartości towaru, poprawiającego w zamyśle nasze samopoczucie, wygląd i atrakcyjność, są regularnie stosowaną praktyką,

która w efekcie utrwała zaprogramowane społecznie stereotypy na temat płci czy idealnego wyglądu.

Osoby we wczesnej dorosłości, które dopiero uczą się wybierać z szerokiego wachlarza stylów życia oferowanych przez wielowarstwową kulturę, coraz częściej decydują się najpierw na podglądanie innych ludzi o podobnych trudnościach, będących na tożsamym etapie rozwoju, nie postawiwszy zarazem na spontaniczne mierzenie się z własnymi wyzwaniem i samodzielne próby podejmowania decyzji. W konsekwencji, obcy początkowo ludzie z perspektywy obserwatora przekształcają się w substytut przyjaciół zapewniających stałą, lecz złudną więź i źródło licznych punktów odniesienia (Wieczorek, 2014, s. 55). Zgodnie z teorią porównań społecznych L. Festingera, należy wskazać, że jest to jeden ze skutecznych sposobów zdobywania wiedzy i informacji na dany temat w kontekście własnym i relacyjnym, a także budowania tożsamości (Festinger, 1954). Szukanie idealnych wzorców porównawczych w mediach społecznościowych w kontekście cielesności jest stosunkowo łatwe w dobie ekstatycznej wizualności. Jednakże, częste porównywanie się z internetowymi aktorami, w tym z ciałami modelek i modeli bądź osiągnięciami tak zwanych „ludzi sukcesu”, może przynieść niebagatelne skutki względem zdrowia psychicznego. W wielu badaniach wykazano związki między częstotliwością korzystania z mediów społecznościowych, celem porównywania się z wizerunkami innych, a różnymi dysfunkcjami i zaburzeniami. Udowodniono między innymi związek z permanentnym niezadowoleniem z własnego obrazu ciała i idealistycznym dążeniem do szczupłej sylwetki (Jiotsa i in., 2021). Podobne wyniki, wykazujące negatywne oddziaływanie mediów na wizerunek i niezadowolenie z własnego ciała, uzyskiwane są od lat w badaniach nad telewizją (Harrison, 2003) lub filmem (Wykes, Gunter, 2005). Media społecznościowe nie są odosobnionym przypadkiem, a stanowią raczej potwierdzenie swoistej tendencji budowanej wokół obsesji obrazów, wszechobecnych luster, pogłębiających moc oddziaływania w czasach intensywnego rozwoju technologii miękkich.

Socjokulturowy konstrukt ciała może kształtować jakość naszej samooceny. Presja idealnego ciała, wywierana przez wyeksponowane sylwetki modeli na publicznie udostępnianych fotografiach, wytwarza w umysłach odpowiednie przepisy myślenia informujące o „Ja”. Influcja, jak podkreśla L. Buller, pobudzana przez mechanizmy informacyjne, normatywne i emocjonalne, modyfikuje postawy i wytwarza społecznie akceptowalne wzorce zachowań, myśli i możliwości odczuwania (Daszykowska, Rewera, 2010, ss. 106-107). Wokół ciała wytwarza się pryzmat władzy mentalnej. W literaturze przedmiotu można spotkać zarówno pozytywne skutki wyróżnionych zjawisk, jak i w dużej mierze negatywne względem optymalizacji zdrowia i dbania o dobrostan psychospołeczny. Według danych pochodzących z wy-

branych badań przekrojowych i podłużnych, korzystanie ze smartfonów oraz mediów społecznościowych może wiązać się ze wzrostem samookaleczeń oraz samobójstw (Khalaf i in., 2023). Urojenia wielkościowe, chroniczne zmęczenie psychofizyczne, uzależnienia behawioralne, zaburzenia psychiczne i konkretne zmiany w mózgu to jedynie kolejne z listy nieskończonych możliwości oddziaływania mediów społecznościowych na ludzki organizm, duszę i ciało, które do tej pory zostały empirycznie zweryfikowane (Greś i in., 2022).

Należy również zaznaczyć, że nie jesteśmy jedynie biernymi obserwatorami medialno-społecznego spektaklu odbywającego się bez chwili wytchnienia, lecz dominująca kultura masowa ukształtowała nowy typ odbiorcy treści. Prosument, o którym mowa, jednocześnie łączy akty kreacyjne, percepcyjne i komunikacyjne nadawcy z odbiorcą. Wyobrażony zatem przymus (dez)aktualizacji statusu w mediach, zaangażowania się w działalność i tym samym chęć ujawniania się wzmacniać mogą kolejne ponowoczesne skłonności. Jak wskazuje hipoteza internetowego ujawniania informacji, proces ten może poprawić jakość relacji interpersonalnych, oddziałując na dobre samopoczucie jednostki i zwiększać poziom jej motywacji wewnętrznej (Luo, Hancock, 2020). Z drugiej strony, autoprezentacja oparta na udostępnianiu własnych zdjęć, w szczególności tak zwanego „selfie”, wzmacnia brak niezadowolienia i samouprzedmiotowienia, niezależnie od wprowadzonego retuszu i nałożonego filtru (Vendemia, DeAndrea, 2021). Obserwowanie kont na portalach społecznościowych, w których twórcy dzielą się treściami związanymi wyłącznie z wyglądem zewnętrznym, ma związek ze wzmożoną potrzebą odbiorcy takich komunikatów względem zmiany własnej sylwetki na szczuplejszą i nieustanną inwigilacją ciała, zaś podglądanie kont odmiennych tematycznie nie musi się z tym wiązać (Cohen i in., 2017). Obie perspektywy są dopełniające, lecz błędem byłoby stawianie ich na jednej aksjologicznej szali. Media społecznościowe stanowią niebagatelne wyzwanie wobec edukacji medialnej i zdrowotnej pokolenia młodych dorosłych, którzy dorastali w czasach największego ich rozrostu, w coraz lepiej dostępnej cyberprzestrzeni. Łatwo dostępne wzory społecznie akceptowalnego i perfekcyjnego w detalach ciała mogły odcisnąć piętno na kształtujących się dopiero umysłach. Presja rówieśnicza na kanwie nowych mediów także uległa znacznej modyfikacji. Czy więc w tak ukształtowanym świecie jest jeszcze miejsce na własne zdanie i racjonalną ocenę osobistej sfery wizualnej?

Badania własne

W artykule zostały zaprezentowane niepublikowane wyniki badań własnych dotyczących stopnia zgodności badanych kobiet i mężczyzn ze stwier-

dzeniem o roli mediów społecznościowych w wyznaczaniu trendów mody i wzorców atrakcyjności fizycznej. W badaniach starano się także zweryfikować korelację pomiędzy przekonaniem respondentów o roli mediów społecznościowych w wyznaczaniu wzorców mody i atrakcyjności fizycznej a internalizacją wzorca idealnego ciała. W związku z tym, pytania badawcze przyjęły następującą postać:

- Czy, a jeśli tak, to jakie istnieją różnice pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami w zakresie odczuwania presji związanej w wyglądem ciała i pragnieniem zbliżenia jego wizerunku do ciał modeli/modelek obecnych w przestrzeni *social media*?

- Czy, a jeśli tak, to jaka istnieje korelacja pomiędzy czasem poświęcanym na media społecznościowe przez respondentów a odczuwaniem przez nich presji związanej z wizerunkiem ciała i chęcią zbliżenia jego wyglądu do prezentowanych w mediach społecznościowych ciał modeli/modelek?

W odniesieniu do postawionych pytań badawczych sformułowano następujące hipotezy:

H1. Istnieją różnice pomiędzy badanymi kobietami i mężczyznami w zakresie odczuwania presji związanej w wyglądem ciała i pragnieniem zbliżenia jego wizerunku do ciał modeli/modelek obecnych w przestrzeni *social media*. Użytkowniczkę mediów społecznościowych częściej odczuwają presję związaną z wyglądem swojego ciała.

H2. Zachodzi korelacja pomiędzy czasem poświęcanym na media społecznościowe przez respondentów a odczuwaniem przez nich presji związanej w wizerunkiem ciała i chęcią zbliżenia jego wyglądu do prezentowanych w mediach społecznościowych ciał modeli/modelek. Im więcej czasu respondenci obu płci spędzali w przestrzeni *social media*, tym częściej odczuwali presję związaną z wyglądem swojego ciała.

Metoda

Informacja o badaniu i próbie badawczej

Zaprezentowane w artykule wyniki badań stanowią część szerszego projektu badawczego, ukierunkowanego na diagnozę znaczenia mediów społecznościowych dla samooceny i zachowań związanych z wyglądem ciała osób w okresie wczesnej dorosłości¹. W badaniach tych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędzie badawcze stanowił autorski kwestionariusz ankiety. Badania zostały prze-

¹ Zgodnie z klasyfikacją E. Ericsona, młodzi dorośli to osoby w wieku od 18 do 35 lat (Brzezińska, 2014, s. 218).

prorowadzone w 2020 roku i miały charakter badań internetowych. Link z prośzeniem do badań rozsyłano za pośrednictwem poczty elektronicznej, platformy Teams oraz mediów społecznościowych. Celem pozyskania jak największej liczby respondentów zastosowano metodę „kuli śnieżnej” – respondenci byli proszeni o rozpowszechnienie narzędzia badawczego wśród swoich znajomych – użytkowników mediów społecznościowych (Babbie, 2003, ss. 205-206). W badaniach zastosowano celowy dobór próby. Kryterium doboru próby była przynależność do (minimum jednego) portalu społecznościowego oraz wiek respondenta odpowiadający kategorii „młody dorosły”. Biorąc pod uwagę kompletność wypełnienia kwestionariusza ankiety, do próby badawczej zakwalifikowano 493 młodych dorosłych: 128 osób stanowili mężczyźni, natomiast 365 – kobiety. Osoby w wieku od 18 do 20 lat (239 osób) oraz od 21 do 25 lat (181 osób) stanowiły najliczniejszą grupę w ramach próby badawczej. Badania uzyskały pozytywną opinię Komisji Etyki Uniwersytetu Śląskiego ds. Badań Naukowych, prowadzonych z udziałem ludzi w sprawie etycznych aspektów podjętego projektu badawczego².

Zmienne badawcze i analiza statystyczna

W prezentowanych badaniach zmienną wynikową stanowił poziom zgodności ze stwierdzeniami mówiącymi o (1) odczuwaniu presji płynącej ze zdjęć i postów pojawiających się na portalach społecznościowych, aby stosować dietę, zmniejszyć masę ciała, podejmować aktywność ruchową oraz (2) chęci zbliżenia wizerunku swojego ciała do ciał modeli/modelek obecnych w przestrzeni *social media*. Badani oceniali podane stwierdzenia w skali od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam. Zmienne niezależne z kolei stanowiły: płeć badanych (kobieta/mężczyzna) oraz ilość czasu poświęcanego na aktywność w mediach społecznościowych – z rozróżnieniem na dni robocze i dni wolne od pracy. W kontekście czasu spędzanego w mediach społecznościowych przyjęto 4 kategorie odpowiedzi: do 1 godziny dziennie; do 2 godzin dziennie; do 3 godzin dziennie; powyżej 3 godzin dziennie.

W artykule przedstawiono wyniki częstotliwości dla przyjętych zmiennych. Dla sprawdzenia różnic płciowych w zakresie stopnia zgodności respondentów z analizowanymi stwierdzeniami, zastosowano test U Manna-Whitneya (przyjęty poziom istotności statystycznej $p < 0,05$). Natomiast, celem sprawdzenia, czy istnieje korelacja pomiędzy czasem poświęcanym na media społecznościowe przez respondentów a odczuwaniem przez nich presji płynącej ze zdjęć i postów pojawiających się na portalach społecznościowych, aby stosować dietę, zmniejszyć masę ciała, podejmować aktywność ruchową oraz chęcią zbliżenia jego wyglądu do prezentowanych w mediach społecznościowych ciał modeli/modelek zastosowano nieparametryczny

² Numer ewidencyjny opinii: KEUS.49/06.2020.

współczynnik korelacji Tau-b Kendalla (przyjęty poziom istotności statystycznej $p < 0,05$). Analizy statystyczne zostały wykonane z użyciem IBM SPSS wersja 28.0 dla Windows.

Wyniki badań

Analiza uzyskanych wyników badań pozwala stwierdzić, że w kontekście zgodności respondentów ze stwierdzeniem mówiącym o odczuwaniu presji płynącej ze zdjęć i postów pojawiających się na portalach społecznościowych, aby stosować dietę i zmniejszyć masę ciała, badani w większości nie zgodzili się z taką opinią (56,3% wszystkich badanych). Jednocześnie, warto zauważyć, że zdecydowanie wyższy odsetek badanych kobiet (40,0%) w porównaniu z badanymi mężczyznami (12,6%) zgadza się z przytoczoną sentencją (zob. tab. 1). Ponadto, różnice te potwierdziła analiza statystyczna z zastosowaniem testu U Manna-Whitneya. Uzyskane wyniki wykazały istotne statystycznie różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami na temat stwierdzenia o odczuwaniu presji płynącej ze zdjęć i postów pojawiających się na portalach społecznościowych, aby stosować dietę i zmniejszyć masę ciała ($p < 0,001$; $Z = -6,102$; średnie rangi: dla kobiet – 268,69; dla mężczyzn – 182,71). Średnie rangi są zdecydowanie wyższe dla kobiet, zatem badane kobiety zdecydowanie częściej zgadzały się z wyżej wymienionym stwierdzeniem w porównaniu z mężczyznami. Jednocześnie, siła korelacji rangowo-dwuseryjnej Wendensta wskazuje, że jest to korelacja słaba ($r = 0,350$).

Tabela 1

Stopień zgodności respondentów
ze stwierdzeniem mówiącym o odczuwaniu presji płynącej ze zdjęć i postów
pojawiających się na portalach społecznościowych,
aby stosować dietę i zmniejszyć masę ciała

<i>Czuję presję płynącą ze zdjęć i postów pojawiających się na portalach społecznościowych, aby stosować dietę i zmniejszyć masę ciała</i>	Zdecydowanie się nie zgadzam /nie zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam /zgadzam się
Ogólnie n = 492	56,3%	10,8%	32,9%
Kobiety n = 365	48,2%	11,8%	40,0%
Mężczyźni n = 127	79,5%	7,9%	12,6%

Źródło: badania własne.

Biorąc pod uwagę stopień zgodności respondentów ze stwierdzeniem dotyczącym pragnienia, aby ich ciało wyglądało tak, jak ciała modelek/modeli, których zdjęcia pojawiają się na portalach społecznościowych, uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że respondenci częściej nie zgadzali się z powyższą opinią (49,4%). Jednocześnie, analizując różnice w częstości wskazań pomiędzy kobietami a mężczyznami, można zaobserwować, że kobiety częściej zgadzały się z podanym stwierdzeniem (38,8%), chociaż różnica w odsetkach pomiędzy respondentkami a respondentami nie była tak duża (zob. tab. 2), jak w poprzednim wypadku. Niemniej jednak, analiza statystyczna wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy badanymi kobietami a badanymi mężczyznami w zakresie zgodności ze stwierdzeniem wyrażającym chęć, aby ciało respondenta/teki wyglądało tak, jak ciała modelek/modeli, których zdjęcia pojawiają się na portalach społecznościowych ($p = 0,011$; $Z = -2,547$; średnie rangi: dla kobiet – 255,92; dla mężczyzn – 219,71). Średnie rangi dla respondentek mają wyższe wartości aniżeli dla respondentów, co oznacza, że kobiety częściej wyrażały pragnienie, aby ich ciało wyglądało tak, jak ciała modelek, których zdjęcia są publikowane w przestrzeni *social media*. Wynik siły zaobserwowanej korelacji wskazuje jednak, że zależność ta jest bardzo słaba ($r = 0,147$).

Tabela 2

Stopień zgodności respondentów ze stwierdzeniem
dotyczącym pragnienia, aby ich ciało wyglądało tak, jak ciała modelek/modeli,
których zdjęcia pojawiają się na portalach społecznościowych

<i>Chciałabym/Chciałbym, aby moje ciało wyglądało tak, jak ciała modelek/modeli, których zdjęcia pojawiają się na portalach społecznościowych</i>	Zdecydowanie się nie zgadzam /nie zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam /zgadzam się
Ogólnie n = 492	49,4%	14,0%	36,6%
Kobiety n = 364	46,7%	14,6%	38,8%
Mężczyźni n = 128	57,0%	12,5%	30,5%

Źródło: badania własne.

Kolejne stwierdzenie, co do którego proszono respondentów o wyrażenie stopnia zgodności dotyczyło odczuwania presji płynącej z treści/zdjęć zamieszczanych w mediach społecznościowych, aby wykonywać ćwiczenia fizyczne/uprawiać sport. W przypadku podanego stwierdzenia, ponownie

większość respondentów nie zgodziła się z nim (56,5%), jednak warto zwrócić uwagę, że wśród tych, które częściej wyrażały zgodność z powyższą opinią były – po raz kolejny – badane kobiety (29,8%) (zob. tab. 3). W kontekście analizowanego stwierdzenia, analiza statystyczna z zastosowaniem testu U Manna-Whitneya wykazała istnienie statystycznie istotnej różnicy pomiędzy kobietami a mężczyznami ($p < 0,001$; $z = -4,759$; średnie rangi: dla kobiet – 263,82; dla mężczyzn – 196,72). Podobnie jak w przypadku stwierdzeń przytoczonych powyżej, średnie rangi dla badanych kobiet są znacznie wyższe aniżeli dla badanych mężczyzn, co świadczy, że kobiety częściej odczuwały presję, której źródłem były treści i/lub zdjęcia zamieszczane w mediach społecznościowych, aby wykonywać ćwiczenia fizyczne/uprawiać sport. Siła korelacji rangowo-dwuseryjnej Wendensta pozwala stwierdzić, że zależność ta jest słaba ($r = 0,273$).

Tabela 3

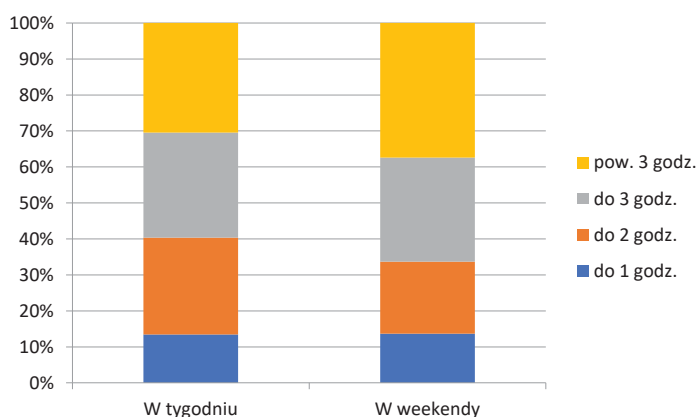
Stopień zgodności respondentów
ze stwierdzeniem mówiącym o odczuwaniu presji płynącej z treści/zdjęć
zamieszczanych w mediach społecznościowych,
aby wykonywać ćwiczenia fizyczne/uprawiać sport

<i>Odczuwam presję płynącą z treści/zdjęć zamieszczanych w mediach społecznościowych, aby wykonywać ćwiczenia fizyczne/uprawiać sport</i>	Zdecydowanie się nie zgadzam /nie zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam /zgadzam się
Ogólnie n = 492	56,5%	18,1%	25,4%
Kobiety n = 365	50,5%	19,7%	29,8%
Mężczyźni n = 128	74,1%	13,4%	12,6%

Źródło: badania własne.

Analizując wyniki badań własnych, interesujące było sprawdzenie, czy ilość czasu spędzanego w przestrzeni mediów społecznościowych jest powiązana z utożsamianiem się ze stwierdzeniami związanymi z presją dotyczącą wyglądu ciała oraz pragnieniem, aby ciało w jak największym stopniu było zbliżone do idealnych ciał modeli i modelek ze zdjęć publikowanych na portalach społecznościowych. Przedstawienie uzyskanych w tym zakresie wyników warto poprzedzić prezentacją wyników odnoszących się ogólnie do ilości deklarowanego przez badanych czasu spędzanego w mediach społecznościowych. Dane wskazują, że badani spędzali więcej niż 3 godziny dziennie na portalach społecznościowych, co częściej miało miejsce w dni wolne

od pracy (37,3% vs 30,4% – dni robocze). Na media społecznościowe do 3 godzin dziennie poświęcało niemal 30% respondentów (29,2% – dni robocze; 28,9% – weekendy). Nie więcej niż 2 godziny dziennie poświęconych przestrzeni *social media* dotyczyło 26,9% badanych w dni robocze i 20% – w dni wolne od pracy. Odsetek spędzających do 1 godziny dziennie był podobny dla dni roboczych (13,5%) i dni wolnych (13,7%) (zob. ryc. 1). Warto dodać, że najpopularniejszym wśród badanych osób portalem społecznościowym był Facebook, z którego korzystało 57,6% respondentów przez średnio 3 godziny dziennie. Badani deklaruowali, że korzystają także z Instagrama (49,4%) oraz ze Snapchata (20,6%) (zob. Leksy, 2023b, ss. 183-187).



Ryc. 1. Zsumowany czas spędzany na portalach społecznościowych w ciągu dnia w tygodniu i w dni wolne od pracy

(źródło: badania własne)

W celu zweryfikowania hipotezy, że ilość czasu spędzanego w przestrzeni *social media* jest skorelowana ze stwierdzeniami głoszącymi o presji związanej z wyglądem ciała, zastosowano współczynnik korelacji Tau-b Kendalla. Uzyskane w przedmiotowej kwestii wyniki przedstawia tabela 4.

Jak wskazują uzyskane wyniki korelacji, w odniesieniu do wyników ogółem (czyli uwzględniających odpowiedzi kobiet i mężczyzn), wszystkie współczynniki korelacji są statystycznie istotne i dodatnie, jednak ich wartości (od 0,10 do 0,20) świadczą o słabej lub bardzo słabej zależności pomiędzy zmiennymi. Niemniej jednak, rezultaty te wskazują, że im więcej czasu respondenci spędzali na portalach społecznościowych, tym częściej zgadzali się z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi wyglądu ciała. Warto zwrócić uwagę, że nieco silniejszy wpływ miała ilość czasu spędzanego w tygodniu w porównaniu z ilością czasu poświęcanego na media społecznościowe

Tabela 4

Wyniki dla współczynnika korelacji Tau-b Kendalla pomiędzy przyjętymi zmiennymi
wynikowymi
a czasem spędzonym przez respondentów w przestrzeni *social media*

	Ogółem		Mężczyźni		Kobiety	
	czas w tygo- dniu	czas w week- endy	czas w tygo- dniu	czas w week- endy	czas w tygo- dniu	czas w week- endy
	wartość współczyn- nika korelacji τ Ken- dalla		wartość współ- czynnika korelacji τ Kendalla		wartość współ- czynnika korelacji τ Kendalla	
<i>Czuje presję płynącą ze zdjęć i postów pojawiających na por- talach społeczności- wych, aby stosować dietę i zmniejszyć masę swojego ciała</i>	0,197	0,169	0,190	0,225	0,144	0,084
<i>Chciałabym/chciał- bym, aby moje ciało wyglądało tak, jak ciała modelek/modeli, których zdjęcia poja- wiają się na portalach społecznościowych</i>	0,168	0,147	0,155	0,158	0,147	0,112
<i>Odczuwam presję płynącą z treści/ zdjęć zamieszczanych w mediach społeczno- ściowych, aby wy- konywać ćwiczenia fizyczne/uprawiać sport</i>	0,108	0,099	0,070	0,094	0,068	0,038

Źródło: badania własne; przyjęty poziom istotności $p < 0,05$; pogrubione wartości współczynnika τ Kendalla dla korelacji istotnych statystycznie.

w weekendy. W przypadku stwierdzeń mówiących o odczuwaniu presji płynącej ze zdjęć i postów pojawiających na portalach społecznościowych, aby stosować dietę i zmniejszyć masę swojego ciała oraz pragnienia, aby ciało wyglądało tak, jak ciała modelek/modeli, których zdjęcia pojawiają się na portalach społecznościowych, występują statystycznie istotne, dodatnie korelacje zarówno w grupie mężczyzn, jak i kobiet (w dni robocze, jak i w dni wolne). Współczynniki korelacji dla mężczyzn mają wyższe wartości, co oznacza, że dla respondentów ilość czasu spędzanego w mediach społecznościowych

miała większe znaczenie w kontekście wyżej wymienionych stwierdzeń. Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że w przypadku mężczyzn nieco większy wpływ miał czas spędzany w przestrzeni *social media* w dni wolne od pracy, z kolei w przypadku kobiet wyższe współczynniki korelacji występują w dni robocze. W odniesieniu do stwierdzenia mówiącego o odczuwaniu presji płynącej z treści/zdjęć zamieszczanych w mediach społecznościowych, aby wykonywać ćwiczenia fizyczne/uprawiać sport, nie stwierdzono występowania istotnej statystycznie korelacji analizowanej osobno dla grupy mężczyzn i dla grupy kobiet.

Dyskusja wyników

Przedstawione powyżej wyniki badań własnych pozwalają na przyjęcie hipotezy o istnieniu różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie odczuwania presji wynikającej ze zdjęć i postów zamieszczanych w mediach społecznościowych, aby podejmować działania (stosować niskokaloryczną dietę, uprawiać sport) ukierunkowane na poprawę atrakcyjności swojego ciała. Potwierdzono także istnienie różnic płciowych w odniesieniu do pragnienia zbliżenia wizerunku ciała do wyglądu ciał modeli/modelek obecnych w przestrzeni *social media*. Przeprowadzone analizy statystyczne ujawniły, że respondenci częściej, w porównaniu z respondentami, odczuwały presję związaną z wyglądem swojego ciała w kontekście użytkowania mediów społecznościowych oraz częściej wyrażały pragnienie zbliżenia wyglądu swojego ciała do wyidealizowanych ciał modelek obserwowanych w *social mediach*. Uzyskane wyniki potwierdzają, że nieustannie dla kobiet wygląd zewnętrzny jest niezwykle ważnym aspektem funkcjonowania oraz wyznacznikiem samooceny i poczucia własnej wartości (por. Leksy, 2008; Leksy 2023a). Tendencje te potwierdzają także inne prace naukowo-badawcze. Na przykład, badania przeprowadzone na próbie 810 polskich studentów (Platta i in., 2023) sugerują, że młode kobiety, w porównaniu z mężczyznami, przywiązują większą wagę do dbania o atrakcyjność fizyczną (np. poprzez stosowanie diety). Również analizy Centrum Badania Opinii Społecznej z roku 2017 wskazują, że ogólnie to kobiety przywiązują większą wagę do własnego wizerunku, niż mężczyźni. Ponadto, aż 25% badanych pań deklarowało niezadowolenie z wyglądu, podczas gdy odsetek niezadowolonych mężczyzn wynosił tylko 16%. Nie dziwi więc fakt, że zgodnie z przytaczanymi wynikami badań, kobiety częściej aniżeli mężczyźni (54% *vs* 39%) pragnęły dokonać zmian w swoim wyglądzie celem uzyskania atrakcyjnego wizerunku (CBOS, 2017).

Jednocześnie, liczne badania międzynarodowe wykazały istnienie różnic płciowych w zakresie rodzaju wykorzystywanych mediów społeczno-

wych, motywacji do korzystania z nich oraz związku z wizerunkiem ciała. Stwierdzono na przykład, że dorastające dziewczęta częściej korzystają z tych mediów społecznościowych, które opierają się na fotografiach (Marengo i in., 2018) oraz częściej korzystają z szeroko dostępnych programów do cyfrowej obróbki zdjęć i tak zwanych filtrów (Thelwall, Vis, 2017). Ponadto, wykazano także różnice w zakresie autoprezentacji w Internecie. Badania sugerują, że kobiety wykazują większą tendencję do podkreślania swojej atrakcyjności fizycznej, z kolei mężczyźni uwypatniają te cechy, które świadczą o ich aktywności i dominacji (Rose i in., 2012). Zaobserwowano także, że kobiety częściej, aniżeli mężczyźni, inspirowały się w mediach cyfrowych treściami promującymi ekstremalnie szczupłą sylwetkę. Jednocześnie, warto dodać, że nie wykazano różnic płciowych w zakresie treści „fitspiracyjnych”, czyli ukierunkowanych na promowanie umięśnionego i jędrnego ciała (Rodgers, Rousseau, 2022).

Prezentowane wyniki badań własnych potwierdziły istnienie korelacji pomiędzy czasem poświęcanym na media społecznościowe przez respondentów a odczuwaniem przez nich presji związanej z poprawą wizerunku ciała i chęcią zbliżenia jego wyglądu do prezentowanych w mediach społecznościowych ciał modeli/modelek. Im więcej czasu respondenci obu płci spędzali w przestrzeni *social media* (szczególnie w dni robocze), tym częściej odczuwali presję wynikającą ze zdjęć i postów zamieszczanych w mediach społecznościowych, aby stosować dietę i zmniejszyć masę swojego ciała oraz tym częściej odczuwali chęć zbliżenia wizerunku swojego ciała do wyglądu idealnych wizerunków ciał prezentowanych w mediach społecznościowych. Warto jednocześnie przypomnieć, że nieco wyższe wartości korelacji zaobserwowano wśród badanych mężczyzn. Otrzymane wyniki badań własnych są zgodne z najnowszymi trendami obserwowanymi przez współczesnych badaczy mediów społecznościowych. Portale, a w szczególności oparte na ekstatycznym przekazie wizualnym, takie jak Instagram czy Pinterest, oddziałują na wyobrażony obraz ciała młodych dorosłych, potęgując odczuwalną presję związaną z perfekcyjnym wyglądem (Vandenbosch, 2022). Czas uczestniczenia w medialnym spektaklu cielesnych ideałów jest istotny względem poczucia nieadekwatności i niespełniania społecznych wymogów składających się na potrzebę przynależności i uznania, pozwalające w konsekwencji na dążenie do spełnienia i samorealizacji. „Obsesja piękna”, widoczna w wyróżnionych przestrzeniach wirtualnych skupisk ludzkich, sprawia, że skupienie na wartościach związanych z wyglądem i poświęcanie uwagi treściom z nim związanych jest częstsze u kobiet niż u mężczyzn, co wskazuje na utrwalane stereotypy kulturowe kontrolowane przez modę i wyznaczone wcześniej role płciowe (Engeln, 2018). Kanony promujące szczupłą sylwetkę (u kobiet) i wzbudzającą podziw muskulaturę (u mężczyzn) na kanwie mediów społecznościowych zostają popularyzowane i utrwalane w świadomości szero-

kich grup społecznych. W badaniach Rodgersa i Rousseau (2022) wykazano istnienie różnic płciowych odnoszących się do wzorców, motywacji do korzystania i czasu poświęcanego różnym portalom społecznościowym. Na przykład, motywacją dorastających chłopców do korzystania z Twittera było poszukiwanie więzi oraz informacji związanych z wyznawanymi przez nich wartościami i/lub zainteresowaniami. Z kolei, dla dorastających dziewcząt korzystanie z Twittera było dodatkowo związane z wyglądem ciała i atrakcyjnością fizyczną.

Zaangażowanie psychologiczne w trakcie korzystania z portali i serwisów społecznościowych ma duże znaczenie, co zostało wykazane na podstawie czasu tam spędzanego. Porównywanie społeczne są istotne w przypadku obu badanych płci. Większa popularność serwisów społecznościowych w trakcie tygodnia może być spowodowana, przykładowo, chęcią poszukiwania substytutów przyjaźni w okresie, kiedy większość grup zawodowych studiuje i pracuje (Wieczorek, 2014). Nie ulega jednak wątpliwości, że postawy wobec własnego wyglądu są zróżnicowane i kształtują się pod wpływem różnorodnych czynników. Przede wszystkim, wpływ wyidealizowanych treści w mediach społecznościowych na obraz ciała i zachowania związane z wyglądem ciała w znacznym stopniu zależy od różnic indywidualnych pomiędzy użytkownikami mediów społecznościowych (np. wieku, płci, narodowości, większej/mniejszej podatności na przekazy medialne, poziomu zewnątrzsterowności). Jednocześnie, niektóre grupy wiekowe (np. osoby w wieku dojrzewania) są bardziej podatne na wyidealizowane obrazy ciał obecnych w mediach niż inne. Chociaż istniejące badania sugerują, że nie wszyscy nastolatki są jednakowo podatni na przekazy wizualne wyidealizowanych ciał w mediach społecznościowych, to jednak jest to grupa najbardziej „bezbronna” w tej kwestii (Rodgers, Rousseau, 2022). W związku z tym, warto jak najwcześniej podejmować działania edukacyjne i profilaktyczne w kontekście zachowań ryzykownych i wielu negatywnych konsekwencji związanych z „pogonią” za tak zwanym idealnym ciałem. Uchroni to późniejszych młodych dorosłych przed frustracją wynikającą z porównywania się z nieuchwytnym ideałem fizycznej atrakcyjności i pozwoli na konstruktywne korzystanie z przestrzeni mediów społecznościowych.

Rekomendacje dla praktyki pedagogiczno-społecznej

Wyzwania stojące przed współczesną szkołą i szeroko rozumianą edukacją wymagają zmian zarówno systemowych, jak i oddolnych. W życiu człowieka okres dorosłości stanowi kontinuum poprzednich lat wzrostu jednostki. Już od początku lat przedszkolnych, przez wiek szkolny, aż po próg przejścia

do nieuchwytniej dorosłości należy doskonalić cyfrowe kompetencje młodych ludzi, wyposażając ich w praktyczne narzędzia, które będą dostosowane do wymagań ponowoczesnej kultury wizualnej i społeczeństwa informacyjnego. Osiągnięcie emocjonalnej i społecznej niezależności, podejmowanie wykonywania obowiązków oraz wybór dróg osobistej samorealizacji w określonym środowisku społecznym to wybrane z wielu zadań rozwojowych na etapie wczesnej dorosłości (Sokołowska i in., 2015, ss. 18-19). W świetle otrzymanych wyników badań i literatury przedmiotu można stwierdzić, że realizacja tych zadań wymaga aktualizacji środków pedagogicznego oddziaływania i poszukiwania nowych rozwiązań, jak również swoistej modyfikacji znanych i sprawdzonych metod doskonalenia jednostki.

Trening umiejętności społecznych (TUS) może być w tym względzie cenną praktyką. Mimo że najczęściej bywa stosowany w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, może być równie skuteczny w rozwijaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych u osób starszych, w zależności od wybranego nurtu i zastosowanych narzędzi (Wojnarska, 2019). Nabywane dzięki niemu kompetencje związane są z określonymi zdolnościami i umiejętnościami, takimi jak: regulacja emocjonalna, adaptacja do warunków społecznych, adekwatna percepcja społeczna, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i trudnych, znajdowanie swojego miejsca w grupie i tak dalej (Bandach, 2013). Kompetencje te można wzmacniać za pomocą konkretnych metod wykorzystywanych w TUS. Na przykład, trening autoprezentacji sprzyja modelowaniu pozytywnych postaw oraz wyobrażeń względem całościowego obrazu własnego ciała. Polega na doskonaleniu umiejętności kształtowania wymarzonego wizerunku „Ja” (Bandach, 2013, s. 90). Dzięki temu osoby nadmiernie się porównujące z internetowymi modelkami i modelami mogą nauczyć się w warunkach społecznych prawidłowej prezentacji walorów własnej cielesności, ucząc się jednocześnie wywierania dobrego wrażenia, budując nierzadko w rezultacie pewność siebie.

Wyposażenie młodych dorosłych w narzędzia z zakresu tak zwanego *Social and Emotional Learning* (SEL) stanowi kolejny krok na drodze do doskonalenia kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz budowania fundamentów pod kompetencje kulturowe, cyfrowe i medialne. Uczenie się społeczno-emocjonalne jest dynamicznym procesem rozwijania: samoświadomości, zarządzania własnym czasem, społecznej świadomości, umiejętności odpowiedzialnego podejmowania decyzji, podejmowania i podtrzymywania relacji interpersonalnych (Cristóvão i in., 2017). Wiele badań naukowych potwierdziło skuteczność SEL w promowaniu zdrowego podejścia do życia i radzenia sobie z trudnościami dnia powszedniego (Cristóvão i in., 2017). Stosowanie narzędzi SEL powinno zostać zaadaptowane w mury polskich szkół, w celu wskazania wartości płynących z nabywanych bezpośrednio relacji, rozumienia własnych celów

i emocji, jak również poznawania zachowań ryzykownych w społecznej przestrzeni medialnej. Uczenie się konkretnych nawyków myślowych i modelowanie zachowania w sytuacji naturalnego procesu porównywania się z innymi ludźmi może skutkować ogólną poprawą zdrowia psychospołecznego, a także lepszymi wynikami w pracy i nauce, co także podnosi wspomnianą pewność siebie i poczucie własnej wartości (Cristóvão i in., 2017).

Dużą rolę w procesie zmiany podejścia do mediów społecznościowych i nauki korzystania z ich zasobów pełnią rodzice oraz nauczyciele. Powinni oni przekazywać dziedzictwo kulturowe, wdrażając młodych do rozważnego uczestnictwa w kulturze wizualnej. Ponadto, przekazywane przez rodziców, a w następnej kolejności przez wychowawców i edukatorów komunikaty odnoszące się do wyglądu ciała dziecka czy młodego dorosłego są niezwykle istotne i należy z namysłem dobierać ich treść. W świetle teorii L. Festingera, to, w jaki sposób komentowany jest określony atrybut ciała przez osoby znaczące, procesualnie kształtuje tożsamość odbiorcy komunikatu (Festinger, 1954). Pozytywne wsparcie oraz stosowanie porozumienia bez przemocy stanowią kolejne kamienie milowe, które profilaktycznie stosowane w dzieciństwie, mogą przekładać się na umiejętność adekwatnej oceny własnego ciała (Rosenberg, 2020).

Stosowanie wyróżnionych metod w przestrzeni szkolnej stanowi element dopełniający. Tworzenie warsztatów rozwijających kompetencje przyszłości i wspieranie podstawowych procesów wejścia w dorosłość, to jest selekcji, optymalizacji i kompensacji, w dobie nadmiaru informacyjnego uważane jest za priorytetowe (Batorowska, 2013). Kształtowanie umiejętności rozróżniania i kategoryzowania informacji, zarządzania nią, krytycznego myślenia prowadzi do dojrzałości informacyjnej. W kulturze obrazu i natychmiastowych przyjemności winno się działać doraźnie w różnych przestrzeniach. *Homo technicus*, coraz bardziej sztuczny i przetworzony wewnątrz symulacji, odbija swoje wnętrze w tworzonej przez niego rzeczywistości wirtualnej. Przed młodymi dorosłymi, cyfrowymi tubylcami, zwiększają się zarówno możliwości, jak i zagrożenia związane z partycypacją w życiu nowych mediów. Próbując odnaleźć swoje miejsce w rozszerzonym społeczeństwie, muszą rozwijać w sobie kluczowe kompetencje jutra. Jednakowoż, szkoła, rodzina i środowisko lokalne to pomocnicy, bez których trudno o pozytywne rozwiązania. Dzięki współpracy wszystkich organów możliwe jest całościowe wsparcie i życie w czasach płynnej niepewności.

Wkład autorów

Konceptualizacja, K.L., K.N.; metodologia, K.L.; organizacja badań, K.L., analiza formalna, K.L.; pisanie – przygotowanie oryginalnej wersji roboczej, K.L., K.N.; pisanie – recenzja i edycja, K.L., K.N.

Autorki przeczytały i zgodziły się na opublikowaną wersję manuskryptu.

REFERENCES

Opracowania

- Babbie, E. (2003). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bandach, M. (2013). *Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych*. *Economics and Management*, 4, 82-97
- Batorowska, H. (2013). *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
- Bogunia-Borowska, M., Sztompk, P. (2012) (red.). *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Brzezińska, A. (2014). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- CBOS (2017). *Czy jesteśmy zadowoleni ze swojego wyglądu? Komunikat z Badań*, 104
- Cohen, R., Newton-John, T., Slater, A. (2017). *The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women*. *Body Image*, 23, 183-187
- Cristóvão, A.M., Candeias, A.A., Verdasca, J. (2017). *Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study*. *Frontiers in Psychology*, 8
- Daszykowska, J., Rewera, M. (2010) (red.). *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności*. Warszawa: Żak. Wydawnictwo Akademickie
- Engeln, R. (2018). *Obsesja piękna. Jak kultura popularna krzywdzi dziewczynki i kobiety*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. *Human Relations*, 7(2), 117-140
- Greś, M., Moroz, M., Olszewska, A.M. (2022). *Negatywne konsekwencje wykorzystania mediów społecznościowych w opinii kobiet i mężczyzn – analiza statystyczna wyników badania ankietowego studentów podlaskich uczelni*. *Academy of Management*, 6(3), 454-476
- Jiotsa, B., Naccache, B., Duval, M., Rocher, B., Grall-Bronnec, M. (2021). *Social Media Use and Body Image Disorders: Association between Frequency of Comparing One's Own Physical Appearance to That of People Being Followed on Social Media and Body Dissatisfaction and Drive for Thinness*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6)
- Khalaf, A.M., Alubied, A.A., Khalaf, A.M., Rifaey, A. (2023). *The Impact of Social Media on the Mental Health of Adolescents and Young Adults: A Systematic Review*. *Cureus*, 15(8)
- Leksy, K. (2008). *Negatywne skutki wizualizacji kobiecego ciała w kulturze współczesnej*. *Auxilium Sociale Novum*, 1, 77-94
- Leksy, K. (2022). *Wpływ czasowego zaangażowania w media społecznościowe młodych dorosłych na zachowania związane z wyglądem ciała*. *Studia Edukacyjne*, 65, 99-116
- Leksy, K. (2023a). *Ciało w społecznej przestrzeni Internetu – wpływ porównań społecznych na samoocenę i zachowania związane z ciałem młodych dorosłych*. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 42, 1
- Leksy, K. (2023b). *Znaczenie mediów społecznościowych dla samooceny i zachowań związanych z wyglądem ciała młodych dorosłych. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Luo, M., Hancock, J.T. (2020). *Self-disclosure and social media: motivations, mechanisms and psychological well-being*. *Current Opinion in Psychology*, 31, 110-115
- Marengo, D., Longobardi, C., Fabris, M.A., Settanni, M. (2018). *Highly-visual social media and internalizing symptoms in adolescence: the mediating role of body image concerns*. *Computers in Human Behavior*, 82, 63-69

- Rodgers, R.F., Rousseau, A. (2022). *Social media and body image: Modulating effects of social identities and user characteristics*. *Body Image*, 41, 284-291
- Rosenberg, M.B. (2020). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska, S., Wojda-Kornacka, J. (2015). *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Thelwall, M., Vis, F. (2017). *Gender and image sharing on Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat and WhatsApp in the UK: Hobbying alone or filtering for friends?* *Aslib Journal of Information Management*, 69(6), 702-720
- Tokarczuk, O. (2007). *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 298
- Vandenbosch, L., Fardouly, J., Tiggemann, M. (2022). *Social media and body image: Recent trends and future directions*. *Current Opinion in Psychology*, 45
- Vendemia, M.A., DeAndrea, D.C. (2021). *The effects of engaging in digital photo modifications and receiving favorable comments on women's selfies shared on social media*. *Body Image*, 37, 74-83
- Wieczorek, J. (2014). *Okiem podglądacza, czyli zjawisko wojeryzmu w polskich mediach i polityce*. *Świat Idei i Polityki*, 13, 51-70
- Wojnarska, A. (2019). *Uwarunkowania efektywności treningów umiejętności społecznych*. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(27), 105-112
- Wyges, M., Gunter, B. (2005). *The Media and Body Image. If Looks Could Kill*. London: SAGE Publications

Źródła internetowe

- <https://www.iab.org.pl/bez-kategorii/social-media-2023-pierwsza-edycja-raportu-gemius-pbi-i-iab-polska-juz-dostepna/> [dostęp: 7.01.2024]
- https://www.iab.org.pl/wp-content/uploads/2023/05/RAPORT_SOCIAL_MEDIA_2023.pdf [dostęp: 8.01.2024]
- Platta, A.M., Mikulec, A.T., Radzymińska, M., Ruskowska, M., Suwała, G., Zborowski, M., et al. (2023). *Body image and willingness to change it – A study of university students in Poland*. *PLoS ONE*, 18(11); e0293617. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293617>
- Rose, J., Mackey-Kallis, S., Shyles, L., Barry, K., Biagini, D., Hart, C., Jack, L. (2012). *Face it: the Impact of Gender on Social Media Images*, *Communication Quarterly*, 60(5), 588-607; <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.725005>.

DANUTA KOPEĆ

ORCID 0000-0002-1874-5954

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

OSOBA Z GŁĘBOKĄ INTELEKTUALNĄ I WIELORAKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ PODMIOTEM BADAŃ EMPIRYCZNYCH - PERSPEKTYWA BADACZA/BADACZKI

ABSTRACT. Kopeć Danuta, *Osoba z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością podmiotem badań empirycznych – perspektywa badacza/badaczki* [Individuals with Profound Intellectual and Multiple Disabilities as Subjects of Empirical Studies – A Researcher's Perspective]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 61-74. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.01.2024. Accepted: 31.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.4

Individuals with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) present considerable research challenges due to their psycho-physical condition and their functioning as research subjects. Using two research projects as examples, one Polish (Kopeć, 2013, *The (Non)-educational Reality of Individual with Profound Intellectual Disabilities*) and the other Finnish (Vehmas, Mietola, 2021, *Narrowed Lives: Meaning, Moral Value, and Profound Intellectual Disability*), difficulties encountered during research involving individuals with PIMD were identified. The challenges related to the methodology of the conducted research projects were discussed, such as the choice of research paradigm, selection of research method, and their execution. Attention was also drawn to concerns associated with obtaining informed consent from individuals with PIMD who are subjects of the study. Referring to the research projects conducted, the researchers presented their approach to resolving the difficulties encountered during the research process.

Key words: person with profound intellectual and multiple disabilities, study participant, informed consent, research paradigm, research methodology

Wprowadzenie

Osoba z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością (GIWN), ze względu na swoją psychofizyczną kondycję oraz sposób funkcjonowa-

nia¹, dla badacza/badaczki pragnącego realizować projekt badawczy z jej udziałem w roli podmiotu badania stwarza duże wyzwania badawcze (por. Kopeć, 2013, Vehmas, Miettola, 2021). Mam tu na uwadze takie projekty badawcze, których celem jest wygenerowanie wiedzy, stanowiącej poprzez swoją pomocniczość impuls do zmiany sytuacji OSOBY z GIWN, i która powstanie z JEJ współudziałem², a nie tylko, jak to bardzo często miało i ma miejsce, wiedzy o NIEJ, bez JEJ udziału³ (Vehmas, Miettola, 2021). Uwzględniając psychofizyczny stan osoby z GIWN, pojawia się wątpliwość, czy prowadzenie badań z „jej współudziałem” jest w ogóle możliwe. W jaki sposób badacz/badaczka powinien zaplanować i realizować projekt badawczy, aby współudział osoby z GIWN był rzeczywisty i nie skutkował jej psychicznym zranieniem? Pytania te są egzemplifikacją przyczyn, z powodu których w przeszłości wyłączano osoby z niepełnosprawnością intelektualną z badań, odbierając im tym samym prawo zabierania głosu we własnej sprawie (Wołowicz, 2021, s. 163)⁴. Ostatnimi czasy widoczna jest jednak znacząca zmiana w sposobie realizacji projektów badawczych z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, polegająca na ich włączaniu w proces projektowania i realizacji badań, które tym samym zaczynają spełniać kryteria badań włączających⁵ (Walmsley, Johnson, 2003; za: Wołowicz, 2021, s. 162). Nadal jednak osoba z GIWN z powodu swojej szeroko rozumianej fizyczności jest bardzo rzadko podmiotem badań włączających. Zwracają na tę

¹ Razem z niepełnosprawnością w stopniu głębokim współwystępują u niej inne, np. wzrokowa, słuchowa, ruchowa. Nierzadko osoba z GIWN jest również dotknięta schorzeniami zagrażającymi życie, wpływającymi na znaczne obniżenie jej kondycji fizycznej (por. Kopeć, 2013; Schalock i in., 2010; Schalock i in., 2021; Vehmas, Miettola, 2021).

² Jest to jedna z zasad prowadzenia badań empirycznych obowiązujących w metodologii studiów o niepełnosprawności (Wołowicz, 2021, s. 161; Vehmas, Miettola, 2021, s. 7). Koresponduje ona z opracowanymi przez Green i Thorogooda czterema zadaniami etycznymi badań „autonomii-respektowania praw jednostki; pomocniczości – czynienie dobra; nieszkodliwości – powstrzymywanie się od szkodenia badanym; sprawiedliwość – równość lub sprawiedliwość dystrybutywna (2004, za: Flick, 2011, ss. 200-201).

³ Moim zamiarem nie jest umniejszanie zrealizowanych projektów badawczych, których cel polega na generowaniu wiedzy o osobie z GIWN bez jej udziału (por. Wrona, 2011), czy też o osobach relacyjnie z nią związanych (por. Cytowska, 2017; Aksamit, 2019; Aksamit, 2021). Ogromną wartością tak zrealizowanych projektów badawczych jest wiedza dotycząca szerokiego kontekstu środowiskowego osoby z GIWN, która może stanowić bazę do projektowania badań z jej udziałem jako podmiotu badania.

⁴ Zdaniem Wołowicz, „traktowano te osoby (uwaga wł. osoby z niepełnosprawnością intelektualną), jako niezdolne do referowania własnych doświadczeń (...). [P]rzyjęto założenie, że grupy szczególnie wrażliwe, w tym osoby z niepełnosprawnością intelektualną, muszą być chronione i dlatego nie powinny uczestniczyć w badaniach z powodu potencjalnych szkodliwych skutków, które może wywołać taki udział” (Wołowicz, 2021, s. 163).

⁵ W grupie tych badań można wymienić: badania emancypacyjne, partycypacyjne, wzmacniające (Wołowicz, 2021, s. 162). Przykładem projektu badawczego, który został zrealizowany

prawidłowość uwagę Vehmas i Mietola, analizując głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawność z perspektywy studiów o niepełnosprawności. Ich zdaniem,

(...) niepełnosprawność intelektualna (szczególnie głęboka intelektualna i wieloraka niepełnosprawność⁶) jest marginalizowana w studiach o niepełnosprawności, ponieważ zawiera konsekwencje wielu różnych, poważnych upośledzeń⁷, których nie można wyjaśnić jedynie w kontekście uwarunkowań społecznych [uwaga własna: w kontekście społecznego modelu niepełnosprawności] (Vehmas, Mietola, 2021, s. 8).

Czy w związku z przedstawionymi powyżej wyzwaniem osoba z GIWN musi doświadczać ekskluzji z obszaru badań włączających? Myślę, że odpowiedź może być stwierdzenie Wyki, której zdaniem

(...) w sytuacji, gdy podmiotami badania są osoby o małym stopniu świadomości lub o bardzo ograniczonych możliwościach artykulacyjnych, albo gdy posługują się one dyskursem znacznie różniącym się od dyskursu właściwego badaczowi⁸, wymaga się od badacza (...) postawy antropologa, który autentycznie wtapia się w badany kontekst kulturowy i próbuje rozpoznać właściwe badanym struktury sensu, w toku uczestniczenia – „wspólnego” – w *praxis* życiowej podmiotów badania (Wyka, 1993, s. 66; por. Kopeć, 2013).

Istnieje więc konkretna wskazówka – odpowiedź dotycząca sposobu prowadzenia badania z osobą z GIWN w roli podmiotu badania. Została ona, moim zdaniem, zaimplementowana w dwóch, zrealizowanych już, projektach badawczych (Kopeć, 2013; Vehmas, Mietola, 2021). W ich kontekście omówię rozwiązania zaproponowane przez badaczy obu projektów gwarantujących osobie z GIWN status rzeczywistego podmiotu badania. W związku z tym, że dla poruszanego przeze mnie problemu istotny jest warsztat badawczy związany z planowaniem i realizacją badań, pominę ich wyniki oraz dyskusję nad nimi. Uważam, że wymagają one oddzielnego opracowania. W tekście kolejno przedstawię: podstawowe informacje o zrealizowanych projektach, motywy leżące u podstaw ich powstania, metodologię projektów oraz relację zespołów badawczych z podmiotami badania. Refleksje końcowe będą zawierały wnioski wypływające z przedstawionych przeze mnie rozważań.

w ramach badań włączających są badania przeprowadzone przez Agnieszkę Wołowicz, dotyczące macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. W zrealizowanym projekcie kobiety z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym stanowiły nie tylko podmiot badania, ale również weszły w skład zespołu badawczego (Wołowicz, 2021, s. 167).

⁶ W języku angielskim *Profound Intellectual and Multiple Disabilities*: PIMD (Vehmas, Mietola, 2021, ss. 1-2).

⁷ W języku angielskim *impairment* (Vehmas, Mietola, 2021, s. 8).

⁸ Osoby z GIWN spełniają w pełni kryteria takich właśnie podmiotów badania.

Podstawowe informacje o zrealizowanych projektach⁹ badawczych

Podstawowe informacje dotyczące każdego z analizowanych przeze mnie projektów badawczych przedstawię według następujących kryteriów: problem badawczy, teren badań, czas trwania, próba badawcza, zespół badawczy.

Pierwszy projekt (Kopeć, 2013) dotyczył rzeczywistości edukacyjnej osoby z GIWN. Był realizowany w Polsce na terenie szkół znajdujących się w czterech miejscowościach: **a)** do 600 tys. mieszkańców (dwie szkoły); **b)** do 30 tys. mieszkańców (jedna szkoła); **c)** do 10 tys. mieszkańców (jedna szkoła), **d)** do 3 tys. mieszkańców (jedna szkoła). Miejscowości te administracyjne przynależały do dwóch województw: wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego (Kopeć, 2013, s. 95). Podmiotami badania (15 osób) byli uczestnicy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, którzy uczestniczyli w nich: **a)** od roku do siedmiu lat; **b)** od siedmiu do czternastu lat; **c)** od czternastu do dwudziestu dwóch lat (Kopeć, 2013, s. 94). Stanowili oni grupę bardzo zróżnicowaną pod względem wieku: od 4. roku życia do 23. roku życia (podmioty badania w czasie realizacji projektu miały: 4 lata, 8 lat, 9 lat, 10 lat, 11 lat, 12 lat (dwie osoby), 15 lat (dwie osoby), 16 lat, 17 lat (dwie osoby), 19 lat, 22 lata, 23 lata) i płci: 7 podmiotów płci żeńskiej i 8 podmiotów płci męskiej. Badaniem zostali również objęci wszyscy pracownicy szkół, którzy z racji pełnionych obowiązków zawodowych wchodzili w jakąkolwiek relację z podmiotami badania. W grupie tej byli więc: dyrektorzy szkół (5), nauczyciele prowadzący zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze (24 osoby), odpowiedzialni za usprawnianie ruchowe osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (6 osób), nauczyciele świetlicy (10 osób) i osoby pomagające (12 osób) (Kopeć, 2013, s. 94). W badaniu uczestniczyli również rodzice/opiekunowie prawni podmiotów badania (16 osób). Dobór próby badawczej odbył się w ramach doboru celowego, teoretycznego, który jest uprawniony w procedurze badań jakościowych. Projekt był realizowany od kwietnia 2010 roku do listopada 2011 roku przez jedną badaczkę (Kopeć, 2013, s. 93).

W ramach drugiego projektu (Vehmas, Mietola, 2021) próbowano odpowiedzieć na pytanie, co składa się na „dobre życie” osób z GIWN (Vehmas, Mietola, 2021, s. 31)¹⁰. Badania realizowano w Finlandii w: pięciu wspólnotach mieszkaniowych; dwóch ośrodkach dziennego pobytu; szkole dla osób z osób z GIWN (Vehmas, Mietola, 2021 s. 38). Podmiotami badania było 6 osób z GIWN. Wśród nich były: trzy osoby dwudziestokilkuletnie (kobieta

⁹ Każdy projekt przedstawię zgodnie z chronologią jego powstania.

¹⁰ W języku angielskim *What makes a good life for people with PIMD?* (Vehmas, Mietola, 2021, s. 31).

i 2 mężczyzn); jedna osoba trzydziestokilkuletnia (kobieta); dwie osoby czterdziestokilkuletnie (kobieta i mężczyzna) (Vehmas, Mietola, 2021, s. 38). Badaniami zostali również objęci członkowie rodzin podmiotów badania oraz osoby, które ze względu na swoje obowiązki zawodowe miały kontakt z podmiotami badania¹¹. Dobór próby badawczej był dobozem celowym, teoretycznym. Projekt realizowano od roku 2015 do 2016. W skład zespołu badawczego wchodziło pięć osób (Vehmas, Mietola, 2021).

Inspiracje badań – czas poprzedzający realizację projektu

Uważam, że dla zrozumienia wagi, jaką badacze obu zrealizowanych projektów badawczych przywiązywali do traktowania osoby z GIWN jako podmiotu badania, istotne jest poznanie źródeł inspirujących ich do podjęcia badań w tej właśnie grupie osób.

Inspiracją do realizacji projektu polskiego było wieloletnie doświadczenie badaczki związane z pełnieniem funkcji opiekuna praktyk studenckich w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych dla osób z GIWN (Kopeć, 2013).

Obraz osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, jako przewodnika po „labiryncie edukacji”¹², towarzyszył mi od pierwszego momentu, gdy z racji pełnienia obowiązków nauczyciela akademickiego organizowałam dla studentów w ramach zajęć dydaktycznych, a później praktyk studenckich, pobyty w szkołach, w których były organizowane zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze. Będąc z osobami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, stopniowo zanurzając się w ich rzeczywistość poprzez czynne uczestnictwo w zajęciach (pomoc ta polegała m.in. na: udziale w realizacji zajęć z elementami metody Weroniki Sherborne czy też innych zajęć grupowych, przewożeniu osoby w wózku na miejsce zajęć), zdałam sobie sprawę, jak istotne jest jej poznanie właśnie z perspektywy osoby i jak ważne jest dotarcie do jednostkowej prawdy o rzeczywistości edukacyjnej (...). Bez osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną to poznanie byłoby dużo uboższe, a czasami wręcz niemożliwe. Nie można bowiem poznać rzeczywistości osoby, bez niej, z pominięciem jej perspektywy, nawet wówczas, gdy dotarcie do jej Ja jawi się jako niezwykle trudne zadanie (Kopeć, 2013, ss. 84-85).

Zdaniem badaczki,

osoby są tymi, którym badacz towarzyszy w ich wędrówkach po „edukacyjnych” korytarzach „architektury pedagogicznej” (Herbert, 1993). Tylko one znają drogę i mają to, co w poruszaniu się po tego typu korytarzach jest niezbędne – używając metafory

¹¹ Badacze nie podali liczby tych osób.

¹² Mówiąc o „labiryncie edukacji”, badaczka odwołuje się do mitu o Minotaurze oraz jego reinterpretacji autorstwa Herberta (1993, ss. 58-59; Kopeć, 2013, s. 84).

– sobie tylko znaną mapę i źródło światła, które jest dla badacza nieosiągalne. I chociaż badacz-wędrowiec po rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną czasami bardziej jest zainteresowany (*sic!*) owymi przyozdobionymi „poglądowymi freskami” korytarzami „indukcji i dedukcji” niż przewodnikami, wie doskonale, że bez nich wędrówka korytarzami byłaby niemożliwa (...). Tylko ich obecność pozwala zobaczyć i poznać, tylko do pewnego stopnia, pokawałkowaną rzeczywistość „labiryntu edukacji” – to one, nikt inny, mają metaforyczne klucze, które ją otwierają, i zarazem, będąc do niej kluczami, same stanowią jeden z jej najistotniejszych, niepoznanych do końca elementów (...) (Kopec, 2013, s. 84).

Motywy podjęcia się realizacji drugiego z omawianych projektów mają kilka źródeł. Można je, moim zdaniem, podzielić na te dwie kategorie. Pierwszą stanowią inspiracje wypływające z indywidualnego doświadczenia spotkania badacza z osobą z GIWN. Była nim, w przypadku projektu fińskiego, wizyta Simo Vehmasa w Centrum Odkryć (The Center of Discovery) i spotkanie badacza z córką Evy Feder Kittay¹³, Seshą (Vehmas, Mietola, 2021). Z pewnością na ostateczną koncepcję badań miały również wpływ trzydniowe badania pilotażowe, zrealizowane we wspólnocie mieszkaniowej, której mieszkańcami były osoby z GIWN, w listopadzie 2014 roku (Vehmas, Mietola, 2021, s. 38). Druga kategoria źródeł ma charakter teoretyczny. Projekt fiński w sposobie myślenia o GIWN oraz narracji o niej jest teoretycznie zanurzony w koncepcji studiów o niepełnosprawności (*disability studies*). Jest jednym z nielicznych, jak nie jedynym projektem z udziałem osób z GIWN, zrealizowanym przez badacza będącego czołowym przedstawicielem nurtu *disability studies* na świecie – Simo Vehmasa. Te odniesienia teoretyczne, bardzo rzadko pojawiające się w projektach badawczych z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, uważam za ogromną wartość projektu. Należy także wspomnieć, że bezpośrednie inspiracje teoretyczne projektu badawczego wypłynęły również w trakcie dysput naukowych Vehmasa z Evą Feder Kittay (filozofką) i Nickem Watsonem (socjologiem) (Vehmas, Mietola, 2021, s. 38). Polski projekt takiego wsparcia ze strony autorytetów naukowych był pozbawiony.

Metodologia projektów badawczych

Badacze i badaczki zrealizowanych projektów badawczych podczas konceptualizacji metodologii badań mierzyli się z wieloma wyzwaniem, których pokonanie miało umożliwić ekskluzję osoby z GIWN z obszaru badań włączających w takim zakresie, jak to tylko było możliwe. Poniżej scharakte-

¹³ Eva Feder Kittay jest amerykańską naukowczynią, filozofką, a prywatnie mamą dorosłej kobiety z GIWN. Jest autorką książki: *Lerning from my daughter. The value and care of disabled minds*, 2019.

ryzując podstawowe założenia metodologiczne obydwu zrealizowanych projektów badawczych.

Przedmiotem pierwszego z omawianych projektów badawczych była rzeczywistość edukacyjna osoby z GIWN w polskim systemie edukacji¹⁴ (Kopeć, 2013, s. 77). Badaczka wyłoniła dwa problemy badawcze. Pierwszy, jaka jest rzeczywistość edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną? Drugi, co się dzieje w rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną? W związku z tym, że ramą teoretyczną przyjętą przez badaczkę była koncepcja społecznego środowiska rozwoju Urie Bronfenbrennera (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Bronfenbrenner, 2005), postawione pytania badawcze uległy rozwinięciu na:

1) jaka jest rzeczywistość edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w kontekście mikrosystemu, mezosystemu, egzosystemu, makrosystemu i chronosystemu? 2) co się dzieje w rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną na poziomie mikrosystemu, mezosystemu, egzosystemu, makrosystemu i chronosystemu? (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Bronfenbrenner, 2005, s. 78).

Mając na uwadze udział osoby z GIWN w roli podmiotu badania, podczas realizacji projektu badawczego przyjęto interpretowany paradygmat badań, model badań jakościowy z wykorzystaniem zbiorowego, instrumentalnego studium przypadku (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Bronfenbrenner, 2005, ss. 79-81). W jego ramach badaczka zbierała dane poprzez:

obserwację uczestniczącą podmiotu badania podczas jego pobytu na zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, która dla każdego podmiotu badania trwała tydzień; badaczka towarzyszyła podmiotom badania od chwili opuszczenia przez nich domu rodzinnego do momentu powrotu do niego; wywiad jakościowy: a) częściowo kierowany, skoncentrowany na problemie, przeprowadzony ze wszystkimi pracownikami szkoły mającymi kontakt z badanymi podmiotami oraz ich rodzicami/opiekunami prawnymi; b) etnograficzny skoncentrowany na informacjach, przeprowadzony z osobami odpowiedzialnymi za dowóz podmiotu badania z domu do szkoły i ze szkoły do domu; analizę dokumentacji szkolnej dotyczącej podmiotu badania, która była w posiadaniu szkoły (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Bronfenbrenner, 2005, s. 96).

W związku z tym, że dla podejmowanego przeze mnie w tekście problemu najważniejszy jest status osoby z GIWN, podczas realizacji całego projektu badawczego skupię się na jednym ze sposobów zbierania danych, a mianowicie – na obserwacji uczestniczącej, której celem była obserwacja osoby z GIWN. W jej trakcie badaczka sporządzała następujące rodzaje notatek: 1) krótkie notatki sporządzane na bieżąco, tak zwane *verbatim*; 2) notatki

¹⁴ Należy zauważyć, że w czasie realizacji projektu badawczego osoba z GIWN nie miała statusu ucznia (DzU 1997, nr 14, poz. 76). Nowe rozporządzenie, które weszło w życie w 2013 r. nie zmieniło statusu i praw osoby z GIWN w polskim systemie edukacji (DzU 2013, poz. 529).

rozbudowane sporządzane po całym dniu obserwacji; 3) dziennik z badania terenowego; 4) robocze notatki zawierające analizę i interpretację materiału badawczego z tak zwanego tu i teraz realizacji projektu badawczego (Bronfenbrenner, 1976, 1979; Bronfenbrenner, 2005, s. 97).

W projekcie kierowanym przez Vehmasa i Mietolę pytanie badawcze dotyczyło tego, co przyczynia się/składa się na dobre życie osób z GIWN¹⁵ (Vehmas, Mietola, 2021, s. 31). W trakcie realizacji projektu badawczego ich uwaga była skupiona na tym, co dzieje się w życiu osoby z GIWN, gdzie się dzieje i w jaki sposób/jak (Vehmas, Mietola, 2021, s. 31). Dzięki tym pytaniom stopniowo otrzymywali dane, które były istotne dla rozumienia „dobrego życia” osoby z GIWN (Vehmas, Mietola, 2021, s. 31). Projekt został zrealizowany w paradygmacie interpretowanym, w jakościowym modelu badań, z wykorzystaniem etnografii. Zdaniem badaczy, etnografia gwarantowała uznanie i wspieranie godności podmiotów badania (Vehmas, Mietola, 2021, s. 32). Metodą badania biorących udział w projekcie osób z GIWN była obserwacja uczestnicząca. Każdy podmiot badania był obserwowany przez członka zespołu badawczego przez trzy dni w tygodniu, od trzech do czterech miesięcy (jest to dłuższy czas niż w projekcie polskim). Badacze do dokumentowania obserwacji każdego podmiotu wykorzystali notatki terenowe. Oprócz tego przeprowadzono wywiady z członkami rodziny podmiotów badania, ich opiekunami i nauczycielami (19 wywiadów). Analizowano również materiały zastane, takie jak indywidualne plany dnia oraz dokumentacja medyczna. W miarę potrzeby sporządzano notatki na temat tego, co się działo w przestrzeni funkcjonowania podmiotów badania podczas prowadzenia obserwacji (Vehmas, Mietola, 2021, s. 38; Kopec, 2023, s. 26).

Relacje badaczy i badaczek z podmiotami badania

Udział osoby z GIWN w projektach badawczych jako podmiotu badania stawia przed zespołem badaczy wymagania, którym niejednokrotnie bardzo trudno sprostać. Na niektóre z nich zwróciłam już uwagę we wcześniejszej części testu. Przed omówieniem doświadczeń dotyczących relacji z osobami z GIWN członków i członkiń zespołów badawczych obu omawianych projektów chciałabym zwrócić uwagę na zagadnienie dotyczące „ranliwości”¹⁶ oraz specyfiki badań realizowanych w paradygmacie emancypacyjnym, w których nacisk jest położony na *self-empowerment* (por. Vehmas, Mietola, 2021).

¹⁵ W języku angielskim *what makes a good life for people with PIMD?* (Vehmas, Mietola, 2021, s. 31).

¹⁶ W języku angielskim *vulnerability* (Gałęziowski, 2022; Król, 2022).

W literaturze przedmiotu mówi się o tak zwanych grupach wrażliwych, ranliwych¹⁷, które mogą być narażone na nierówne traktowanie podczas procesu badawczego (Król, 2022, s. 139). Do tej grupy osób należą bez wątpienia osoby z GIWN. Trzeba jednak pamiętać, na co zwróciła uwagę część badaczy, że

angielskie określenie *vulnerable* ma charakter stygmatyzujący, dosłownie etykietujący, i zamykanie człowieka w takiej ramie jest działaniem wątpliwie etycznym, a ostatecznie przynosi więcej szkody niż pożytku (Gałęziowski, 2022, s. 48; por. Król, 2022, s. 140).

Przeciwna temu stygmatyzującemu podejściu jest argentyńska bioetyczka Florencia Luna, która zaproponowała koncepcję tak zwanej warst ranliwości¹⁸ (Gałęziowski, 2022, s. 16). Jest ona

oparta na metaforze warstw i założeniu, że mają one charakter dynamiczny i relacyjny, to znaczy zależą od indywidualnej sytuacji danej osoby, szerszego kontekstu i okoliczności oraz mogą się na siebie nakładać, przenikać, ale także być usuwane jedna po drugiej. Podejście to jest mniej kateryczne i daje możliwości bardziej elastycznego zastosowania do różnych grup i w odmiennych sytuacjach (za: Gałęziowski, 2022, s. 48; por. Kopeć, 2023).

Uważam, że koncepcję „warstw ranliwości” Luny warto zaimplementować do projektów badawczych z udziałem osób z GIWN.

Paradygmat emancypacyjny badań, w którym bardzo ważny jest aktywny udział osób z niepełnosprawnościami i ich głos, nie oferuje takich możliwości grupom osób z niepełnosprawnościami, które mają problemy z komunikacją werbalną, (Vehmas, Mietola, 2021, s. 8). Do tej grupy osób należą bez wątpienia osoby z GIWN. Barton zauważa, że istnieje potrzeba zwrócenia uwagi podczas realizacji badań emancypacyjnych na te grupy osób, które nie komunikują się za pomocą mowy, należy dołożyć wszystkich starań, aby badania ich dotyczące miały również charakter emancypacyjny (za: Vehams, Mietola, 2021, s. 8). Uważam, że wyzwanie Bartona zostało podjęte przez zespoły badawcze obu omawianych projektów.

Poniżej omówię, jak wyglądały relacje członków i członkiń zespołów badawczych obu zrealizowanych projektów z podmiotami badania. Szczególną uwagę zwrócę na udzielanie przez osoby z GIWN świadomej zgody na udział w projekcie badawczym oraz rolę badacza/badaczki przez cały czas realizacji projektu.

W pierwszym omawianym projekcie, przed jego realizacją, badaczka spotykała się indywidualnie z dyrektorami szkół, w których realizowano zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla osób z GIWN (Kopeć, 2013). Podczas

¹⁷ W języku angielskim *vulnerable groups* (Król, 2022, s. 139).

¹⁸ W języku angielskim *layers of vulnerability* (Gałęziowski, 2022, s. 16).

spotkania informowała o celu i specyfice swojego projektu badawczego oraz odpowiadała na zadawane pytania. Dyrektorzy po konsultacji z rodzicami uczniów z GIWN i nauczycielami prowadzącymi zajęcia w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych wyrażali ustną zgodę na przeprowadzenie badania. Po uzyskaniu ustnej zgody zostało do szkoły przesłane pismo, które zawierało: **a)** omówienie celu i specyfiki badania; **b)** informację o dobrowolności wzięcia udziału w badaniach; **c)** informację o poufności i anonimowości (Kopeć, 2013, s. 92). Zgodę na udział osób z GIWN wyrażali ich rodzice lub opiekunowie prawni. W formularzu wyrażenia zgody była zagwarantowana dobrowolność udziału w badaniach, jego poufność i anonimowość (Kopeć, 2013, s. 93). Badaczka mając na uwadze zasadę poufności i anonimowości, podczas prezentacji wyników badania dokonała dwóch zabiegów. Pierwszy polegał na utajnieniu danych szczegółowych dotyczących środowiska badanych podmiotów poprzez ich zakodowanie (Kopeć, 2013, s. 93).

Istotą drugiego była fikcjonalizacja niektórych fragmentów opracowania. Polegała ona na prowadzeniu opisów opartych na zebranych danych, które zostały celowo zmodyfikowane tak, by identyfikacja podmiotów badania i ich środowiska nie była możliwa (Kopeć, 2013, s. 93).

Podczas prowadzenia obserwacji uczestniczącej, badaczka, w zależności od długości jej trwania na terenie danej placówki, pełniła rolę peryferyjnego członka grupy (na początku obserwacji uczestniczącej) i aktywnego członka grupy (pod koniec obserwacji) (Kopeć, 2013, s. 97). Funkcjonowała pomiędzy pasywnym uczestnictwem, które polegało na obecności badaczki, bez wchodzenia z kimkolwiek w interakcje, a umiarkowanym uczestnictwem, w którym utrzymywana jest równowaga między uczestnictwem a obserwowaniem (Kopeć, 2013, s. 98). W trakcie prowadzenia obserwacji uczestniczącej, badaczka kierowała się również zasadą reagowania w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa, zdrowia i życia podmiotu badania.

Ciekawą refleksję badaczki stanowiła ta, dotycząca doświadczenia bycia swoistym „*alter ego*” podmiotu badania.

Intensyfikacja tego doświadczenia wzrastała w miarę trwania obserwacji. Pojawiały się momenty, kiedy doświadczanie tego, czego doświadczają osoby (uwaga własna: chodzi, między innymi o sytuację braku jakiegokolwiek oferty terapeutycznej, edukacyjnej i rehabilitacyjnej, braku informacji o mających nastąpić zajęciach, negatywne komentarze na temat podmiotu badania), którym towarzyszyłam, było dla mnie psychicznie i fizycznie trudne. W takich sytuacjach byłam (i mimo upływu czasu jestem nią nadal) swoistą „*headnotes*”¹⁹ (Kopeć, 2013, ss. 98-99).

¹⁹ „Zapisy w głowie” są „niezwerbalizowaną materią, której tylko część badacz jest w stanie przekształcić w notatki terenowe (*fieldnotes*). Ma ona swoje źródło w uczestnictwie w życiu codziennym danej społeczności, jak również w bezpośrednim bliskim kontakcie z informatorami” (za: Borowska-Beszta, w: Kopeć, 2013, s. 99).

Drugi omawiany projekt badawczy był poprzedzony rozmowami z organizacjami wspierającymi osoby z GIWN w Helsinkach, które były zainteresowane udziałem w projekcie badawczym. Było ono w dużej mierze podyktowane zmianą wspierania osób z niepełnosprawnościami w Finlandii, polegającą na deinstytucjonalizacji (Vehmas, Mietola, 2021). Dyrektorzy instytucji wyrażający gotowość udziału w projekcie mieli nadzieję, że dzięki niemu zdobędą informację zwrotną o przebiegu procesu deinstytucjonalizacji w kierowanych przez siebie placówkach. Natomiast, członkowie rodzin osób z GIWN oczekiwali, że projekt dostarczy im informacji o warunkach życia ich bliskich z GIWN oraz o jakości oferowanych im na terenie instytucji usług (Vehmas, Mietola, 2021, s. 34). W związku z tym, że w Finlandii nie funkcjonuje termin głęboka niepełnosprawność intelektualna, kryterium doboru podmiotów badania była posiadana przez nich rudymmentarna umiejętność niewerbalnego komunikowania się; odwołując się do metafory: „bycie dla swoich bliskich tajemnicą”²⁰ (Vehmas, Mietola, 2021, s. 36).

W związku ze sposobem funkcjonowania podmiotów badania, zespół badawczy podjął decyzję o uwzględnieniu dwóch elementów, które były niejako „częściami składowymi świadomej zgody”. Była nim zgoda na udział w projekcie pełnomocnika podmiotu badania oraz „proces ciągłego wyrażania zgody”²¹, polegający na ciągłym monitorowaniu dobrostanu podmiotu badania podczas realizacji projektu (Vehmas, Mietola, 2021, s. 39; por. Kopeć, 2023). Przez cały czas trwania projektu badacze i badaczki „uczyli się” nie tylko podmiotów badania, ale również w jaki sposób wchodzić z nimi w interakcje i z nimi być, by respektować ich osobowość (Vehmas, Mietola, 2021, s. 32; por. Kopeć, 2023). Podczas obserwacji sporządzano notatki terenowe. Istotną rolę odgrywały liczne dyskusje dotyczące sposobu interpretacji zebranego materiału, podczas których zadawano pytania: „dlaczego myślimy, że wiemy; jakie są granice naszej wiedzy” (Vehmas, Mietola, 2021, s. 41; por. Kopeć, 2023). Dane uzyskane od członków rodziny, opiekunów stanowiły cenne źródło dotyczące szeroko rozumianego środowiska podmiotów badania.

Refleksje końcowe

Mam świadomość, że w tekście została jedynie zarysowana problematyka dotycząca badań włączających z udziałem osób z GIWN, które jeszcze cały czas, również w dziedzinie edukacji, terapii i rehabilitacji są marginalizowane (por. Kopeć, 2023). Oczywiście jest, że idea badań włączających/emancypacyjnych z udziałem osób z GIWN wymaga dalszych, pogłębionych docie-

²⁰ W języku angielskim „people who remain mysteries” (Vehmas, Mietola, 2021, s. 36).

²¹ W języku angielskim a continuous process of assent (Vehmas, Mietola, 2021, s. 39).

kań naukowych oraz działań, które będą skutkowały jej urzeczywistnieniem w praktyce badawczej. Moim zdaniem, zmiany paradygmatyczne w pedagogice specjalnej, która skutkuje przeobrażeniem myślenia o niepełnosprawności, o osobie z niepełnosprawnością intelektualną, również o z GIWN, nie da się zatrzymać (por. Krause, 2010). Wymusza ona i wymuszać będzie uczestnictwo osób z GIWN podczas realizacji projektów badawczych. Jako sojuszniczka osób z GIWN bardzo się z tego powodu cieszę, dlatego ważna jest refleksja nad tym, jak powinny być one przeprowadzane, by w ich trakcie zostało zagwarantowane odpowiednie wsparcie osobie z GIWN i jednocześnie aby spełniały one wszystkie wymagania stawiane badaniom naukowym.

Na podstawie analizy zrealizowanych projektów badawczych można wysunąć następujące wnioski. Po pierwsze, projekty badawcze powinny być przeprowadzane przez zespoły badawcze, a nie pojedynczych badaczy. Praca w zespole gwarantuje wymianę myśli, dyskusję, która jest ważna na etapie konceptualizacji projektu oraz wpływa pozytywnie na jego realizację. Co ważne, członkowie zespołu mogą być dla siebie wsparciem merytorycznym i psychicznym na każdym etapie realizacji badań. W trakcie eksploracji trudnych badawczo problemów, a do takich, dla niektórych badaczy, może należeć badanie szerokiego kontekstu funkcjonowania osoby z GIWN, traum przez nich doświadczanych, warto pomyśleć o superwizjach meteorycznych z udziałem ekspertów – wybitnych naukowców oraz superwizjach prowadzonych przez psychoterapeutę. Podobny przykład pracy zespołu badawczego był widoczny podczas realizacji projektu fińskiego.

Uważam, że większe możliwości poznania „głosu” osoby z GIWN, jej perspektywy daje model jakościowy badań, a w nim etnografia i metoda obserwacji uczestniczącej. Jednakże, cały czas pozostaje otwarte pytanie, w jaki sposób od osób z GIWN będących podmiotami badania uzyskiwać świadomą zgodę. Uważam, że propozycja „dwuelementowej” świadomej zgody zaprezentowana przez zespół fiński jest bardzo ciekawym rozwiązaniem. Wymaga ona jednak od badacza tak dobrej znajomości osoby z GIWN, aby był w stanie zauważyć zmiany w jej zachowaniu, świadczące o pogorszeniu jej dobrostanu psychofizycznego.

Moim zdaniem, osoby badawczo zajmujące się problematyką GIWN, również osoba pisząca te słowa, są w „badawczym miejscu” początku badań włączających z udziałem osób z GIWN w roli podmiotów badania. Pierwszy krok został wykonany. Stawianie następnych jest wpisane w postawę etyczną badacza – pedagoga specjalnego, badaczki – pedagogi specjalnej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Aksamić, D. (2019). *Kobiety – matki o macierzyństwie. Socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Aksamić, D. (2021). *Oblicza ojcostwa. Studium narracji ojców dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ekologia rozwoju człowieka – historia i perspektywy*. Psychologia Wychowawcza, 5, 537-549
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. W: U. Bronfenbrenner (red.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (ss. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Cytowska, B. (2017). *Ojcowie wobec opieki nad dziećmi z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i ich edukacji – studium etnograficzne*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 2 (36), 89-112
- Feder Kittay, E. (2019). *Lerning from my daughter. The value and care of disabled minds*. Oxford: Oxford University Press
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych* (przekł. P. Tomanek). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałęziowski, J. (2022). *Niedopowiedziane biografie. Polskie dzieci urodzone z powodu wojny*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej
- Herbert, Z. (1993). *Pan Cogito*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie
- Kopeć, D. (2013). *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Zbirowe instrumentalne studium przypadku. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kopeć, D. (2023). *Osoba z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością w narracjach studiów o niepełnosprawności – ekskluzja czy inkluzja? Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 50, 22-36
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Król, A. (2022). *Reprodukcja a reżimy sprawności*, Kraków: Wydawnictwo Nomos
- Shakespeare, T. (2018). *Disability. The basics*. London – New York: Routledge
- Wołowicz, A. (2021). *Paradygmat zignorowany. Macierzyństwo kobiet z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Wrona, S. (2011). *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji. Analiza porównawcza zajęć rewalidacyjno-wychowawczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Wyka, A. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Instytut Socjologii i Filozofii PAN
- Schalock, R.L., Borhwick-Duffy, S.A., Luckasson, R. i in. (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification*. 11th Edition. Washington: AAIDD
- Schalock, R.L., S.A., Luckasson, R., Tasse, M. J. (2021). *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification*. 12th Edition. Washington: AAIDD

Vehmas, S., Mietola, R. (2021). *Narrowed lives. Meaning, Moral Value and Profound Intellectual Disability*. Stockholm: University Press

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim. DzU 1997 r., nr 14, poz. 76

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim. DzU 2013 r., poz. 529

ANNA WAWRZONEK

ORCID 0000-0003-0046-8212

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POKOLENIE ZET JAKO „WYMAGAJĄCY GRACZ” WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY

ABSTRACT. Wawrzonek Anna, *Pokolenie Zet jako „wymagający gracz” współczesnego rynku pracy* [Gen Z as A “Demanding Player” in Today’s Labor Market]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 75-92. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.01.2024. Accepted: 31.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.5

The aim of this article is to present reflections on the Zet generation/Gen Z, with particular emphasis on the context of the labor market. The analysis of available reports and studies will make it possible to point out the strengths, opportunities, and expectations verbalized by the representatives of Gen Z themselves and the expectations placed upon them. The picture of the Gen Z presented below may become the starting point for determining or modifying educational and advisory solutions aimed at supporting young people in building lifelong careers.

Key words: Gen Z, labor market, competences

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie refleksji dotyczących pokolenia Zet, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu rynku pracy. Analiza dostępnych raportów i opracowań pozwoli na wskazanie ich mocnych stron oraz szans pojawiających się przed nimi, ale także oczekiwań, werbalizowanych zarówno przez samych przedstawicieli pokolenia Zet, jak i tych, które są im stawiane. Zaprezentowany poniżej obraz młodych wpisujących się metrykalnie w pokolenie Zet może stać się punktem wyjścia w ustalaniu bądź modyfikowaniu rozwiązań edukacyjno-doradczych, ukierunkowanych na wspieranie młodych w konstruowaniu karier całowyciowych. Treści zawarte w artykule nie będą odnosiły się wyłącznie do środowiska pracy, zarysowana zostanie ogólna charakterystyka młodego pokolenia, ujawniająca po-

stawy analizowanej generacji, które nie zawsze spotykają się z entuzjazmem pozostałej części społeczeństwa.

Użyte w tytule sformułowanie „wymagający gracz” jest świadome i w odczuciu autorki opracowania bardzo zasadne. Epitet wymagający odnosi się zarówno do wymagań stawianych przez przedstawicieli pokolenia Zet pracodawcom i starszym współpracownikom, politykom i edukatorom. Z drugiej strony – oczekiwań kierowanych do młodych, na których w pewnym sensie spoczywa odpowiedzialność za przyszłość pracy, a może nawet cywilizacji, gdyż to w tym pokoleniu pokłada się nadzieje na lepszą przyszłość. Właśnie w najmłodszej generacji spora część współczesnych badaczy dostrzega kreatorów trendów, entuzjastów zmian, a nawet wybawców, którzy opanują kryzys klimatyczny i okiełznają rozpędzony konsumpcjonizm. Bezzasadne nie jest również określenie gracz, przedstawiciel pokolenia Zet zanurzony w rzeczywistości wirtualnej, żyjący w dwóch równoległych światach, mniej lub bardziej świadomie prowadzi grę, w której czasami trudno zdecydować, jaka rzeczywistość jest tą prawdziwą bądź preferowaną. Postrzeganie życia przez pryzmat gry, kolejnych etapów rozgrywek generuje potrzebę rozpisanie konkretnych, czytelnych zasad, gdzie nie ma miejsca wyłącznie na domysły i oczekiwanie. Zasady te dotyczą zarówno sfery osobistej, jak i zawodowej. Optyka postrzegania młodych jako graczy może być użyteczna również w kontekście przyszłości; być może „postawienie” na gracza prezentującego pokolenie Zet w rozgrywkach o przyszłość edukacji, kariery, biznesu czy planety w ogóle gwarantuje wygraną?

Wybór tej specyficznej grupy autorka opracowania uzasadnia dodatkowo faktem demograficznym. Dane pochodzące z tematycznych raportów wskazują, iż w ciągu zaledwie kilku lat pokolenie Zet będzie stanowić ponad 25% całej siły roboczej. W rzeczywistości już teraz stanowią 30% światowej populacji (Dorsey, Villa, 2023, s. 10), co wydaje się dosyć obiecujące w kontekście starzejącego się społeczeństwa. Według badań GUS, przedstawiciele pokolenia Zet w Polsce stanowią obecnie 10% wszystkich pracujących, jednak prognozy wskazują, iż w ciągu dwóch lat ich udział w pracującej populacji wzrośnie do 27% (House of Skills, 2023, s. 33). Niestety, pomimo globalnego wzrostu populacji młodych, w Polsce oraz krajach Unii Europejskiej obserwujemy równoległe sytuację uwypuklającą problem starzenia się społeczeństwa, jawiący się jako jeden z istotniejszych problemów społeczno-gospodarczych, który stanowi ogromne wyzwanie dla europejskiego rynku pracy. Według szacunków Komisji Europejskiej, w Unii Europejskiej w 2060 roku na każdą osobę powyżej 65 roku życia będą przypadały 2 osoby w wieku produkcyjnym, podczas gdy w 2008 roku przypadały 4 osoby (European Commission, 2011). Według cytowanego raportu, udział osób w wieku powyżej 65 lat w całkowitej liczbie populacji zwiększy się do 30% w 2060 roku (151 mln)

w porównaniu z udziałem 17,1% (84,6 mln) w 2008 roku. Podobne trendy demograficzne obserwujemy w Polsce. Według Eurostatu, ludność Polski w 2050 roku wyniesie około 34,7 mln, co oznacza spadek o około 4,55 mln osób i starzenie się społeczeństwa szybsze niż w UE ogólnie. Jak wskazują przywołane dane, Polska w perspektywie kilkudziesięciu lat znajdzie się w piątce najstarszych krajów w UE, a pod względem wielkości odsetka osób 65+ zajmie siódmą pozycję w Europie (GUS, 2014, ss. 155-163). Konsekwencją nowego ładu demograficznego będzie pogłębiające się zachwianie relacji między generacjami – liczbą najmłodszych i w wieku produkcyjnym, a liczbą ludności w wieku poprodukcyjnym – a w dalszej perspektywie postępujący ubytek osób aktywnych zawodowo. Pojawia się także znaczące zmiany struktury zatrudnienia ze względu na osiągnięty wiek (Gross-Głowacka, 2018, s. 129). W związku z odczuwanym niżem demograficznym, coraz mniej osób młodych będzie wchodziło na rynek pracy, a potencjalne zasoby starszego pokolenia w jeszcze większym stopniu będą marnotrawione.

Prognozowana przyszłość wskazuje na nieuchronność postępującej różnorodności pokoleniowej i podkreśla ogromną potrzebę inwestowania w zespoły, skupiające pracowników prezentujących różne przedziały wiekowe, jednak przede wszystkim implikuje ogromną potrzebę zrozumienia postaw prezentowanych przez najmłodszych aktorów rynku pracy, które ciągle budzą sporo ambiwalentnych emocji. Warto jednak zauważyć, iż pokolenie Zet ma bardzo konkretne pomysły na to, czego oczekuje od liderów i pracodawców, na to, w jaki sposób angażuje technologię w swoją podróż zawodową i konsumencką, wydaje się również, iż wie, co jest dla nich ważne. Dlatego, skuteczne zaangażowanie młodych ludzi w rynek pracy i społeczeństwo ma kluczowe znaczenie nie tylko dla ich osobistych perspektyw ekonomicznych i dobrobytu, ale także dla ogólnego wzrostu gospodarczego i spójności społecznej. Inwestowanie w młodzież coraz częściej staje się priorytetem polityk społecznych. Taką narrację od lat promuje OECD, które podkreśla, iż dzięki odpowiednim umiejętnościom, zatrudnieniu i polityce, nie tylko społecznej, młodzi ludzie mają możliwość wykorzystania swojego potencjału i utrzymania wiary w swoje przyszłe perspektywy (OECD, 2022). Uzasadnieniem wysiłków ukierunkowanych na wsparcie młodych jest również fakt przyjęcia w czerwcu 2022 roku *Zalecenia w sprawie tworzenia lepszych możliwości dla młodych ludzi*. Ten dokument prawny – uzgodniony przez wszystkie kraje OECD – określa, w jaki sposób kraje mogą wdrażać ogólnokrajowe strategie wspierania młodych ludzi poprzez umiejętności, edukację, zatrudnienie, politykę społeczną i zarządzanie publiczne. Opiera się on na zaktualizowanym planie działania OECD na rzecz młodzieży z czerwca 2021 roku oraz na perspektywach przedstawionych przez samych młodych ludzi w ramach konsultacji młodzieżowych zorganizowanych we wrześniu 2021 roku (OECD, 2022).

Czynniki pokoleniotwórcze

Rozpoczynając rozważania dotyczące funkcjonowania młodych na rynku pracy, warto zacząć nie tylko od syntetycznej charakterystyki pokolenia Zet, ale również od wyjaśnienia tak zwanych czynników pokoleniotwórczych, które wydają się bazą w drodze do zrozumienia motywacji i aktywności poszczególnych pokoleń. Zdaniem Jasona Dorsey, amerykańskiego badacza pokolenia Zet, pokolenie najczęściej postrzegamy jako

segment geograficznie powiązanej populacji, która doświadczyła podobnych wydarzeń społecznych, technologicznych i kulturowych w mniej więcej tym samym czasie ich dorastania, co prowadzi do zwiększonej przewidywalności zachowań (Dorsey, Villa, 2022, s. 33).

Z kolei Witold Wrzesień podkreśla, iż na „poczucie pokoleniowej przynależności” składają się trzy elementy. Wśród nich wskazuje: a) poczucie wspólnoty doświadczeń, które mogą w mniejszym lub większym stopniu wyznaczać ścieżki kariery (np. wojny, kryzysy ekonomiczne, migracje itp.), b) poczucie wspólnoty interesów, norm, wartości i wzorów zachowań, odzwierciedlających się w praktykowanym stylu życia oraz c) poczucie solidarności (Wrzesień, 2015, s. 39). Zaprezentowane perspektywy postrzegania czynników pokoleniotwórczych podkreślają, iż każde pokolenie ma własne wskaźniki, a nie sztywne definicje dotyczące tego, w jaki sposób jego członkowie mogą doświadczać danej sytuacji i reagować na nie. Ponadto, warto zauważyć, iż w ramach tego samego pokolenia możemy zobaczyć różnice między członkami wiejskimi i miejskimi, jak i między przedstawicielami pokoleń w różnych częściach świata. Rozpoznanie decydujących momentów, które kształtują pokolenie (w momencie przypadającym na dorastanie), pomaga zrozumieć jego postawy, priorytety, wartości i zachowania.

Pokolenie Zet metrykalnie zaczyna się po 1995 roku, a wyznacznikiem tej granicy, według ekspertów z USA, jest fakt, iż nie pamiętają oni najbardziej definiującego (z punktu widzenia Amerykanów) wydarzenia poprzedniego pokolenia, czyli 11 września 2001 roku. W miarę kontynuowania badań tego wschodzącego pokolenia, wydaje się, że momentem definiującym charakteryzowane pokolenie, który wyznaczy granicę między pokoleniem Z i następującym po nim pokoleniu Alpha, będzie pandemia COVID-19. Dla części przedstawicieli tego pokolenia, szczególnie tych z Europy Środkowej będzie również wojna w Ukrainie. Poza wskazanymi „budulcami” generacji Zet, znakiem rozpoznawczym, kształtującym młodzież z tego pokolenia, jest również szybkość rozwoju taniej technologii mobilnej oraz jej wpływ na to pokolenie. Pomimo że nadal nie jest ona powszechna we wszystkich częściach świata, technologia stała się tym czynnikiem, który stworzył więź między przedsta-

wicielami Gen Z¹ i wzmacnia ich pozycję oraz zwiększa ich wpływ na gospodarkę. Pokolenie Zet obserwuje wydarzenia rozgrywające się na drugim końcu świata w czasie rzeczywistym, bezpośrednio ze swojego telefonu lub tabletu, bez żadnych ograniczeń, niedogodności wynikających z lokalizacji lub strefy czasowej. Młodzi angażują się w rozmowy z nieznajomymi, którzy mogą nie mówić w ich języku, ale rywalizują wspólnie w aktywnościach typu e-sport online. Korzystanie z nowoczesnych technologii zatarło granice pomiędzy młodymi ludźmi zamieszkującymi w różnych częściach świata, co stawia położenie geograficzne jako czynnik pokoleniotwórczy pod znakiem zapytania. Wyniki badań pokazują, iż pokolenie Zet pochodzące z różnych części globu na pytania ankietowe dotyczące technologii, muzyki, odzieży, podróży, sportu, pieniędzy i przyszłości Internetu odpowiada podobnie – nawet jeśli ich języki i zwyczaje zasadniczo się różnią. Te same badania pokazują, iż młodzi są uzależnieni od technologii i dotyczy to coraz młodszych osób. Jak wskazują badania The Center for Generational Kinetics, 31% pokolenia Z czuje się niekomfortowo będąc z dala od telefonu przez trzydzieści minut lub krócej; aż 14% twierdzi, że w ogóle nie umie spędzać czasu z dala od swoich telefonów; 26% chłopców z pokolenia Z i 33% dziewcząt korzysta z telefonów dziesięć lub więcej godzin dziennie. 65% przedstawicieli pokolenia Z korzysta ze smartfonów po północy co najmniej kilka razy w tygodniu. Spośród nich 29% twierdzi, że korzysta z telefonu po północy każdej nocy (Dorsey, Villa, 2023, ss. 36-37). Taki sposób funkcjonowania młodych z jednej strony podkreśla ryzyko problemów natury psychospołecznej i zdrowotnej u młodzieży, ale zdaje się również podkreślać fakt, iż jest to pokolenie najbardziej zglobalizowane, które za sprawą nowoczesnych technologii przekracza różnice geograficzne i kulturowe, ignoruje strefy czasowe, które w starszych pokoleniach były bardziej wyraziste i wydawały się podkreślać odrębność poszczególnych społeczeństw. Przywołany aspekt zmian wydaje się szczególnie istotny w kontekście rozumienia wzorców zachowań poszczególnych generacji w miejscu pracy oraz prób nawiązania relacji pomiędzy nimi.

Krótką charakterystyka pokolenia Zet

Pokolenie Zet stanowi pokolenie, które już od kilku lat jest rozpoznawalne na rynku pracy, pozostając jednocześnie obiektem wielu dyskusji społecznych. Jak już wcześniej wspomniano, metrykalnie pokolenie Zet to osoby urodzone około 1995 roku², co oznacza, iż najstarsze Zetki mają prawie 30 lat i od

¹ Określenie pojawiające się w źródłach amerykańskich w odniesieniu do pokolenia Zet.

² W zależności od opracowania, są to roczniki urodzone pomiędzy 1994-1997 a 2010-2012 rokiem.

kilku lat powinny samodzielnie funkcjonować na rynku pracy. Biorąc pod uwagę założenia psychologii rozwojowej, młodzi reprezentujący ów przedział wiekowy, w większości wpisują się w etap rozwojowy, jakim jest wyłaniająca się dorosłość, kategoria wprowadzona do psychologii rozwojowej przez J. Artnetta, przypadająca najczęściej pomiędzy 18 a 25 rokiem życia. Postawy prezentowane przez młodych znajdujących się w okresie wyłaniającej się dorosłości znajdują odzwierciedlenie w badaniach J.M. Twenge, która podkreśla, iż obecnie różnice pokoleniowe są większe i bardziej znaczące niż kiedykolwiek wcześniej. Zdaniem cytowanej autorki, największą różnicą pomiędzy milenialsami a wcześniejszymi pokoleniami był świtopogląd – mileniali kładli większy nacisk na siebie, a mniejszy na zasady społeczne (dlatego określano ich mianem „pokolenie ja”). Z kolei, pokolenie Zet (określane przez J. Twenge jako iGen, z powodu głębokiego zakorzenienia w technologii) odróżnia się przede wszystkim sposobem spędzania czasu wolnego oraz sposobem komunikacji. Codziennosc młodych z generacji Zet diametralnie różni się od codzienności ich poprzedników (Twenge, 2019, ss. 12-13). Po raz kolejny wybrzmiewa fakt, iż rozwój technologii i ogólna dostępność smartfonów zmniejszyły dystans (w znaczeniu dosłownym i metaforycznym) pomiędzy przedstawicielami pokolenia Zet na całym świecie, w tym również pomiędzy Polską a Stanami Zjednoczonymi. Jest to o tyle istotne, że badania pokolenia Zet w Stanach stają się w dużym stopniu reprezentatywne również dla polskiej rzeczywistości i analogicznie wnioski z polskich badań mogą być cenne dla badaczy młodych ze Stanów. O ile kiedyś mogliśmy mówić o znaczących różnicach w tej sferze, przesunięciach w „wystartowaniu” pokolenia, dzisiaj tych różnic właściwie nie ma. Przykładem takiego postrzegania przedstawicieli pokolenia Zet na gruncie polskim w odczuciu autorki tego opracowania jest wyraźna zmiana w wymiarach bądź skalach kultury zaproponowanych przez E. Meyer (2015, s. 16). Ponieważ przedmiotem niniejszego opracowania nie jest analiza wymiarów kultury³, na potrzeby niniejszego artykułu chciałabym przywołać tylko jedną z ośmiu proponowanych przez Meyer skal, mianowicie komunikację⁴. Autorka rozpatruje komunikację na skali od niskokontekstowej do wysokokontekstowej, sytuując Polskę mniej więcej pośrodku tej skali. Takie stanowisko jest trafne, jednak w odczuciu autorki opracowania (utożsamiającej się z pokoleniem X) jedynie w odniesieniu do starszych pokoleń. Przedstawiciele pokolenia Zet zdecydowanie częściej wydają się stosować komunikację niskokontekstową, przypisywaną mieszkańcom Stanów Zjednoczonych, Kanady bądź Holandii. W tym miejscu należy wyjaśnić, iż komu-

³ E. Meyer analizuje kulturę w ośmiu wymiarach: komunikacja, ewaluacja, przekonywanie, przywództwo, decydowanie, zaufanie, niezgoda, planowanie.

⁴ Autorka wybrała komunikację, ponieważ na gruncie polskim bywa ona często przedmiotem różnic międzypokoleniowych.

nikacja niskokontekstowa cechuje się precyzyjną, prostą i jasną komunikacją, w której komunikaty są wyrażane i rozumiane wprost, a powtórzenia i klaryfikacje są bardzo doceniane. W tego typu komunikacji nie ma miejsca na „czytanie pomiędzy wierszami”, domyślanie się i wyszukane niuanse, cenione w komunikacji wysokokontekstowej (Meyer, 2015, s. 39). Przywołane zmiany w dziedzinie komunikacji wydają się szczególnie istotne w kontekście relacji międzypokoleniowych w środowisku pracy. To właśnie sposób komunikacji, zrozumienie wzajemnych oczekiwań, sposób ich prezentowania i egzekwowania zdaje się pogłębiać przepaść pokoleniową w polskich firmach. Odczuwane skutki tych różnic w obszarze komunikacji międzypokoleniowej są tym dotkliwsze dla polskich pracowników, gdyż wynikają nie tylko z naturalnych różnic pokoleniowych, których doświadczają wszystkie społeczeństwa, ale za sprawą technologii również zmian kulturowych, które przebiegają z różnym natężeniem wśród starszych generacji. Polska, podobnie jak inne kraje korzystające z technologii, staje się beneficjentem „technoglobalizacji”, przy czym owe benefity, w odczuciu dojrzałych pokoleń, mogą przybierać zabarwienie pejoratywne. Obserwacje pokolenia Zet, sposób ich funkcjonowania, komunikowania, podejmowania decyzji sugerują, iż przesunięcia kulturowe na skali zaproponowanej przez Meyer dokonują się również w pozostałych wymiarach kultury (Meyer, 2015, ss. 16-27). Spostrzeżenia te mogą być pomocne podczas prób zrozumienia postaw prezentowanych przez pokolenie Zet, stać się przewodnikiem w poruszaniu się po rzeczywistości, w której przemierzają się młodzi.

Preferencje pokolenia Zet

Jak podkreślają amerykańscy badacze D. Villa i J. Dorsey, urodzone po 1996 roku pokolenie Zet wnosi zupełnie nową definicję normalności w takich dziedzinach, jak technologia, informacja, czy społeczeństwo. Lata 90. XX wieku są dla nich *vintage*, a z kolei kompulsywne oglądanie seriali na dostępnych platformach streamingowych jest zupełnie normalne, podobnie jak postrzeganie mediów społecznościowych w kategoriach wiarygodnego źródła informacji czy też specyficznego narzędzia wykorzystywanego w edukacji, użytecznego między innymi przy budowaniu marki osobistej oraz własnej społeczności (Dorsey, Villa, 2022, s. 20). Autorzy opracowania podkreślają, iż Gen Z od zawsze jest online, uczy się online i nie wyobraża sobie przyszłej kariery „poza on-line”. Bycie w Sieci jest dla nich czymś absolutnie naturalnym. Informacje te oczywiście nie są odkrywcze, jednak istotne w kontekście przyszłości rynku pracy i społeczeństwa w ogóle. Zdaniem Jasona Dorseya, pokolenie Zet będzie miało ogromny wpływ na przyszłość biznesu i ostatecznie

całkowicie go przekształci. Według cytowanego autora, każdy kto bada trendy, konsumentów oraz pracowników wie, że „wschodzące pokolenie” staje się motorem największych zmian. W rzeczywistości widzimy, że pokolenie Zet jest pokoleniem, które napędza nowe trendy, którymi podążają już nie tylko najmłodsi. Reprezentanci Gen Z określani są mianem najbardziej ekspansywnych trendsettrów XXI wieku (Dorsey, Villa, 2023, s. 21). Podkreśla się również, iż młodzi ukierunkowani są na rozwijanie karier, które będą ich stymulowały zarówno pod względem intelektualnym, jak i społecznym, takich które zaangażują nieszablonowe myślenie i zagwarantują codzienną interakcję z różnorodnymi grupami ludzi. Zaprezentowane podejście do kariery sugeruje otwartość młodych na dużą dynamikę w dziedzinie przyszłości zawodowej, w której problemy będzie rozwiązywać się poprzez współpracę ponad granicami (EY – Global, 2021, s. 11). To co ich wyróżnia, to sprecyzowane oczekiwania względem różnych obszarów swojej aktywności. Są to oczekiwania bardzo spersonalizowane, idealnie wpisujące się w ich potrzeby. Owa deprywacja personalizacji usług koresponduje z kanałami komunikacji, które są najbardziej dopasowane do młodych i najchętniej przez nich wykorzystywane. Analizy marketingowe wskazują, iż najsukcesowniejnymi kanałami dotarcia do przedstawicieli pokolenia Zet bądź zdobycia ich uwagi są platformy typu: Snapchat, YouTube, Fortnite, czy TikTok, a z kolei jednym z bardziej rozpowszechnionych zainteresowań jest e-sport. Podkreśla się także, iż liderzy pragnący zdobyć przewagę w biznesie, muszą podążać za pokoleniem Zet. Niektórzy, w odpowiedzi na oczekiwania rynku, już dzisiaj zatrudniają konsultantów do spraw Gen Z, zmieniają sposób rekrutacji, komunikacji, czy planowania ścieżek kariery wewnątrz organizacji (Dorsey, Villa, 2023, s. 23). Entuzjaści pokolenia Zet, wśród których niewątpliwie można wskazać ekspertów *The Centre for Generational Kinetics*, podkreślają, iż odpowiadając na oczekiwania pokolenia Zet, pracodawcy powinni starać się uczynić świat lepszym miejscem, między innymi poprzez transparentność swoich celów społecznych oraz inicjatyw na rzecz różnorodności (Villa, Dorsey, 2023, s. 26). Oczekiwania te potwierdza także treść manifestu młodych *The Future Youth Want*, sygnowanego przez OECD w 2022 roku (OECD, 2022). Dostosowanie się do wymagań młodych, zdaniem J. Dorseya, nie tylko wpisuje się w potrzeby Zetek, ale również przyczynia się do rozwoju gospodarki, która dzięki takim działaniom korzysta z „zasięgów” młodych dorosłych, mających naturalną umiejętność wykorzystywania platform internetowych do tworzenia publicznych konwersacji, które często stają się akceleratorem zmian (Dorsey, Villa, 2023, s. 26). Autorzy cytowanego raportu podkreślają, iż wszystko wskazuje na to, że Gen Z będzie najbardziej globalnym pokoleniem pracowników i konsumentów, co generuje ogromne skutki dla różnych obszarów funkcjonowania społecznego.

Rzeczywistość, w której funkcjonujemy jest czasem wyłaniania się pokolenia Zet, nie tylko jako pracowników i konsumentów, ale również kreatorów trendów, które nie będą obojętne pozostałej części społeczeństwa. Z raportu *The State of Gen Z* z 2023 roku wynika, iż pokolenie Zet jest nie tylko najszybciej rozwijającym się pokoleniem w miejscu pracy, ale ma też unikalne priorytety i preferencje, które wręcz ich wyróżniają. Stąd, na pierwszy plan wysuwa się konieczność zrozumienia przedstawicieli pokolenia Zet, zagłębienia się w ich poglądy, przekonania, wartości oraz oczekiwania, aby odnaleźć drogę do odblokowania ich potencjału (Dorsey, Villa, 2023, s. 5). Tego typu narracja towarzyszy również innym opracowaniom prezentującym pokolenie Zet, które skupiają się głównie na ich pozytywnych aspektach, „zasięgach i wpływach” oraz wskazówkach adresowanych do osób, które będą zatrudniały młodych lub pełniły rolę ich liderów, których zadaniem jest wydobyć z Zetek, tego co „jeszcze nie odkryte, a bez wątpienia bardzo wartościowe”. Nieco sarkastyczny wydźwięk tych słów jest zamierzony, mają one zwrócić uwagę na sposób postrzegania pokolenia Zet, który w odczuciu autorki w warunkach polskich wydaje się pogłębiać dystans międzypokoleniowy. Podążanie za potrzebami, oczekiwaniami młodych, ich piętrzące się wymagania względem warunków pracy, płacy, oceny, stylu zarządzania i tym podobnych nie znajduje dużego zrozumienia wśród pracodawców polskich, charakteryzujących się wieloletnim doświadczeniem zawodowym, dorastającym i konstytuującym się w zupełnie innych realiach. Tymczasem, młodzi wyraźnie akcentują potrzebę bycia docenionym, na przykład za potencjał, nawet hipotetyczny, w sytuacji, kiedy nie mieli szans go jeszcze rozwinąć. Oczekują zaufania i zainwestowania w ich możliwości i kompetencje, często wyłącznie deklarowane, które mają szansę się rozwinąć pod wpływem odpowiednich warunków, które powinien zapewnić im pracodawca. Taka postawa młodych w pewnym sensie przerzuca odpowiedzialność za ewentualne niepowodzenia młodych na pracodawcę, który nie stworzy odpowiednich warunków. Co ciekawe, tego typu narrację trudno znaleźć w opracowaniach dotyczących młodych, szczególnie tych europejskich bądź amerykańskich, wybrzmiewa ona najczęściej w dyskusjach z pracodawcami, którzy mają doświadczenie w zatrudnianiu młodych i w pracy z nimi.

Wracając do oczekiwań Zetek, wyraźnie widać, iż wśród wysoko preferowanych wartości charakteryzowanego pokolenia znajdują się sprawiedliwość, równość, różnorodność, integracja oraz tworzenie kultury szacunku (Dorsey, Villa, 2023, s. 6). Pokolenie Zet ceni także przejrzystość i troskę. Szukają równości, jasnych oraz konsekwentnie stosowanych zasad i otwartej komunikacji. Ponadto, oczekują wsparcia bazującego na współpracy i empatycznego przywództwa, a także przywództwa, które wzbudza za-

ufanie. Gen Z deklaruje także, iż chętnie stanie się częścią troskliwej organizacji, która będzie ich inspirowała i zapewniała różnorodne nagrody, które wzmocnią wartość pokolenia Zet (Dorsey, Villa, 2023, ss. 5-6; por. Młodzi Polacy na rynku pracy, 2022). Zdaniem ekspertów CGK⁵, pokolenie Zet wykazuje silne oznaki dorosłości, twierdząc, że ich własne działania i samodzielne myślenie najbardziej sprzyjają utrzymaniu kontroli nad ich życiem. Pokolenie to również uznaje, iż potrafi zidentyfikować zarówno swoje dobre, jak i złe nawyki, a także wyjaśnić własny sposób myślenia o osiąganiu celów i tworzeniu przyszłości, której pragną. Aż 77% badanych przedstawicieli pokolenia Zet żywi przekonanie, że są w stanie osiągnąć swoje cele lub stworzyć przyszłość, jakiej pragną (Dorsey, Villa, 2023, ss. 22-23), co sugeruje wysoki poziom sprawczości młodych. W tym miejscu warto jednak zaznaczyć, iż zaprezentowany obraz pokolenia Zet został „narysowany” przez nich samych, jest egzemplifikacją ich przekonań i ma charakter deklaratywny⁶. Zbliżony obraz młodych wyłania się z badań polskich badaczy, którzy na podstawie wyników badań wśród cech charakteryzujących pokolenie Zet wskazują między innymi: intuicyjną wręcz zdolność do obsługiwanie aplikacji, bazowanie na komunikacji online; dużą pewność siebie, szczególnie w obrębie wykorzystywania nowych technologii, jak i deklaracjach posiadania cech, cenionych przez pracodawcę; naukę na zasadzie *just in time learning*⁷ oraz nacisk na *work-life balance*⁸ (Grupa IRCENTER, 2023). Ponadto, Zetki przypisują sobie zdolność szybkiego uczenia się i sprawnego przyswajania wiedzy; cechy te wskazują jako najbardziej charakterystyczne dla swojego pokolenia (niemal 45%), podkreślają także umiejętności w zakresie pracy zespołowej (42,5%) oraz skupienie i nastawienie na cel (Grafton recruitment, 2022, s. 54).

Pokolenie Zet – perspektywa „osób trzecich”

Niestety, obok charakterystyk pozytywnych pojawiają się również stwierdzenia, które opisują omawianą grupę jako osoby pozbawione sprawczości, co prawda ukierunkowane na cele, jednak bardziej te związane z własny-

⁵ The Center for Generational Kinetics.

⁶ Zaprezentowane badania The Center for Generational Kinetics zostały przeprowadzone wśród młodych w Stanach Zjednoczonych, jednak badacze z CfGK podkreślają, iż w przypadku pokolenia Zet nie ma znaczących różnic względem Europy.

⁷ Pokolenie Zet chce mieć i wiedzieć wszystko natychmiast, co jest sprzeczne z wizją długotrwałego budowania kariery zawodowej.

⁸ Życie zawodowe i prywatne musi tworzyć spójną, uzupełniającą się i coraz częściej przenikającą się całość.

mi dążeniami niż oczekiwaniami pracodawców. Autorzy Grupy IRCenter zauważają u nich także mniejszą identyfikację z grupami rówieśniczymi (głównie w realu), a co za tym idzie – mniejsze możliwości uczenia się relacji. Ponadto, badania IRCENTER pokazują, iż młodzi dorośli objęci badaniem przeżywają lęki związane z myśleniem o przyszłości i nie potrafią regulować emocji, co z kolei przekłada się na obawy związane z opuszczaniem przez nich własnej strefy komfortu (Grupa IRCENTER, 2023). Wydaje się, iż podobne wnioski wynikają z raportu *Gen Z is poised to reframe the future but are business and education ready?*, w ramach którego realizowano badania w 17 krajach na całym świecie (EY – Global, 2021, s. 32). Zaprezentowane badania co prawda niosą ze sobą pokoleniowy optymizm, ale jednocześnie podkreślają średnie przygotowanie na przyszłość badanej kohorty, sugerując, iż można zrobić więcej, aby wyposażać ich w pewność siebie oraz umiejętności i wiedzę potrzebną do osiągnięcia sukcesu w przyszłości.

Cennym dopełnieniem obrazu pokolenia Zet wydają się także opinie przedstawicieli innych pokoleń, szczególnie pracujących z młodymi, zarządzających nimi oraz ich zatrudniających. Z opracowania *Pokolenia na polskim rynku pracy*, z 2022 roku, wyłania się następujący obraz młodych pracowników, ilustrowany wypowiedziami pracodawców:

- często zmieniają pracę – 81,63%,
- starają się zachować WLB – 68,37%,
- szybko się uczą – 63,2%,
- dobrze integrują się z zespołem – 47,96%,
- mają dużo energii i prezentują proaktywną postawę – 36,73%,
- są zorientowani na rozwój zawodowy w strukturach firmy – 31,63%,
- przyjmują pasywną postawę względem obowiązków – 27,55%,
- cechuje ich stosunkowo niska produktywność – 20,41%,
- źle reagują na zmiany – 12,24%,
- dobrze radzą sobie ze stresującymi sytuacjami – 9,18%,
- identyfikują się z misją, wizją i strategią firmy – 7,14%,
- są sumienni, skrupulatnie i dokładnie realizują swoje zadania – 5,10%,
- są świetnymi liderami – 2,04%,
- są lojalni wobec miejsca pracy – 1,02%,
- mają już swoje miejsce na rynku pracy – 1,02% (Grafton recruitment, 2022, s. 55).

Zaprezentowane dane potwierdzają wcześniejsze charakterystyki pokolenia Zet, wskazujące na ich mocne strony, ale także obszary wymagające wsparcia. Wydaje się, iż polscy pracodawcy dosyć obiektywnie charakteryzują najmłodszych graczy rynku pracy. Podkreślają, iż oprócz wielu mocnych stron, sporym wyzwaniem jest dla nich fakt, iż młodzi bywają niecierpliwi, chaotyczni, szybko się rozpraszają, brakuje im obiektywizmu w ocenie sytu-

acji, a dodatkowo wszystkie niedobory starają się ukryć pod osłoną wysokiej pewności siebie (Dolot, 2017). Istotną słabością w oczach pracodawców pozostaje niezmiennie brak lojalności, odpowiedzialności oraz nieradzenie sobie ze stresem⁹.

Przesunięcia w obszarze kompetencji

Niedobory kompetencyjne w tym zakresie znajdują odzwierciedlenie w rankingach kompetencji. Według *Future of Jobs Report*, od 2023 do 2027 roku będziemy świadkami ewolucji umiejętności. Wśród kompetencji, które najszybciej zyskają na znaczeniu, znajdują się umiejętności kognitywne, co wynika z rosnącego zapotrzebowania na działania w dziedzinie rozwiązywania złożonych problemów w miejscu pracy. Badani podkreślają, iż w najbliższej przyszłości kreatywne myślenie będzie zyskiwało na znaczeniu nieco szybciej niż myślenie analityczne, które nadal jest istotne. Znajomość technologii jest trzecią najszybciej rozwijającą się umiejętnością podstawową. Następne w kolejności sytuują się umiejętności związane z poczuciem własnej skuteczności, które w najnowszym badaniu znalazły się wyżej niż umiejętności współpracy z innymi. Następnie pojawiają się umiejętności kształtujące postawy społeczno-emocjonalne pracowników, wśród nich najszybciej na znaczeniu zyskują ciekawość i uczenie się przez całe życie; niezwykle ważna jest również rezyliencja, elastyczność i zwinność; a także motywacja oraz samoświadomość. Zaprezentowana lista umiejętności zdaje się podkreślać fakt, iż pracodawcy dostrzegają i doceniają znaczenie odpornych, refleksyjnych, samoświadomych pracowników, przyjmujących kulturę uczenia się przez całe życie. Myślenie systemowe, sztuczna inteligencja i *big data*, zarządzanie talentami oraz orientacja na usługi i obsługę klienta dopełniają pierwszą dziesiątkę umiejętności, na które będzie wzrastało zapotrzebowanie w najbliższej przyszłości (World Economic Forum, 2023, ss. 39-40). Należy w tym miejscu podkreślić, iż przywołane kompetencje są tymi, w obszarze których prognozuje się najszybszy wzrost, jednak niezmiennie ważne pozostają niezawodność, dbałość o szczegóły, określane też często jako uważność oraz empatia i aktywne słuchanie (World Economic Forum, 2023, s. 38). Być może do list kompetencji

⁹ Tymczasem, wysoki poziom stresu staje się coraz bardziej powszechny wśród pokolenia Zet; aż 46% przedstawicieli Gen Z twierdzi, że są zestresowani lub niespokojni przez cały lub większość czasu. Głównym stresorem młodych są obawy o bezpieczeństwo finansowe. Ponadto, 42% przedstawicieli pokolenia Zet uważa, że codzienne finanse są głównym czynnikiem przyczyniającym się do ich stresu i obecnie czynnik ten plasuje się na równi ze zdrowiem i dobrobytem ich rodzin. Listę czynników stresogennych dopełniają obciążenie pracą (34%) i słaba równowaga między pracą a życiem prywatnym (32%). Ponadto, jedna czwarta badanych jako istotny problem wskazała niezdolność do bycia sobą w pracy (Deloitte, 2022, s. 29).

warto dodać także umiejętności, które są bardzo cenione przez starsze pokolenia i których niedobory obserwuje się w zachowaniach młodych. Warto jednak zauważyć, iż sygnalizowane są one zazwyczaj w czasie luźnych rozmów z pracodawcami bądź w trakcie dyskusji kuluarowych podczas konferencji, a z niewiadomych przyczyn nie znajdują odzwierciedlenia w raportach czy listach kompetencji. W odczuciu autorki tego opracowania, można zaliczyć do nich między innymi umiejętności związane z przyjmowaniem informacji zwrotnej, czyli radzenie sobie z krytyką bądź brakiem aprobaty ze strony przełożonych dla działań czy zachowań młodych. Wydaje się, iż przedstawiciele pokolenia Zet mają z tym spory problem, próbę zwrócenia im uwagi, wskazania niedociągnięć często odbierają jako atak bądź próbę ich zdyskredytowania. Kolejną grupę kompetencji, które wymagają wzmocnienia, stanowią kompetencje z zakresu etyki pracy bądź zawodowego *savoir-vivre'u*. Wysoko rozwinięte kompetencje w tym zakresie wyeliminowałyby sytuacje bezpodstawnego spóźniania się młodych do pracy, nieodpowiedniego *dress code'u*, nieprzestrzegania zasad komunikacji wewnętrznej, zasad firmowych w ogóle i wreszcie *ghostingu*¹⁰ w pracy. Przywołane zachowania wynikają prawdopodobnie z braku odpowiedzialności młodych, ich niedojrzałości, braku szacunku wobec pracodawcy i współpracowników, a idąc krok dalej – z braku treningu uważności na potrzeby innych (Wawrzonek, 2020, s. 258).

Refleksje końcowe

Młodzi ludzie wpisujący się metrykalnie w pokolenie Zet stanowią, bez wątpienia, jedną z bardziej fascynujących kohort, podlegającą wszechstronnym eksploracjom, zarówno w kontekście wymagań edukacyjnych, jak i zawodowych. Dane z cytowanych raportów podkreślają, iż przedstawiciele pokolenia Zet są bardzo przedsiębiorczy, pragną kariery, która pozwoli im generować oryginalne pomysły i współpracować przy rozwiązywaniu globalnych, znaczących problemów. Młodzi wierzą w pozytywny wpływ automatyzacji i nowych form pracy na ich doświadczenia zawodowe, co przekłada się na optymistyczne i jednocześnie lekko zachowawcze patrzanie w przyszłość. Deklarują wysoki poziom zaufania do kompetencji określanych jako 4C (*communication, collaboration, creativity and critical thinking*, czyli komunikacja, współpraca, kreatywność i krytyczne myślenie).

¹⁰ Zjawisko coraz częściej obserwowane na rynku pracy. Dotyczy sytuacji, kiedy kandydat nie pojawia się na rozmowie rekrutacyjnej albo pracownik nie pojawia się w pracy, po podpisaniu umowy. Młodzi dopuszczający się *ghostingu* nie informują rekrutera bądź pracodawcy o swoich decyzjach, po prostu znikają. Warto wyjaśnić, iż opisywane zachowania nie są efektem sytuacji losowych, których nie jesteśmy w stanie przewidzieć.

Ponadto, większość z nich (75%) twierdzi też, że ma kompetencje w tym zakresie (EY – Global, 2021, s. 13). Można też stwierdzić, iż przedstawiciele Gen Z są pewni swoich umiejętności, a jednocześnie dostrzegają potrzebę niektórych modyfikacji w dziedzinie edukacji, które mogłyby jeszcze lepiej przygotować ich do życia po ukończeniu szkoły. Wymagania te dotyczą zarówno sposobu realizacji edukacji, jak i zmian w obrębie realizowanych treści. Aż 77% respondentów z pokolenia Zet oceniło umiejętności związane ze środowiskiem i rozwój kariery jako najważniejsze przedmioty w ich edukacji (EY – Global, 2021, s. 22), co niewątpliwie implikuje ogromną potrzebę dalszego rozwijania doradztwa zawodowego, edukacji karierowej zmierzającego w kierunku tak zwanego „zielonego doradztwa”, które zyskuje coraz większą popularność i poparcie społeczeństw europejskich. Młodzi dostrzegają także konieczność „podkręcenia” swoich umiejętności finansowych (73%) oraz tych w zakresie globalnego obywatelstwa (70%), umiejętności cyfrowych (69%) oraz przedsiębiorczych (67%). Wartości, które preferują to: „praca w prawdziwym życiu” i „profesjonalny mentoring”. Z badań jednoznacznie wynika, iż edukacja w zakresie szeroko pojętych umiejętności jest zdecydowanie ważniejsza niż tradycyjne przedmioty szkolne (EY – Global, 2021, ss. 21-23). Niniejsze wyniki badań warto potraktować jako wskazówki w projektowaniu nowych priorytetów edukacyjno-doradczych. Jednakże, uwzględniając oczekiwania młodych w reprojekowaniu edukacji, zarówno w obszarze treści, jak i metod, warto wziąć pod uwagę jeszcze jedną przesłankę. To co wybrzmiewa dosyć często z przywoływanych badań oraz opinii na temat młodszych kohort, to postrzeganie młodych w kategoriach interesującej mieszanki pozytywów i negatywów w odniesieniu do jednej z najważniejszych umiejętności zawodowych, jaką jest komunikacja. Wydaje się zatem, iż niezwykle ważne jest budowanie bądź wzmacnianie silnej komunikacji u młodych w odniesieniu do ich zadań i ról, również zawodowych, co z kolei powinno przekładać się na umiejętności z zakresu budowania relacji, zarówno tych w życiu osobistym, jak i zawodowym. Eksperti podkreślają, iż brak tych umiejętności utrudni młodym wyróżnienie się w miejscu pracy, zdobycie uznania i zwiększanie osobistej zdolności do przyjmowania większej odpowiedzialności (James, 2023). Kwestie związane z koniecznością rozwijania kompetencji komunikacyjnych są niezwykle istotne również w kontekście pytania: Jak pokolenie tak zanurzone w cyfrowym świecie zaadaptuje swoje kompetencje społeczne do realnego świata pracy i funkcjonowania w społeczeństwie w ogóle? (Dorsey, Villa, 2022, s. 28). Należy pamiętać, że pomimo pędzącej cyfryzacji, ekspansji sztucznej inteligencji, albo właśnie w związku z tym kompetencje miękkie, społeczno-emocjonalne, powinny być tymi, którym poświęcamy największą uwagę.

Analizując wnioski płynące z raportów, można wysnuć przytłaczające wręcz przekonanie, że warto i wystarczy podążać za potrzebami młodych, dostosowywać się do ich spersonalizowanych oczekiwań, stwarzać warunki, doceniać, nagradzać. Sugestie bardzo cenne, tylko jawi się pytanie: czy wystarczająco skuteczne? Projektując rozwiązania przygotowujące, wspierające młodych w różnego rodzaju tranzycjach, warto mieć na uwadze fakt, iż pomimo tego, że pokolenie Zet w niedalekiej przyszłości będzie pokoleniem najliczniej reprezentującym społeczność aktywnych zawodowo, nie spowoduje to eliminacji pozostałych pokoleń na rynku pracy. Starsi pracownicy nie tylko pozostaną, ale będą też bardzo potrzebni, czego potwierdzeniem są zasygnalizowane na początku artykułu przemiany demograficzne. Zasadne zatem, obok podążania za bądź realizowania oczekiwań młodych, zarówno w obszarze edukacji, jak i pracy, jest przygotowanie ich do respektowania potrzeb innych, uwrażliwienie na fakt, iż w rozgrywce, jaką jest życie bierze udział kilka kategorii graczy, prezentujących różne pokolenia, a wygraną wcale nie musi być wyeliminowanie ich w drodze do mety, ale opracowanie nowych, nieszablonowych rozwiązań, z których wszyscy mogą skorzystać, tym bardziej że cel jest wspólny. Szczunek, zaufanie, empatia, zaangażowanie, kreatywność, uważność, wspólnotowość mogą stanowić zasady obowiązujące wszystkich graczy. Ważne jest nie tylko stwarzanie warunków pokoleniu Zet, ale kreowanie środowisk sprzyjających koegzystencji pokoleń, wykorzystaniu wiedzy i doświadczenia dojrzałych pracowników, ale także entuzjazmu i kreatywności młodych, przygotowanie pokolenia Zet do pracy nie tylko „na ich warunkach”, ale również nauczanie ich analizowania problemów z różnych perspektyw, z wykorzystaniem różnorodnych doświadczeń. Rynek pracy, społeczeństwo po 2030 roku nie stanie się społeczeństwem dorosłego, dorosłego pokolenia Zet, wskazane przestrzenie pozostaną przestrzeniami zróżnicowanymi i w tym należy upatrywać ich siły.

Kończąc, warto dodać, iż odpowiedzialność za przygotowanie pokolenia Zet na przyszłość pracy spoczywa na różnych instytucjach, nie tylko na systemie edukacji. Analiza danych pochodzących z wykorzystanych w tym opracowaniu źródeł implikuje potrzebę budowania ekosystemów edukacyjnych angażujących się w edukację młodych, dzielących się wiedzą, badaniami, zasobami oraz dobrymi praktykami pochodzącymi z sektorów publicznych i prywatnych. Zaangażowanie różnych partnerów we wspieranie młodych umożliwi dorosłym nie tylko lepsze zrozumienie postaw pokolenia Zet, ale przede wszystkim stworzy warunki do budowania z nimi głębszych relacji, znaczącej obecności w ich dorosłym życiu, co być może przełoży się również na większą otwartość młodych wobec starszych pokoleń. Projektując interwencje edukacyjno-poradnicze ukierunkowane na wsparcie młodych warto

korzystać z dostępnych rekomendacji organizacji międzynarodowych typu OECD, CEDEFOP¹¹, Euroguidance, które podejmują wysiłki w tym kierunku oraz mieć na uwadze fakt, iż polityka edukacyjna i programy nauczania powinny kłaść szczególny nacisk na rozwój przekrojowych kompetencji ludzkich, przedkładać ich rozwój ponad biegłość w poszczególnych przedmiotach i stwarzać edukatorom większą autonomię we wprowadzaniu innowacji w tych obszarach.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

¹¹ Europejskie Centrum Kształcenia Zawodowego.

REFERENCES

Opracowania

- Deloitte (2022). *Striving for balance, advocating for change, The Deloitte Global 2022 Gen Z and Millennial Surveys*
- Dolot, A. (2017). *Pokolenie Z w ocenie pracodawców*. Kraków: ATERIMA HR
- Dorsey, J., Villa, D. (2022). *Zconomy. How Gen Z Will Change the Future of Business – and What to Do About It*. New York: Harper Business
- Dorsey, J., Villa, D. (2023). *The state of Gen Z. New discoveries into what Gen Z wants from leaders, as consumers, and the generation’s perspective on life and their future*, The Center for Generational Kinetics, LLC
- Grafton recruitment, (2022). *Pokolenie na polskim rynku pracy*
- Gross-Głowacka, E. (2018). *Zarządzanie różnorodnością. W kierunku zróżnicowanych zasobów ludzkich w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- House of Skills, (2023). *Trendy w rozwoju ludzi na rok 2024*, Warszawa
- Meyer, E. (2015). *The Culture Map*. Philadelphia: Public affairs
- Młodzi Polacy na rynku pracy. III edycja badania – maj 2022. PWC, Well.hr, Absolvent Consulting
- Twenge, J.M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nie przygotowane do dorosłości*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa
- Wawrzonek, A. (2020). *Rynek pracy a wyzwania stojące przed pracodawcami – perspektywa roku 2019*. W: S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy* (ss. 245-262). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- Wawrzonek, A. (2022). *Wielopokoleniowy zespół jako przestrzeń uczenia się dorosłych*. W: M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska (red.), *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia* (ss. 219-238). Księga jubileuszowa profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- World Economic Forum, *Future of Jobs Report 2023. Insight Report May 2023*.
- Wrzesień, W. (2015). *Pokoleniowość współczesnej polskiej młodzieży*. Władza Sądzenia, 7, 37-55

Źródła internetowe

- European Commission, *Demography Report 2010. Older, more numerous and diverse Europeans*. 2011, Pobrane <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KE-ET-10-001> [dostęp:15.11.2023]
- EY – Global, *Gen Z is poised to reframe the future, but are business and education ready?*, How business and education can help Gen Z reframe the future | EY – Global [dostęp: 05.12.2023]
- Grupa IRCENter, *Młodzi dorośli*, <http://mlodzidorosli.ircenter.com/>, [dostęp: 12.12.2023]
- GUS, *Prognoza ludności na lata 2014-2050*. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5469/1/5/1/prognoza_ludnosci_na_lata____2014_-_2050.pdf, [dostęp: 15.11.2023]
- James, C. *Gen Z in the Workplace: Characteristics & Traits 2023*, Generation Z in the Workplace: Characteristics & Traits (colinjamesmethod.com), [dostęp: 12.12.20]

- OECD, *Recommendation of the Council on Creating Better Opportunities for Young People*, 2022, OECD Legal Instruments, [dostęp: 15.12.2023]
- OECD, Youth employment and social policies, Youth employment and social policies – OECD [dostęp: 12.12.2023]
- OECD, *The Future Youth Want. Elements of a Youth Manifesto*, 2022, The-Future-Youth-Want-MCM-synthesis.pdf (oecd.org), [dostęp: 15.11.2023]

ANNA SOBCHAK

ORCID 0000-0002-6174-9045

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZJAWISKO SHARENTINGU - MIĘDZY PRAWEM DO PRYWATNOŚCI DZIECKA A AKTYWNOŚCIĄ RODZICÓW W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

ABSTRACT. Sobczak Anna, *Zjawisko sharentingu – między prawem do prywatności dziecka a aktywnością rodziców w mediach społecznościowych* [The Phenomenon of Sharenting – Between the Child's Right to Privacy and Parents' Social Media Activity]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 93-106. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 12.01.2024. Accepted: 31.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.6

The article is devoted to the phenomenon of sharenting, meaning the sharing of content about their children by parents on the internet. Its emergence is associated with the development and popularization of social media, which have become an integral part of the modern world. A part of society, especially young people, can see sharenting as one of the dimensions of modern parenting. On the other hand, the phenomenon of parents publishing children's images and other information about them online has many potential negative consequences.

The article presents the essence and scale of sharenting as well as its causes and consequences. The author attempted to answer the question: should sharenting be viewed in terms of a threat to children's privacy or as one of the sides of modern parenting?

The article points out that sharenting is one of the significant problems of the current reality, in which considerable activity of parents is observed in social media. It also suggests some measures that could reduce the negative effects of this phenomenon.

Key words: sharenting, child's image, social media, parents

Wprowadzenie

Media społecznościowe pełnią szereg funkcji – między innymi są wykorzystywane do zawierania bądź utrzymywania kontaktów, stanowią źródło wszelkiego rodzaju informacji, a także służą wielu firmom oraz jednostkom

jako narzędzie promocji i marketingu. Za ich sprawą rozwinęły się również nowe zjawiska. Jednym z nich jest popularny dziś „sharenting”, który w największym uogólnieniu polega na dzieleniu się przez rodziców różnego rodzaju treściami z udziałem ich dzieci w Internecie. W zjawisku tym, jak w wielu innych, można upatrywać zarówno jego pozytywnych, jak i negatywnych aspektów. W literaturze przedmiotu widoczna jest dyskusja na temat zagrożeń związanych z sharentingiem, a także praw dziecka do dysponowania własnym wizerunkiem. Z drugiej jednak strony, sharenting może być postrzegany przez niektóre osoby jako jeden ze „zwykajnych” elementów współczesnego rodzicielstwa.

Celem artykułu jest przedstawienie istoty oraz skali sharentingu, a także jego przyczyn i konsekwencji. Artykuł stanowi także w pewnym stopniu próbę odpowiedzi na pytanie: czy sharenting należy postrzegać w kategoriach zagrożenia dla prywatności dzieci czy też jako jedną ze stron współczesnego rodzicielstwa?

W artykule dokonano rekonstrukcji tytułowego zagadnienia na podstawie literatury przedmiotu. Przeprowadzone analizy dotyczą zarówno kontekstu teoretycznego, jak i odnoszą się do rzeczywistości społecznej, którą opisano odwołując się do wyników dotychczasowych badań nad zjawiskiem sharentingu, przeprowadzonych tak przez polskich, jak i zagranicznych badaczy.

Sharenting – istota i skala zjawiska

Termin „sharenting” powstał z połączenia dwóch angielskich słów: *share*, czyli dzielić się i *parenting*, oznaczającego rolę rodzicielską (Brosh, 2017). Jest on stosunkowo nowy – pojawił się w 2013 roku. Natomiast w roku 2015 wykorzystano go po raz pierwszy w publikacji naukowej (Blum-Ross, 2015, podaje za: Cataldo, Lieu, 2022). Za Anną Borkowską można wskazać, iż sharenting to

regularne zamieszczanie przez rodziców w Internecie, głównie na portalach społecznościowych (takich, jak Facebook, Instagram czy też zyskującym na popularności w ostatnich latach Tik Tok), blogach, forach dyskusyjnych, szczegółowych informacji, zdjęć i filmów z życia dzieci (Borkowska, 2020, s. 7).

Wyróżnia się także pojęcie „troll prentingu” (lub też parental trolling). Oznacza ono dzielenie się przez rodziców w Internecie treściami dotyczącymi ich dzieci, które je ośmieszają, upokarzają, kompromitują lub przedstawiają we wstydlivych bądź trudnych sytuacjach (Borkowska, Witkowska, 2020). Jak wskazuje Olga Furtak i Ewa Kubiak-Szymborska (2018), rodzice, którzy dopuszczają się troll parentingu, nie biorą pod uwagę uczuć dziecka, a treści przedstawiające jego wizerunek publikują, aby zyskać popularność oraz liczne komentarze i polubienia.

Warty wyróżnienia jest także inny typ sharentingu, określany jako „commercial sharenting”, czyli sharenting komercyjny. Dotyczy on „usług” reklamowych rodziców, którzy na swoim profilu w mediach społecznościach udostępniają wizerunek swojego dziecka „promującego” dany produkt czy usługę. Działanie to jest nastawione na korzyści finansowe. W tym przypadku rodzice często usprawiedliwiają wykorzystywanie wizerunku dziecka w cyberprzestrzeni dla celów marketingowych argumentem, iż pieniądze pochodzące z tych działań mogą w przyszłości zapewnić ich dzieciom wysoką jakość życia (Grabalska, Wielki, 2022). Nierzadko decydują się oni na sharenting komercyjny bez uzyskania zgody dzieci.

Sharenting można uznać za jedno z ważnych zjawisk związanych z rozwojem nowych technologii. Słuszne wydają się słowa Davide Cinoa, Silvia Demozzib i Kaveri Subrahmanyam (2020, s. 122), w których stwierdzają, że „robienie i udostępnianie zdjęć swojego dziecka w Internecie stało się powszechną praktyką dla rodziców w epoce cyfrowej”. Głównym źródłem rozpowszechniania się zjawiska sharentingu są, bez wątpienia, wspomniane już wcześniej media społecznościowe. Rodzice publikują materiały dotyczące swoich dzieci na prywatnych kontach czy w grupach parentingowych, które służą do wymiany informacji pomiędzy rodzicami oraz udzielania wzajemnego wsparcia. Zdarza się także, że rodzice tworzą konta w mediach społecznościowych, wykorzystując do tego imię swojego dziecka, na których umieszczają materiały z nim związane (por. Altun, 2019). Warto w tym kontekście wskazać, za Anną Brosch, iż

rodzicielstwo u progu XXI wieku osiągnęło inny wymiar niż w latach minionych. Jak się okazuje, współcześni rodzice poszukują wzorów i wsparcia nie wśród najbliższych członków rodziny czy znajomych, lecz poprzez kontakty zapośredniczone w globalnej sieci społecznej (Brosch, 2017, s. 382).

Sharenting stał się nowym trendem wśród rodziców (Brosch, 2017), któremu według wyników badań ulega znaczna część z nich. Warto w tym miejscu odnieść się do raportu London School of Economics, który zawiera wnioski z badań ankietowych, przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii w 2017 roku na próbie badawczej złożonej z 2023 rodziców dzieci w wieku 0-17 lat. Badania dotyczyły przede wszystkim postrzegania przez brytyjskich rodziców prywatności swojej i swoich dzieci w Sieci oraz skali dzielenia się wizerunkiem swoich dzieci w Internecie (Livingstone, Blum-Ross, 2018). Jak się okazuje, 75% rodziców korzystających z Internetu co najmniej raz w miesiącu (96% wszystkich badanych rodziców) udostępnia zdjęcia lub filmy swoich dzieci w Sieci. Należy wspomnieć przy tym, że 63% rodziców, którzy kiedykolwiek udostępniali zdjęcia lub filmy swojego dziecka w Internecie, wskazało, że w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie udostępniło od 1 do 9 zdjęć własnego dziecka (Livingstone, Blum-Ross, 2018).

Warto również wskazać na wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w Turcji w roku 2018, w których udział wzięło 628 rodziców. Na ich podstawie stwierdzono, że 68% tureckich rodziców udostępnia w Sieci zdjęcia własnych dzieci. Niemal 40% z nich po raz pierwszy opublikowało zdjęcie swojego dziecka w Internecie, kiedy miało ono dwa lata lub mniej (Altun, 2019). Ponadto, 29% rodziców dzielących się wizerunkiem swojego dziecka w Sieci robi to kilka razy w miesiącu, natomiast 15% - kilka razy w tygodniu. Niecałe 4% rodziców przyznało, że udostępnia zdjęcia dziecka codziennie (Altun, 2019).

W Polsce również mamy do czynienia z dość dużą skalą zjawiska sharentingu, na co wskazały rezultaty badań przeprowadzonych wśród tysiąca polskich rodziców. Zostały one opisane w raporcie „Sharenting po polsku, czyli ile dzieci wpadło do sieci? Pierwszy raport w Polsce na temat wizerunku dzieci w internecie na zlecenie Clue PR”, opublikowanym w 2019 roku. Według tego raportu, 40% polskich rodziców dzieli się wizerunkiem swojego dziecka w Sieci (Bierca, Wysocka-Światała, 2019). Co więcej, 42% rodziców udostępnia zdjęcia szerszej grupie odbiorców (bliscy i znajomi do 200 osób), a 20% rodziców – bardzo dużej (czy też można nawet wskazać nieograniczonej) publiczności, liczącej ponad 200 osób (dalsi znajomi oraz nieznajomi) (Bierca, Wysocka-Światała, 2019). Polscy rodzice „zajmujący się” sharentingiem średnio miesięcznie dzielą się 6 zdjęciami oraz 2 filmikami (Bierca, Wysocka-Światała, 2019). Najczęściej rodzice (75%) dokumentują w Internecie wyjątkowe wydarzenia oraz takie okazje, jak na przykład urodziny swojego dziecka albo zakończenie roku szkolnego. Niemal połowa rodziców (46%) zamieszcza materiały ukazujące dziecko w codziennych sytuacjach (podczas zabawy, spaceru, posiłku). Często też chwalią się (44%) sukcesami oraz osiągnięciami swojego dziecka (Bierca, Wysocka-Światała, 2019).

Należy również podkreślić, że część rodziców decyduje się na publikowanie materiałów dotyczących swojego potomstwa jeszcze przed jego urodzeniem (por. Borkowska, Witkowska, 2020). W mediach społecznościach można odnaleźć zdjęcia/nagrania ultrasonograficzne płodu bądź informacje tekstowe, na przykład na temat daty narodzin lub płci dziecka (Polak, 2021). W ten sposób dzieci te uzyskują swój tak zwany cyfrowy ślad jeszcze zanim przyjdą na świat (Polak, 2021).

Przyczyny i konsekwencje zjawiska sharentingu

Warto także skupić się na przyczynach publikowania przez rodziców materiałów dotyczących ich dziecka w Internecie. Jak się okazuje, jedną z głównych pobudek jest chęć wyrażenia dumy z dziecka oraz podzielenia się naj-

nowszyimi informacjami z najbliższymi. W ten właśnie sposób o przyczynach sharentingu opowiedziało odpowiednio 65% i 57% polskich rodziców (Bierca, Wysocka-Świła, 2019). W dalszej kolejności (35%) wskazali oni, że „to jest jak wirtualny »pamiętnik« – mam dostęp do wspomnień od ręki”, a także iż „to jest jak zachęta do rozmowy z innymi rodzicami w mediach społecznościowych”. Natomiast 10% rodziców przyznało, że publikuje zdjęcia oraz filmiki z ich dzieckiem, gdyż inni też to robią (Bierca, Wysocka-Świła, 2019, s. 6). W tym miejscu warto wspomnieć, że aktywność rodziców w Sieci może wiązać się z mechanizmem porównań społecznych (Brosh, 2017). Jak podkreśla w tym kontekście Anna Brosh, zgodnie z teorią porównań społecznych Leona Festingera (Brosh, 2017 za: Festinger, 1954), przyczyną sharentingu może być potrzeba pozyskiwania informacji o innych rodzicach oraz ich zachowaniach, co stanowi punkt odniesienia do oceny samego siebie. Autorka ta wyjaśnia, że „procesy porównawcze odgrywają zasadniczą rolę w poszukiwaniu własnej tożsamości grupowej, służą ochronie i wspomaganiu siebie oraz swojej grupy” (Brosh, 2017, s. 382).

Z powyższych informacji oraz z tego co możemy zaobserwować w Internecie w kontekście sharentingu, można odnieść wrażenie, iż zjawisko to jest w pewnym stopniu związane nie tylko z postępem technologicznym, ale też ze współczesną kulturą narcyzmu, której główną płaszczyzną są również media społecznościowe (por. Szpunar, 2018). Jak wskazuje Magdalena Szpunar, *życie w epoce zdominowanej przez obraz przyczyniło się do erupcji zachowań narcystycznych, sprawiając, że mamy do czynienia ze swoistą epidemią narcyzmu* (Szpunar, 2018, s. 9). W kulturze tej dominuje sztuczność i pozór (Szpunar, 2018), a jednostki skrzętnie dbają o swój nienaganny wizerunek w Sieci. Kreują go bardzo dokładnie (por. Melosik, 2013). Bywa, że to, jak przedstawiają siebie i swoje „wspaniałe” życie niewiele ma wspólnego z rzeczywistością. Można zaryzykować stwierdzenie, że posiadanie dzieci i udostępnianie materiałów z ich udziałem stało się w tej kulturze jednym ze środków promowania siebie i swojego „szczęścia” (doskonałym tego przykładem jest dzień zakończenia roku szkolnego, kiedy również w mediach społecznościowych można zaobserwować swoisty wyścig rodziców w „konkursie” na najlepsze świadectwo ukończenia klasy/szkoły przez ich dziecko – nierzadko przy tym rodzice nie dbają o ochronę danych – zdarza się, że na zdjęciu świadectwa udostępnionego przez rodzica znajduje się nazwa szkoły czy data urodzenia dziecka).

W kulturze narcyzmu istotne jest przykuwanie uwagi i zainteresowania odbiorców swoją osobą – niewątpliwie może być to mierzone liczbą tak zwanych „lajków”, które przyznają sobie użytkownicy mediów społecznościowych. W przypadku zjawiska sharentingu, jak wskazują na to analizy Davide Cinoa, Silvia Demozzib i Kaveri Subrahmanyam (2020), lajki mogą również

stanowią ważny element. Jak wynika z badań, rodzice publikujący materiały dotyczące swoich dzieci traktują otrzymane lajki jako potwierdzenie/aprobację dla prezentacji siebie oraz swoich dzieci w Internecie. Wymienieni wyżej autorzy podkreślają przy tym również, że przyznane lajki i świadomość uznania dla ich działań może zachęcić rodziców do dalszego sharentingu (Cinnoa, Demozzib, Subrahmanyam, 2020).

Jedną z koncepcji, która może stanowić pewien fundament do wyjaśnienia motywów sharentingu jest teoria działań społecznych Ervinga Goffmana, która opiera się na symbolicznym interakcjonizmie (Hassan, 2022). Zwrócił on uwagę na pojęcie autoprezentacji, które zdefiniował jako „aspekt zachowań ceremonialnych”, obejmujących między innymi sposób bycia, wyrażania się oraz ubierania, co „służy przekazaniu innym obecnym, że jest się osobą o określonych (...) cechach” (Goffman, 2006, s. 76). Erving Goffman mówi również o „zarządzaniu wrażeniem” (Goffman, 1959; podaję za: S. Donovan, 2020), czyli świadomym kreowaniu obrazu własnego siebie, który jednostki przedstawiają innym. Odnosząc się do zjawiska sharentingu, można wskazać, że poprzez publikowanie wyselekcjonowanych zdjęć z dziećmi w mediach społecznościowych, rodzice tworzą określony wizerunek samego siebie („zarządzają wrażeniem”), który przedstawiają publicznie (Donovan, 2020). Jak zauważa Sheila Donovan (2020), poprzez zamieszczanie w Internecie zdjęć własnych dzieci, jednostki kreują obraz siebie jako kochającego rodzica. Dodaje, że wizerunek śmiejącego się dziecka może być odczytywany przez odbiorców jako sukces rodzica, który stworzył szczęśliwy dom (Donovan, 2020).

W kontekście sharentingu, część badaczy wyróżnia jego pewne zalety. Wskazują, między innymi, że jest on jednym ze sposobów uczestniczenia rodziców dzieci w życiu społecznym lub też formą przekazywania bieżących informacji o swoich dzieciach rodzinie oraz przyjaciółom. Ponadto, poprzez sharenting rodzice mogą otrzymać wsparcie innych użytkowników Sieci, dzięki wymianie informacji oraz uzyskiwaniu odpowiedzi na swoje pytania w Internecie. To z kolei może dawać im poczucie, że nie są sami w trudnych chwilach rodzicielstwa (por. Ouvrein, Verswijvel, 2019).

Natomiast, z drugiej strony toczy się dyskusja na temat praw dziecka do decydowania o sobie i swojej prywatności, a także konsekwencji bezrefleksyjnego udostępniania wizerunku dzieci przez ich rodziców. Wiktoria Grabalska oraz Rafał Wielki (2022, s. 51) w odniesieniu do tego problemu stawiają następujące pytanie: „skoro nie zostawiamy dzieci samych w domu, przy otwartych drzwiach, bojąc się włamania, porwania i skrzywdzenia dziecka, dlaczego nie mamy skrupułów, by udostępniać całą bazę informacji o dzieciach w Internecie, gdzie potencjalnie ma do nich dostęp każdy użytkownik Sieci na świecie?”. Z pewnością, nie ma jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Jak już wcześniej wskazano, istnieje wiele powodów, dla których rodzice

publikują wizerunek oraz informacje o swoim dziecku w Sieci. Niewątpliwie, znaczna ich część nie jest świadoma zagrożeń, jakie się z tym wiążą, na co wskazują wyniki badań dotyczących sharentingu, według których aż 81% spośród polskich rodziców pokazujących wizerunek swojego dziecka w Internecie ocenia udostępnianie zdjęć pozytywnie lub neutralnie (Bierca, Wysocka-Światała, 2019). Z kolei, w odniesieniu do prywatności dziecka w Sieci, połowa wszystkich badanych rodziców w Polsce uważa, że jest to kwestia, o której decydują rodzice. Ich zdaniem, jeśli rodzice mają ochotę udostępniać zdjęcia lub filmiki z udziałem swojego dziecka w Internecie, to nie ma w tym nic złego (Bierca, Wysocka-Światała, 2019). Należy w tym miejscu wskazać, że w świetle polskiego prawa, to właśnie rodzice są osobami, które dysponują wizerunkiem dziecka, aż do momentu, w którym osiągnie ono pełnoletność (Grabalska, Wielki 2022). Z drugiej jednak strony, każda jednostka ma prawo do własnej prywatności i prawo do usunięcia danych, które zostało opisane w artykule 17 unijnego Rozporządzenia o ochronie danych osobowych – General Data Protection Regulation (GDPR), które weszło w życie w maju 2018 roku (Demczuk, 2018). W Polsce funkcjonuje pod nazwą RODO, stanowiącą skrót od „rozporządzenie o ochronie danych” (Grabalska, Wielki, 2022). Dotyczy ono prawa osoby fizycznej do żądania usunięcia z obiegu w Sieci danych osobowych opublikowanych w Internecie przez nią samą lub przez osoby trzecie (Demczuk, 2018). Jak podkreśla Agnieszka Demczuk (2018), rozporządzenie to wzmacnia ochronę danych osobowych dzieci, które są udostępniane oraz przetwarzane w Sieci. Natomiast, należy podkreślić, że mimo iż prawo do usunięcia danych umożliwia wyeliminowanie niektórych długoterminowych negatywnych konsekwencji sharentingu, to nie chroni ono dzieci przed wieloma natychmiastowymi szkodami z nim związanymi (na przykład przed ujawnianiem wstydlivych oraz prywatnych informacji na jego temat w mediach społecznościowych znajomym i rodzinie) ani też nie usuwa całkowicie tych treści z cyberprzestrzeni (Steinberg, 2017; podaję za: Haley, 2020), zgodnie z powiedzeniem, że „w Internecie nic nie gnie”.

W tym miejscu należy wyraźnie zaznaczyć, iż sama kwestia sharentingu w żaden sposób nie została uregulowana i jak podkreślają Wiktoria Grabalska oraz Rafał Wielki (2022, s. 62), nie istnieją żadne przepisy w polskim prawie jasno określające „czy rodzic może kształtować historię dziecka od jego najmłodszych lat przed szeroką publiką internetową”. Dlatego, zależne jest to jedynie od moralności rodziców oraz ich własnych decyzji. Tutaj więc pojawia się zasadnicze pytanie: czy prawo powinno bardziej chronić prywatność dzieci we współczesnym cyfrowym świecie? Wydaje się być ono szczególnie istotne w świetle tego, że świat ten nadał niespotykaną dotąd władzę rodzicom nad rozporządzaniem informacjami i wizerunkiem swoich dzieci, co w konsekwencji doprowadziło do pewnego ograniczenia ich praw do prywatności oraz

decydowania o kreowaniu swojej tożsamości. Może to wiązać się z szeregiem negatywnych konsekwencji oraz stwarzać istotne zagrożenia dla dzieci.

Niebezpieczeństwa wynikające z zamieszczania wizerunku dziecka czy też informacji o nim w Sieci związane są przede wszystkim z faktem, iż rodzic po ich opublikowaniu przestaje mieć nad nimi kontrolę. Traci on, zwłaszcza kiedy nie zostały zastosowywane odpowiednie ustawienia prywatności konta w mediach społecznościach, wpływ na to, kto jest odbiorcą opublikowanych przez niego treści, a także do czego wykorzystają je osoby trzecie (Brosh, 2017). Każdy może materiały te pobrać czy też skopiować, udostępnić innym albo w dowolny sposób przerobić na przykład do stworzenia kompromitującego lub ośmieszającego dziecko mema (Bierca, Wysocka-Świła, 2019). Ponadto, nawet kiedy rodzic zadba o ograniczoną możliwość dostępu do zamieszczonych przez niego treści poprzez odpowiednie ustawienia prywatności, zawsze istnieje możliwość, że ktoś z jego „internetowych” znajomych powieli zdjęcie lub film i opublikuje w miejscu, które jest dostępne dla wszystkich (Bierca, Wysocka-Świła, 2019). Materiały, które zainteresują użytkowników Sieci rozprzestrzeniają się z dużą szybkością. Stają się popularne i w takim przypadku trudno je całkowicie usunąć ze stron internetowych (Bierca, Wysocka-Świła, 2019). Ponadto, wizerunek dziecka zamieszczony przez rodziców w Sieci może zostać wykorzystany przez osoby o skłonnościach pedofilskich – zarówno przez internautów działających w pojedynkę, jak i zorganizowane grupy pedofilskie (Uliasz, 2000).

Niezwykle istotnym zagrożeniem związanym z sharentingiem jest zjawisko cyberprzemocy. Zdjęcia z wizerunkiem dziecka zamieszczane przez rodziców, szczególnie je ośmieszające czy kompromitujące, mogą stać się źródłem internetowej agresji oraz hejtu. Negatywne oceny i różnego rodzaju krytyczne bądź wyśmiewające komentarze, dotyczące materiałów z udziałem dziecka publikowane przez rodziców w Internecie, mogą zaniżyć jego samoocenę oraz poczucie własnej wartości (Borkowska, Witkowska, 2020).

Negatywnym skutkiem sharentingu jest również, jak to określiły Anna Borkowska i Marta Witkowska (2020, s. 11) „niemożność zbudowania własnej historii w dorosłym życiu”. Autorki dodają przy tym, że każda jednostka powinna mieć szansę na tworzenie własnego wizerunku oraz tożsamości, w tym w cyberprzestrzeni. Musi posiadać prawo do decydowania o tym, jakie treści z jej udziałem trafią do Sieci, a jakie nie powinny opuścić sfery prywatności (Borkowska, Witkowska, 2020). Natomiast, Kamil Kopecky, Rene Szotkowski, Inmaculada Aznar-Díaz i José-María Romero-Rodríguez (2020) wskazują, że problemem jest właśnie to, iż rodzice budują tożsamość internetową swojego dziecka bez jego zgody. Podkreślają, że informacje o dziecku stają się częścią sieci społecznościowych, nawet w sytuacji, kiedy dziecko nie chce korzystać z portali społecznościowych albo chce mieć wpływ na to, jakie

materiały dotyczące niego udostępniają jego rodzice (Kopecky, Szotkowski, Aznar-Díaz, Romero-Rodríguez, 2020). Jak się okazuje, jedynie 25% polskich rodziców publikujących materiały z udziałem swojego dziecka w Sieci pyta je (jeśli to możliwe ze względu na jego wiek) o zgodę (Bierca, Wysocka-Świłała, 2019). W przypadku dzieci, których wizerunek trafił do Sieci za sprawą ich rodziców, proces kształtowania własnej tożsamości może być znacznie zaburzony (Bierca, Wysocka-Świłała, 2019). Jak zaznacza Paula Otero (2017, s. 412), „dzieci tworzą swoją własną tożsamość w miarę ich rozwoju i dlatego powinna być ona definiowana przez nie same, a nie przez ich rodziców”. Zgodnie z teorią rozwojową Erika H. Eriksona, w której wyróżnił on 8 stadiów rozwoju psychospołecznego, w okresie dorastania młodego człowieka (piąte stadium) ma miejsce właśnie kształtowanie się tożsamości jednostki, a najtrudniejszym zadaniem jest wykształcenie takiej, którą można określić jako spójną (Jankowska, 2017). Maria Jankowska przytaczając teorię Erika Eriksona, podkreśla przy tym, że

spójna tożsamość jednostki powstaje wówczas, kiedy to, jak jednostka postrzega i ocenia sama siebie i swoje postępowanie jest zgodne i pokrywa się z tym, co sądzą o niej inne osoby (Jankowska, 2017, s. 58).

Biorąc powyższe pod uwagę, należy stwierdzić, że jednostki „dotknięte” sharentingiem mogą borykać się ze znacznie większymi trudnościami w wykształceniu spójnego własnego JA, aniżeli dzieci, których wizerunek nie był publikowany w Sieci przez ich rodziców.

Kolejną niepożądaną konsekwencją sharentingu może być powielanie w przyszłości zachowań rodziców w Internecie przez dzieci. Odwołując się do teorii rozwojowej Piageta, Patrycja Uram, Małgorzata Reiter oraz Olga Graf (Schaffer, 2005, podają za: Uram, Reiter, Graf, 2020) zwróciły uwagę, że zgodnie z jej założeniami, dzieci będąc małymi odkrywcami i obserwatorami modelują oraz naśladują swoich rodziców. Tak więc, dzieci obserwując poczynania swoich rodziców w Internecie, mogą za jakiś czas zacząć publikować treści z ich wizerunkiem oraz prywatnymi danymi (Schaffer, 2005, podają za: Uram, Reiter, Graf, 2020).

Biorąc pod uwagę bardzo dużo negatywnych następstw sharentingu, mogłoby wydawać się, że zjawisko to jest przede wszystkim domeną osób z niższym wykształceniem, mniej świadomych, o węższych horyzontach. Jednakże, można odnaleźć w Sieci przykłady udostępniania materiałów z udziałem dzieci przez rodziców z każdej klasy społecznej. Należy wyróżnić tutaj zarówno znajdujących się na wyższych szczeblach tak zwanej drabiny społecznej – wykształconych, zamożnych, z wysoką pozycją społeczno-zawodową (przy czym trzeba zaznaczyć, że nie są to pojedyncze przypadki) – jak i rodziców z niższych klas społecznych.

Warto w tym miejscu przytoczyć kilka nazwisk znanych osób, które na swoich profilach w mediach społecznościowych mają znaczną liczbę obserwatorów, udostępniają materiały z udziałem swoich dzieci. Są to między innymi aktorka telewizyjna i filmowa Klaudia Halejcio, piłkarz Robert Lewandowski oraz jego żona Anna Lewandowska, a także Hanna Zborowska-Neves – siostra aktorki Zofii Zborowskiej.

Zjawisko sharentingu jest dość częste w przypadku świata show-biznesu i popkultury, a powyższe przykłady stanowią jedynie jego niewielki fragment. Powodów, dla których „gwiazdy” publikują materiały z udziałem swoich dzieci z pewnością jest wiele. Niewątpliwie, można wśród nich wymienić chęć poszerzenia swoich „internetowych” zasięgów w mediach społecznościowych, a także zwiększenia wpływów ze współpracy marketingowej, na potrzeby których udostępniany jest wizerunek dziecka (sharenting komercyjny). Jak się wydaje, popularność i zyski finansowe są niekiedy ważniejsze, aniżeli prywatność młodego człowieka i możliwość samodzielnego kształtowania własnej tożsamości.

Należy w tym miejscu nadmienić, iż w latach 2012-2013 w Polsce miała miejsce kampania społeczna pod nazwą „Pomyśl, zanim wrzucisz” (Brosch, 2017). Jej inicjatorem była Fundacja Dzieci Niczyje, a celem zwrócenie uwagi na problem bezrefleksyjnego udostępniania zdjęć dzieci w Internecie przez rodziców, a także kwestię prywatności dzieci w Sieci (Kampania „Pomyśl, zanim wrzucisz”, 2014). W ramach kampanii powstał poradnik dla rodziców, w którym jej autorzy słusznie napisali, że „Zanim opublikujesz zdjęcie, pomyśl, czy nie zaszkodzi to Twojemu dziecku” (Pomyśl, zanim wrzucisz, 2017). Obecnie także inny podmiot w Polsce zwraca uwagę na problem sharentingu. Państwowy Instytut Badawczy, określany w skrócie jako NASK (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa), realizuje wraz z Ministerstwem Cyfryzacji kampanię „Nie zgub dziecka w sieci”, której owocem jest między innymi publikacja *Sharenting i wizerunek dziecka w sieci. Poradnik dla rodziców* (NASK, 2020). Jednakże, jak się wydaje, działania te nie są wystarczające, gdyż możemy zaobserwować, iż zjawisko sharentingu jest wciąż w znaczącym stopniu obecne w społecznej cyberprzestrzeni.

Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż sharenting jest jednym ze współczesnych problemów związanych z rozwojem nowych technologii, a konkretnie – z upowszechnieniem się, niemal we wszystkich kategoriach wiekowych, mediów społecznościowych. Przez część ludzi, zwłaszcza młodych pokoleń, może być postrzegany jako jeden z wymiarów

współczesnego rodzicielstwa. Jednak bez wątpienia, zjawisko udostępniania zdjęć dzieci w Sieci (często bez ich wiedzy/zgody) przez rodziców niesie za sobą szereg potencjalnych negatywnych konsekwencji, a także w pewien sposób odbiera prawo dziecka do decydowania o własnej prywatności oraz tożsamości. Niestety, z dużym prawdopodobieństwem należy stwierdzić, że sharenting nie przeminie. Dlatego, niezbędne są zintensyfikowane działania uświadamiające jednostki, z czym może wiązać się bezrefleksyjne udostępnianie wizerunku dziecka w Sieci. Jednym z rozwiązań, któremu, jak uważam, należy poświęcić więcej uwagi, jest **edukacja medialna w szkołach**. To właśnie część dorastających obecnie jednostek w przyszłości będzie pełnić rolę rodzica i już na etapie edukacji szkolnej ważne jest uczenie dzieci oraz młodzieży świadomego oraz bezpiecznego korzystania z Internetu, w tym z mediów społecznościowych.

W przeciwdziałaniu sharentingowi mogą być także pomocne propozycje pedagogiczne Zbyszko Melosika, w tym „pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowanie poczucia własnej wartości” (Melosik, 2013, s. 456). Jak wspomniano, sharenting jest jednym ze sposobów na kreowanie własnego wyidealizowanego wizerunku i życia oraz szukania aprobaty u innych użytkowników mediów społecznościowych. Natomiast, wymienione działania pedagogiczne mogłyby już na etapie młodzieńczym wytwarzać w jednostce przekonanie, iż jest wartościowa i ważna (Melosik, 2013), bez względu na liczbę lajków na Facebooku.

Niezwykle istotna wydaje się również „pedagogika krytycznego myślenia i dystansu”, której zadaniem byłoby rozwijanie wśród jednostek umiejętności krytycznego myślenia oraz posiadania dystansu do ideologii konsumpcji, oferty popkulturowej, a także, jak określił to Zbyszko Melosik, „dryfujące, nieograniczonej wolności” (2013, s. 456). Owo poczucie wolności, które zapewnia kultura popularna oraz wirtualna rzeczywistość, z pewnością stanowi jeden z czynników napędowych sharentingu. Znaczna część rodziców (szczególnie młodych) jest przekonana o swojej nieograniczonej wolności i prawie do dysponowania wizerunkiem własnego dziecka, w tym do rozpowszechniania go w Internecie. Pedagogika ta miałaby na celu skłonienie jednostek do refleksji nad swoimi działaniami w mediach społecznościowych i granicą między wolnością ich samych a wolnością i prawem dzieci do decydowania o sobie i kreowaniu własnej tożsamości.

Na koniec, ważnymi działaniami pedagogicznymi w kontekście ograniczania zjawiska sharentingu są te, które można określić jako „pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów »tworzą w twarz«” (Melosik, 2013, s. 458). Stanowi ona odpowiedź na pogłębiające się zjawisko wirtualizacji tożsamości. Jej celem byłoby również kultywowanie bezpośrednich kontaktów międzyludzkich, dostarczających

bliskości emocjonalnej. Pedagogika ta wzmacniałaby wśród jednostek potrzebę komunikowania się i dzielenia z rodziną oraz znajomymi informacjami na temat życia swojego i swoich dzieci w sposób bezpośredni, a nie poprzez udostępnianie treści z ich udziałem w Internecie (Melosik, 2013).

Oprócz licznych działań pedagogicznych oraz edukacji medialnej konieczne wydaje się też stworzenie odpowiednich rozwiązań prawnych, które w większym stopniu chroniłyby dzieci przed zjawiskiem sharentingu.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Altun, D. (2019). *An investigation of preschool children's digital footprints and screen times, and of parents' sharenting and digital parenting roles*. International Journal of Eurasia Social Sciences, 10(35), 76-97
- Borkowska, A., Witkowska M. (2020). *Sharenting i wizerunek dziecka w sieci. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy
- Brosch, A. (2017). *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?* W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (ss. 379-387). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Demczuk, A. (2018). „Prawo do bycia zapomnianym” jako szczególne prawo jednostki do kontroli informacji o sobie w społeczeństwie informacyjnym w kontekście RODO. Zarządzanie i Finance Journal of Management and Finance, 16(4/2), 87-102
- Erving, G. (2006). *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Haley, K. (2020). *Sharenting and the (Potential) Right to Be Forgotten*. Indiana Law Journal, 95(3), 1004-1020
- Jankowska, M. (2017). *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E.H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*. Fides et Ratio, 4(32), 45-64
- Melosik, Z. (2013). *Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku)*. Studia Edukacyjne, 26, 99-117
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Szpunar, M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Wydawnictwo AGH
- Szpunar, M. (2018). *Od narcyzmu jednostki do kultury narcyzmu*. Kultura – Media – Teologia, 14, 106-116

Źródła internetowe

- Bierca, M., Wysocka-Światała, A. (2019). *Sharenting po polsku, czyli ile dzieci wpadło do sieci? Pierwszy raport w Polsce na temat wizerunku dzieci w internecie na zlecenie Clue PR*, <https://cluepr.pl/wp-content/uploads/2019/10/Sharenting-czyli-dzieci-w-sieci-pierwszy-raport-w-Polsce.pdf>
- Cataldo, I., Lieu, A.A., Carollo, A., Bornstein, M.H., Gabrieli, G., Lee, A., Esposito G. (2022). *From the Cradle to the Web: The Growth of "Sharenting" – A Scientometric Perspective*. Human Behavior and Emerging Technologies, 1-12; <https://doi.org/10.1155/2022/5607422>
- Cino, D., Demozzi, S., Subrahmanyam, K. (2020). *Why post more pictures if no one is looking at them? Parents' perception of the Facebook Like in sharenting*. The Communication Review, 23(2), 122-144; <https://doi.org/10.1080/10714421.2020.1797434>
- Cyfrowy ślad małego dziecka*, Polak, Z. (red.) (2021), NASK – Państwowy Instytut Badawczy, https://dyzurnet.pl/uploads/2021/07/Cyfrowy_slad_malego_dziecka.pdf
- Donovan, S. (2020). *Sharenting. The Forgotten Children of the GDPR*. Peace Human Rights Governance, 4(1), 35-59; <https://doi.org/10.14658/PUPJ-PHRG-2020-1-2>
- Furtak, O., Kubiak-Szymborska E. (2018). *Wizerunki dziecka kreowane przez strony parentin-gowe*. Wychowanie w Rodzinie, XVII (1), 259-275; 10.34616/wwr20181.259.275

- Grabalska, W., Wielki, R. (2022). „Czy dzieci powinny trafiać do sieci?” Prawne i kryminologiczne aspekty zjawiska sharentingu. *Prawo w działaniu*. Sprawy Karne, 49, 50-66; 10.32041/pwd.4904
- Hassan, S. (2022). *Examining the Phenomenon of Sharenting*. *Canadian Journal of Family and Youth*, 144(2), 266-271; <https://doi.org/10.29173/cjfy29839>
- Kampania „Pomyśl zanim wrzucisz”, <https://ksp.policja.gov.pl/wp/aktualnosci/47276,Kampania-quotPomysl-zanim-wrzuciszquot.html>
- Kopecky, K., Szotkowski, R., Aznar-Díaz, I. Romero-Rodríguez, J-M. (2020). *The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain*. *Children and Youth Services Review*, 100, 1-6; <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>
- Livingstone, S., Blum-Ross, A. (2018). Dongmiao Zhang. *What do parents think, and do, about their children's online privacy?* London School of Economics, https://eprints.lse.ac.uk/87954/1/Livingstone_Parenting%20Digital%20Survey%20Report%203_Published.pdf
- NASK, (2020). <https://akademia.nask.pl/sharenting-i-wizerunek-dziecka-w-sieci.html>
- Otero, P. (2017). *Sharenting... should children's lives be disclosed on social media?* *Arch Argent Pediatr*, 115(5), 412-413; <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2017.eng.412>
- Ouvrein, G., Verswijvel, K. (2019). *Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management*. *Children and Youth Services Review*, 99, 319-327; <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011>
- Pomyśl, zanim wrzucisz. Poradnik dla rodziców na temat ochrony wizerunku dzieci w internecie, (2017). https://cloudc.edupage.org/cloud/broszura_pomysl_zanim_wrzucisz_FDDS_12042017.pdf?z%3AnmTB47z6ek0xjKzkCUGjefNDdjGwiQTIE-P3ieeX0z7qcBX6mZPDkdGnzpUwfkOTQ
- Uliasz, J. (2000). *Prawna ochrona prywatności oraz wolności dzieci w internecie*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Prawnicza. *Prawo*, 28, 285-299; <https://doi.org/10.15584/znurprawo.2020.28.20>
- Uram, P., Małgorzata R., Graf, O. (2020). *Sharenting – kreowanie i ochrona wizerunku dzieci w social mediach*. *Pedagogika Społeczna*, 2(76), 153-164; <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2020.2.09>

ANNA MAZUROWSKA

ORCID 0000-0001-7932-1138

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZINTENSYFIKOWANE DZIAŁANIA RODZICÓW JAKO CECHA WSPÓŁCZESNEGO RODZICIELSTWA. ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

ABSTRACT. Mazurowska Anna, *Zintensyfikowane działania rodziców jako cecha współczesnego rodzicielstwa. Rozważania teoretyczne* [Intensified Parental Activities as a Feature of Modern Parenting. Theoretical Considerations]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 107-117. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 13.01.2024. Accepted: 31.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.7

The article analyzes selected theoretical categories relating to parenting from a social perspective. The common denominator of these categories are the intensive actions of parents towards children, aimed at ensuring the best conditions for their development. The main axis of the narrative is the category of overparenting and helicopter parents. Moreover, the text provides hypotheses as to why parents choose this model of supporting their children.

Key words: overparenting, excessive parenting, helicopter parents

Carl Honoré analizując współcześnie pozycję dziecka, wspomina odległe czasy, w których dzieci pracowały fizycznie i nazywa ten czas erą Dziecka Pracującego, zaś XX wiek, po rewolucji francuskiej – czasem Dziecka Wolnego Chowu. Z kolei obecnie autor obserwując pozycję dziecka, wyłania erę Dziecka Zarządzanego (Honoré, 2008, s. 10). Nie ulega wątpliwości, że postrzeganie osoby dziecka i dzieciństwa na przestrzeni wieków znacznie ewoluowało i nadało temu dużo podmiotowości (Segiet, 2010). Wraz z tym zaobserwować można przemiany w obszarze rodzicielstwa i podejścia do roli rodzica. Wspomniane „dzieciństwo zarządzane” traktowane jest jak projekt, którego efektem ma być szeroko pojmowany sukces dziecka w świecie społecznym. Tak rozumiane dzieciństwo skłania rodziców do traktowania dziecka jako (przedmiotu) inwestycji – emocjonalnej i psychicznej (Szyma-

nik-Kostrzewska, 2016). Jednocześnie, wymaga od rodziców wydatkowania większych nakładów finansowych już od najmłodszych lat.

Celem artykułu jest próba uchwycenia współcześnie dominujących społecznych kategorii intensywnego rodzicielstwa oraz ich przewidywanych skutków. Można zakładać, że perspektywa ta jest charakterystyczna dla rodziców z uprzywilejowanych grup społecznych, mających środki finansowe oraz świadomość zachodzących zmian w obszarze kulturowo-społecznym w kapitalistycznym świecie. Współczesny obraz relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi pokazuje, jak bardzo zmieniły się oczekiwania kierowane wobec własnego potomstwa – w zakresie określania celów i budowania strategii ich rozwoju, by zapewnić najlepsze warunki. Intensywne praktyki rodzicielskie podsycane są między innymi cechami rynku, to jest konkurencją, rywalizacją, wzrostem indywidualizmu. Poniższe rozważania i poszczególne kategorie pojęciowe będą odnosić się do rodzin z uprzywilejowanych środowisk, gdzie zaobserwować można odmienne podejście do wychowania czy edukacji.

Popularną kategorią teoretyczną, widoczną zarówno w tekstach naukowych, jak i popularnonaukowych, używaną do analizy i opisu relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi we współczesnych rodzinach, jest określenie „helikopterowego rodzicielstwa”. Pojęcie to stosowane jest jako potoczne określenie rodziców zbyt zaangażowanych w opiekę i wychowanie własnych dzieci. Analogia helikoptera obrazuje rodziców krążących nad dziećmi, gotowych nieść pomoc w każdej sytuacji (niezależnie od wieku). Samo pojęcie helikopterowego rodzicielstwa odnosi się do nadzorowania i monitorowania dziecka przez rodziców, gotowych w każdej chwili „runąć w dół”, by dziecku pomóc. Mimo że w literaturze charakteryzującej to pojęcie najbardziej eksponuje się zachowania rodziców wobec dzieci wchodzących w dorosłość, termin ten funkcjonuje także w odniesieniu do dzieci w wieku szkolnym. Helikopterowi rodzice nadmiernie kontrolują życie dzieci, a nawet gotowi są podejmować za nie decyzje (Segrin i in., 2013, ss. 237-238).

Zachowania te wpisują się w określenia rodzica rozpieszczającego (*cosseting parent*) czy rodzicielstwa polegającego na „spychaniu” (*bulldoze parenting*) lub zachowaniu rodziców przyrównywanym do pługa śnieżnego (*snow plow*), w którym rodzic/opiekun posuwa się naprzód przed dzieckiem. W myśl tych analogii, zadaniem rodzica jest usuwanie przeszkód stojących przed dzieckiem, co ma zagwarantować minimalizowanie porażki i osiągnięcie sukcesu na każdym kroku. Celem rodzica jest przede wszystkim ochrona dziecka. Rodzic jak pług „wygładza” wszelkie możliwe przeszkody stojące przed dzieckiem. Takie ujęcie wzajemnych relacji rodzica z dzieckiem silnie wiąże się ze skandynawskim wyrażeniem „curlingowych rodziców”. Rodzice, analogicznie do zasad gry, usuwają przeszkody i utrudnienia w życiu dzieci tak, jak gracze szczotkują taflę lodu, by krążek znalazł się jak najbliżej

celu (Honoré, 2008, s. 9). Innymi stosowanymi terminami odnoszącymi się do tego zjawiska jest określenie nadmiernego rodzicielstwa (*excessive parenting*) (Locke, Campbell, 2012, s. 251), a także określenia odnoszące się do takich zachowań rodziców względem dzieci, jak: poduszkowce (*hovercrafts*), kolibry (*hummingbirds*), czy czarne jastrzębie (*black hawks*) (LeMoyene, Buchanan, 2011, s. 400).

Hara Marano, autorka książki *A nation of wimps*, podobne zachowania rodziców określa „cieplarnią rodzicielstwa” (*hothouse parenting*). Wskazuje, że rodzice chroniąc swoje dzieci przed niebezpieczeństwem czy dyskomfortem w życiu, jednocześnie chcą zarządzać każdym aspektem ich życia, a przy tym kładą duży nacisk na osiągnięcia w nauce (Cucchiara, 2013, s. 76).

W tym kontekście rodzice coraz częściej postrzegani są jako „menedżerowie ryzyka”, bowiem analizują zalety i wady swoich działań, sięgając porad ekspertów, by dokonywać właściwych wyborów w życiu swoich dzieci. Ich głównym zadaniem jest minimalizować ryzyko, a optymalizować zyski (Faircloth, 2014).

Wskazane kategorie wpisują się w pojęcie nadrodzicielstwa (*overparenting*), czyli rodzicielstwa wzmacnianego przez nadgorliwe pragnienia rodziców. Przedstawiane w ten sposób dążenia rodziców mają zapewnić dziecku szczęście i powodzenie. Zwykle odnoszą się do nieodpowiednich relacji rodziców względem dzieci, które związane są z różnymi typami nadopiekuńczości. Na poziomie zachowań wiążą się z wysokim poziomem doradztwa i dyrektyw, ochrony dziecka przed negatywnymi efektami oraz zaabsorbowaniem ich szczęściem. W dużej mierze podkreśla się, że działania rodziców przybierają charakter nadmiarowy (Segrin i in., 2013, s. 238).

W odniesieniu do cechy nadmiarowości oddziaływań rodziców, polscy badacze dokonują kategoryzacji wśród różnych obrazów współczesnego dzieciństwa. Na przykład, Bożena Matyjas zwróciła uwagę na *dzieciństwo nadmiaru*, zaś Hanna Palska określiła je *dzieciństwem cukierkowym* (Matyjas, 2008, s. 68). Kategorie te z kolei odnoszą się do wysokich nakładów materialnych, jakie rodziny inwestują w swoje dzieci. Z kolei, V. Ozimkowski nazywa (za Juliet B. Schor) dzieci wychowywane w rodzinach o wysokim statusie ekonomicznym *pokoleniem „nadmiaru”*. Rodzice, zdaniem autora, kierują się przede wszystkim chęcią dawania dzieciom tego, co najlepsze – od dobrych przedszkoli i szkół, najlepszych zabawek, wyszukanych kursów i tym podobnych (Ozimkowski, 2004).

Wśród przyczyn nadmiernego rodzicielstwa wyróżnia się między innymi lęk rodzicielski czy ogólny strach przed konsekwencjami własnych potencjalnych błędów. Rodzice skupiają się na zagrożeniach (zarówno edukacyjnych, jak i wynikających z relacji rówieśniczych), z którymi borykają się ich dzieci. Sposobem na pokonanie trudności ma być właśnie nadzór, monitorowanie

zachowań dziecka oraz komunikacja między rodzicami a dziećmi (Sergin i in., 2013, s. 571).

Kolejnym źródłem nadmiernej działalności rodzicielskiej jest towarzyszące rodzicom uczucie niepokoju o dzieci. Zadaniem, jakie stawiają sobie helikopterowi rodzice, jest nade wszystko uchronić dzieci przed zranieniem czy rozczarowaniem. Stąd, poprzez wysoki poziom zaangażowania i minimalizowanie ryzyka, rodzice starają się chronić swoje dzieci przed potencjalnymi przeszkodami. Takie podejście jednocześnie nakłada na nich wysoki poziom odpowiedzialności za szczęście i sukces dziecka (Sergin i in., 2013, s. 238).

Tłem dla wzmożonej aktywności jest także kompensacja przez rodziców własnych deficytów czy niepowodzeń. Nadmierne zaangażowanie w życie dziecka czy zaabsorbowanie jego dobrym samopoczuciem może również wiązać się pośrednio z niespełnionymi własnymi oczekiwaniami. Taka sytuacja może wzmacniać chęć do „zarządzania” dzieckiem. W tej sytuacji jego sukces może stać się sukcesem rodziców i jednocześnie minimalizować ich własne niespełnione oczekiwania (Sergin i in., 2013, s. 589). Nie bez znaczenia pozostają również osobiste doświadczenia rodziców, które mogą być nieświadomie przekazywane dzieciom. Pomimo trudności we własnej ścieżce kariery, rodzice wyrażają pragnienia co do pomyślnej edukacji dziecka. Jednakże, ubogie doświadczenia edukacyjne i zawodowe (np. rodziców z nieuprzywilejowanych środowisk), takie chociażby jak nieukończona szkoła średnia, brak wyższego wykształcenia, niskie dochody mogą stanowić przeszkodę w planowaniu drogi edukacyjnej dziecka (Levine, Sutherland, 2013, s. 250).

Innym motywem działania helikopterowych rodziców jest presja otoczenia, w tym głównie wpływy innych rodziców. Analiza zjawiska nadrodzicielstwa wyraźnie eksponuje negatywne konsekwencje o podłożu psychologicznym, będące następstwem tego rodzaju relacji z rodzicami (a wpływające dla dziecka w dorosłości). Podkreśla się tutaj takie kwestie, jak: wysoki poziom lęku społecznego u dzieci, zaburzoną autonomię, trudności związane z samodzielnym rozwiązywaniem problemów (Sergin i in., 2013, s. 590), czy niższe poczucie własnej skuteczności.

Na przykład, w badaniach nad grupą adolescentów oraz osób wkraczających w dorosłość (w wieku 16-28 lat) zaobserwowano, że działalność helikopterowych rodziców wpływa na niskie poczucie własnej skuteczności dzieci, niski poziom komunikacji z rówieśnikami, czy wysoki stopień wyobcowania wśród rówieśników oraz malejące zaufanie dzieci wobec siebie (van Ingen i in., 2015, s. 16). Zauważono także, że dobre samopoczucie helikopterowego rodzica powiązane jest z ilością dawanego dziecku wsparcia (Fingerman i in., 2012, s. 882).

Trzeba nadmienić, że helikopterowi rodzice są bardziej nieustępliwi w określonych obszarach życia dziecka, zwłaszcza w edukacji i przyszłej

rywalizacji, co do których wierzą, że ich wzmożona aktywność przyniesie jemu korzyści (LeMoyene, 2011, s. 402). Jednym z nich jest wybór placówek edukacyjnych, co może mieć pozytywne konsekwencje w przyszłości dziecka. Uwzględniając zasady konkurencyjnego rynku, rodzice cenią sobie możliwość wyboru, z czego coraz częściej korzystają. Zwłaszcza zaś doceniają swoją autonomię przy doborze placówek (Howe, 2010, s. 9).

Margaret K. Nelson, na podstawie wywiadów przeprowadzonych wśród amerykańskich rodziców, wskazuje na różnice w stylach wychowywania dzieci pochodzących z odmiennych środowisk (w odniesieniu do klas społecznych). Badaczka wyróżniła dwa odmienne typy rodzicielstwa odnoszące się do zachowań rodziców. Pierwszy z nich – rodzicielstwo spod kontroli (*parenting out of control*) dominuje wśród reprezentantów elit, klas wyższych; jest także znacząco obecne wśród rodzin z wyższej klasy średniej. Drugi typ – rodzicielstwo z ograniczeniami (*parenting with limits*) dominuje wśród rodzin z mniej uprzywilejowanych środowisk (zarówno z klasy robotniczej, ale częściowo także z niższej klasy średniej). Rodzicielstwo spod kontroli cechuje czasochłonność i zwiększone nakłady finansowe. Wiąże się z wyższymi kosztami ponoszonymi na edukację czy dodatkowymi kursami. Jednocześnie, wymaga większej elastyczności ze strony rodziców w pracy zawodowej, by dostosować się do potrzeb dziecka. W efekcie, wiąże się z wysoką kontrolą aktywności i działań dziecka. Z kolei rodzicielstwo z ograniczeniami odnosi się do mniej intensywnych działań monitorujących aktywność dziecka przez rodziców. Rodzice tego typu pozwalają w większym stopniu (w porównaniu z rodzicami kontrolującymi) przejąć inicjatywę dziecku i dają mu więcej samodzielności. Ograniczenia w stosunku do nich są określane przez czas i energię, jaką są w stanie poświęcić rodzice (Nelson, 2010, s. 164).

Działania wchodzące w zakres nadmiarowego rodzicielstwa postrzegają dziecko z punktu widzenia użyteczności i dodatkowej wartości dla rodziców. Intensywne oddziaływania rodziców to także zwiększone nakłady finansowe na utrzymanie dziecka. W literaturze dzieci „bardziej kosztowne” określone zostały dziećmi „wyższej jakości”. Ten punkt widzenia zawiera się w pojęciu „dziecka wysokiej jakości”, czyli dziecka zdolnego do osiągnięć (we wszelkich możliwych aspektach jego życia). Troska o wysoką jakość dziecka skłania rodziców do inwestowania środków w jego wychowanie i wykształcenie. Zwiększając nakłady finansowe oraz intensyfikując zachowania rodzicielskie, zwiększa się użyteczność dziecka we współczesnym świecie (Kwak, 2012, ss. 25-26). Jednocześnie, wyłania się pewna tendencja do mikrozarządzania dzieciństwem, gdzie w mniejszych rodzinach rodzice są skłonni do zarządzania potomstwem, inwestowania więcej czasu w opiekę nad nim (Domański, 2012, s. 130).

Określenie „dzieci wysokiej jakości” odnosi się do zindywidualizowanego charakteru dzieciństwa, w którym dużą wagę przypisuje się edukacji dziecka

(zwłaszcza w kontekście sukcesu edukacyjnego) i wychowania. Rodzicielstwo „wysokiej jakości”, określane także jako „konsumenckie” czy „zjaponizowane”, charakteryzuje się sprecyzowaną wizją przyszłości dziecka. Silny akcent kładzie się na planowanie edukacji zmierzającej do uzyskania dyplomu uczelni wyższej oraz zapewnienie dobrego startu zawodowego. Z tej perspektywy, dzieciństwo w rodzinach z uprzywilejowaną sytuacją społeczną i ekonomiczną zyskuje nowy wymiar. Działania rodziców mają prowadzić do sukcesu edukacyjnego i społecznego. W Polsce kategorią „dzieci wysokiej jakości” zajmowała się M. Nyczaj-Draż, opisując jednocześnie dzieciństwo dzieci z klasy średniej, dziecko jako przedmiot konsumpcji, czy charakterystyczny dla tych rodzin styl życia (Nyczaj-Draż, 2010, 2015). Z kolei, Barbara Smolińska-Theiss (2014) autorka publikacji *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci z klasy średniej* przedstawia możliwości i szanse edukacyjne dzieci pochodzących z wykształconych i zamożnych rodzin. Opisane przez badaczkę zachowania rodziców wpisują się w postawę nadrodzicielstwa.

Odnosząc się do odmiennych statusów społecznych rodzin, amerykańska badaczka – A. Lareau uwidoczniła w swoich pracach różnice dotyczące wychowywania dzieci w tych rodzinach. Autorka na podstawie przeprowadzonych wywiadów z rodzicami oraz obserwacji uczestniczącej w rodzinach osób badanych opisała dwie odmienne strategie wychowywania dzieci. Pierwszy typ, opisujący podejście stosowane przez rodziców z uprzywilejowanych środowisk, nazwała kształceniem planowanym (*concerted cultivation*). Zgodnie z tym podejściem, rodzice uważają, że mają obowiązek wspierać i rozwijać talenty oraz umiejętności dzieci. Przeciwnie podejście charakteryzuje jako osiągnięcie naturalnego rozwoju (*the accomplishment of natural growth*), w którym rodzice także aktywnie wspierają dzieci, ale w większym stopniu pozwalają im na spontaniczne aktywności. Rodzice stosujący tę strategię uznają, że najlepszymi edukatorami są specjaliści szkolni, którzy są przygotowani do nauczania i to oni powinni odgrywać dominującą rolę w edukacji. Podejście naturalnego rozwoju, według badaczki, jest bardziej specyficzne dla rodzin z niższym statusem społecznym (Lareau, Weininger, 2007, s. 156).

Wychowanie według modelu *kształcenia planowanego* powiązane jest z długotrwałym wysiłkiem, aby rozwijać talenty i umiejętności dzieci. Z tej perspektywy ograniczone zasoby materialne w rodzinach sprawiają, że zaspokojenie podstawowych potrzeb dzieci powiązane jest z wysiłkiem ze strony rodziców. Rodzice z nieuprzywilejowanych środowisk często kierują swoją uwagę na zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom, egzekwowanie dyscypliny i regulowanie zachowania w specyficznych obszarach. Rodzice ci określając granice, pozwalają swoim dzieciom w ich obrębie rosnąć i rozwijać się, dając jednocześnie swobodę wyboru zarówno towarzyszy zabaw, jak i aktywności, w które chcą się zaangażować (Lareau, Weininger, 2007, ss. 162-163),

podczas gdy dzieci [z uprzywilejowanych środowisk] często traktowane są jak projekt, aby się rozwijać, dzieciom biednym oraz z rodzin z niskim statusem społeczno-ekonomicznym wyznaczane są ograniczenia dotyczące ich zachowania i rozwoju (Lareau, Weininger, 2007, s. 163).

Według strategii *kształcenia planowanego* rodzice w naturalny sposób podejmują dyskusje z dzieckiem. Celem rozmów jest rozbudzanie uczuć, myśli i poglądów dzieci czy wzbudzanie motywacji do udziału w zorganizowanych zajęciach. Tym, co wyraźnie wyróżnia tę grupę rodziców jest planowanie tak zwanych działań wzbogacających (*enrichment activities*), organizowanych po zakończeniu obowiązkowych aktywności szkolnych. Należą do nich na przykład takie zajęcia, jak: balet, teatr, tenis, muzyka, pływanie, czy sztuka oraz inne. Przede wszystkim, co należy zaakcentować, aktywności dodatkowe dominują w harmonogramie dnia dzieci z dobrze sytuowanych rodzin, są zaplanowane i kontrolowane przez samych rodziców. Jest to zarazem wyraz zaangażowania rodziców w proces planowanego kształcenia (McCoy, Byrne, Banks, 2012, s. 156).

Analizy tego stylu wychowania wskazują, że częste rozmowy z rodzicami, czy udział w zorganizowanych zajęciach, pozwalają dzieciom zdobywać umiejętności cenione w dominującej kulturze i instytucjach społecznych. Związane jest to z budowaniem szerokich horyzontów, poszerzaniem wiedzy o relacjach społecznych, czy budowaniem pewności siebie. Kształtowanie takich dyspozycji powoduje, że dzieci zajmują bardziej uprzywilejowane miejsca w placówkach oświatowych i dobrze się w nich odnajdują (McCoy, Byrne, Banks, 2012, s. 157). A. Lareau zauważa, że u dzieci w ramach planowanego kształcenia charakterystyczne jest kształtowanie poczucia uprzywilejowania (*sense of entitlement*), które pozwala im na aktywną działalność w instytucjach. Z kolei, określony styl wychowania w rodzinach mniej uprzywilejowanych, rodzic przyczynia się do wytwarzania u dzieci poczucia ograniczenia (*sense of constraint*). Prowadzi to do przyjmowania w interakcjach instytucjonalnych bardziej podporządkowanej pozycji (Lareau, 2003, s. 64).

Rodzice znajdujący się w uprzywilejowanej sytuacji społecznej, podejmują intensywne starania w celu rozwijania talentów dzieci. Codzienny rytm ich dnia wypełniony jest często zorganizowanymi formami wypoczynku lub dodatkowymi kursami. Zdaniem autorki, umiejętności zdobyte w dzieciństwie zostaną wykorzystane w przyszłej pracy zawodowej, stąd warto podjąć wysiłek już na etapie edukacji podstawowej (Lareau, 2003, ss. 64-65).

W przeciwieństwie, dzieci z mniej uprzywilejowanych środowisk, ze względu na określony styl życia i związaną z nim organizację dnia, spędzają dużo czasu z członkami rodziny. Równocześnie samodzielnie organizują sobie czas wolny, co pozwala im rozwijać umiejętności komunikacyjne adekwatne do warunków społecznych. Jednakże, przebywanie w określonym

środowisku sprawia, że dzieci ze względu na ograniczoną ilość kontaktów i ich jakość, mają zdecydowanie mniej okazji do zdobywania doświadczeń w świecie instytucjonalnym (szkoły, placówki zdrowia, sklepy, miejsca pracy), z którym będą musiały się w przyszłości zmierzyć (Lareau, Weininger, 2007, s. 163).

A. Lareau obserwowała codzienne praktyki (interakcje z rodzicami, rytm życia dzieci, miejsce socjalizowania) w rodzinach o odmiennych statusach społecznych, chcąc uchwycić ważne elementy życia dzieci z tych rodzin. Okazało się, że rytm życia dzieci z wyższych warstw (prawników, menedżerów, czy lekarzy) był ściśle kontrolowany przez rodziców, nawet w momencie zabawy. Ponadto, tygodniowy czas nauki, poza obowiązkowymi zajęciami, wypełniony był ściśle zajęciami doksztalającymi. Obok rozwijania zdolności kognitywnych rodzice dbali o rozwój kulturalny poprzez wizyty w kinach, teatrach, czy muzeach (Szlendak, 2010, ss. 240-241). Rodzice pochodzący z różnych klas społecznych posiadali odmienne wzorce wychowania dzieci, co miało wpływ na spędzanie czasu wolnego przez ich potomstwo. Analiza odmiennych środowisk szkolnych wykazała, że dzieci z niższych warstw społecznych spędzały czas „po szkole” na nieformalnych aktywnościach typu: jazda na rowerze, oglądanie telewizji, granie z dziećmi z sąsiedztwa lub pomoc rodzicom w opiece nad młodszym rodzeństwem. Równieśnicy pochodzący z wyższych warstw społecznych w czasie wolnym zapisani byli na zajęcia instytucjonalne o charakterze uspołeczniającym, typu: lekcje pływania, zajęcia piłki nożnej, zajęcia sztuki i rękodzieła, lekcje karate, czy gimnastyki (Lareau, 1997, s. 712).

Pomimo że działania wchodzące w ramy stylu opartego na kształceniu zaplanowanym lepiej przygotowują do funkcjonowania w placówkach oświatowych i zdobywania osiągnięć, to sama autorka dostrzega pewne ograniczenia dotyczące tego podejścia. Intensywne czynności wobec dzieci sprawiały, że były one bardziej zmęczone i zestresowane w porównaniu z dziećmi, wobec których stosuje się mniej oddziaływań oraz w mniejszym stopniu miały okazję rozwijać się społecznie, a zwłaszcza ćwiczyć samodzielność (McCoy, Byrne, Banks, 2012, s. 157). Ponadto, dzieci z uprzywilejowanych środowisk często w swoim planie dnia miały mało czasu na kreatywne, samodzielne zabawy. Zaobserwowano, że kiedy dzieci nie miały zaplanowanej aktywności, zgłaszały rodzicom, że się nudzą i żądały od nich inicjowania kolejnych zadań. W obliczu nudy nie okazywały entuzjazmu i radości, które można było zaobserwować u dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym (Lareau, Weininger, 2007, s. 156).

W odniesieniu do koncepcji intensywnego rodzicielstwa, podejmowano również próby zoperacjonalizowania tego zjawiska w ujęciu ilościowym, mimo iż większość prób odnosiła się do danych jakościowych (i przeprowa-

dzana była zwykle w krajach anglosaskich). Wysłunięto propozycję, że koncepcja intensywnego rodzicielstwa może obejmować cztery wymiary: podejście skoncentrowane na dziecku, skupienie się na zajęciach stymulujących (rozwijających), osobistą odpowiedzialność (rodzica, opiekuna) za robienie wszystkiego, co w jego mocy dla swoich dzieci oraz poleganie na wskazówkach ekspertów (Forbes, Donovan, Lamar, 2020).

Opisane działania rodzicielskie, dotyczące monitorowania i organizowania czasu dziecka, wpisują się w zaproponowany przez H. Palską (2002, ss. 100-101) model biografii zaprojektowanej. Model ten z jednej strony wyróżnia pozycję rodzica, jego zaangażowanie i działalność, w której uwypuklają się oczekiwania i aspiracje względem dziecka. Z drugiej strony akcentuje pozycję dziecka podporządkowaną rodzicom. W skrajnej sytuacji rodzice stają się głównymi kreatorami losów dziecka – a projektując jego przyszłość, stwarzają warunki kariery w stylu *family-mademan* (Palska, 2008, s. 351). Realizacja planów rodzicielskich wiąże się często z dobrym, lekkim startem życiowym (powiązany głównie z dziedziczonymi dobrami materialnymi) (Palska, 2002, ss. 100-101).

Przedstawione wyżej argumenty wskazują na wzmożoną aktywność opiekuńczo-wychowawczą rodziców z uprzywilejowanych środowisk. Nie ulega przy tym wątpliwości, że zachowania tych rodziców cechuje nadmierna troskliwość i przezorność. Z punktu widzenia rodziców, ich zachowanie ma przyczynić się do osiągnięcia powodzenia i uzyskania sukcesu społecznego. Z perspektywy społecznej, dziecko stanowi swego rodzaju inwestycję. Tego typu prawidłowości potwierdzają również polskie badania. Przemysław Sadura zwraca uwagę, iż potrzeba inwestowania w dzieci silnie uwidacznia się głównie w planach dotyczących ich wykształcenia (Palska, 2008, s. 351). Należy przy tym zauważyć, że w niektórych przypadkach takie zachowania przybierają skrajną postać, co kłóci się z hasłem beztroskiego dzieciństwa, a rozpoczyna rywalizację od najmłodszych lat.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Cucchiara, M. (2013). „Are we doing damage?” Choosing an urban public school in an era of parental anxiety. *Antropology & Education Quarterly*, 44, 1
- Domański, H. (2012). *Spółeczeństwa klasy średniej*, Toruń
- Faircloth, C. (2014). *Intensive Parenting and the Expansion of Parenting*. W: E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish (red.), *Parenting culture studies*. Springer
- Fingerman, K.L. i in. (2012). *Helicopter Parents and Landing Pad Kids: Intense Parental Support of Grown Children*. *Journal of Marriage and Family*, 74
- Forbes, L.K., Donovan C., Lamar, M.R. (2020). *Differences in Intensive Parenting Attitudes and Gender Norms Among U.S. Mothers*. *The Family Journal*, 28(1)
- Honoré, C. (2008). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. Warszawa
- Howe, N. (2010). *A New Generation: Meet Mr. and Mrs. Gen X*. *Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75, 9
- Kwak, A. (2012). *Rodzicielstwo – inwestycja w przyszłość. Czy zawsze udana?* W: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*. Opole
- Lareau, A. (1997). *Social-class differences in family – school relationships. The importance of cultural capital*. W: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (red.), *Education. Culture, economy and society*. Oxford – New York
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley – Los Angeles
- Lareau, A., Weininger, E.B. (2007). *The context of school readiness. Social class differences in time use in family life*. W: A. Booth, A.C. Crouter (red.), *Disparities in school readiness. How families contribute to transitions into school*. New York – London
- LeMoyne, T., Buchanan, T. (2011). *Does „Hovering” Matter? Helicopter Parenting and Its Effect on Well-being*. *Sociological Spectrum*, 31, 4
- Levine, K.A., Sutherland D. (2013). *History Repeats Itself: Parental Involvement in Children’s Career Exploration*. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47, 2
- Locke, J.Y., Campbell, M.A., Kavanagh, D. (2012). *Can a Parent Do Too Much for Their Child? An Examination By Parenting Professionals of the Concept of Overparenting*. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 2
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa
- McCoy, S., Byrne, D., Banks, J. (2012). *Too Much of Good Thing? Gender, „Concerted Cultivation” and Unequal Achievement in Primary School*. *Child Indicators Research*, 5, 1
- Nelson, M. (2010). *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*. New York
- Nyczaj-Drąg M. (2010). *„Sukcesowi trzeba pomóc”, czyli o edukacji dziecka w rodzinie klasy średniej*. W: Z. Melosik, B. Śliwowski (red.). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań – Kraków
- Nyczaj-Drąg, M. (2015). *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*. Zielona Góra
- Ozimkowski, V. (2004). *Złe wychowanie, „Newsweek Polska” z 4.11.2014; podaje za: Matyjas, B. (2008). Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa
- Palska, H. (2002). *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa
- Palska, H. (2008). *Miedzy etosem inteligenckim a etosem klasy średniej?* W: H. Domański (red.), *Inteligencja w Polsce. Specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa
- Segiet, K. (2010). *Dziecko i dzieciństwo jako wartość a współczesność*. Chowania, 1
- Sergin, Ch. i in. (2013). *Parent and Child Traits Associated with Overparenting*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 6

- Segrin, Ch. i in. (2013). *The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children*. *Family Relations. Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 61, 2, 237-238
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa
- Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa
- Szymanik-Kostrzevska, A. (2016). *Dziecko jako projekt rodzicielski? Przekonania matek na temat wychowania i ich percepcja zachowań dziecka*. Warszawa
- van Ingen, D.J. i in. (2015). *Helicopter Parenting: The Effect of an Overbearing Care giving Style on Peer Attachment and Self-Efficacy*. *Journal of College Counseling*, 18, 1

KATARZYNA PAWELCZAK

ORCID 0000-0001-9505-4527

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FILM DOKUMENTALNY *AKCJA T4, LEKARZE W SŁUŻBIE NAZIZMU* JAKO MEDIUM PAMIĘCI PROTETYCZNEJ

ABSTRACT. Pawelczak Katarzyna, *Film dokumentalny Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu jako medium pamięci protetycznej* [Documentary Film *Action T4, A Doctor Under Nazism* as a Medium of Prosthetic Memory]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 119-141 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.12.2023. Accepted: 10.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.8

Prosthetic memory refers to memories acquired because of the personal experience of receiving audiovisual and multisensory products of mass culture (Skalska, 2014, p. 343). The article attempts to answer the question of whether a documentary narrating a silenced event with no full representation, can function as a medium of prosthetic memory? I attempt to indicate how the film structure of *Action T4, A Doctor Under Nazism* (dir. Catherine Bernstein, 2014) can generate the experience of events getting blurred in communicative memory and not yet fixed in cultural memory. Is the bricolage structure of the film narrative, engaging the viewer's attention and emotions, capable of bringing back from oblivion those who had to die because they were deemed unworthy of life, i.e. psychiatric hospital patients and persons with disabilities? Can a documentary film, by evoking facts affected by amnesia and pushed out of memory, manage to turn the traces of the absence of the victims of *Action T4* into a memory that, at least for a moment, will restore their indispensable human dignity?

Key words: prosthetic memory, documentary film, a medium of prosthetic memory, *Action T4*, patient of psychiatric residence

*Pamięć protetyczna
pojawia się na styku człowieka i historycznej narracji o przeszłości,
w miejscu eksperymentalnym, takim jak kino.
(Alice Landsberg)*

Pamięć, jedna z funkcji ludzkiego umysłu, może być rozpatrywana jako zdolność oraz jako proces. Dzięki niej możliwe jest kodowanie, magazynowanie i odtwarzanie informacji o doświadczeniach, efektach własnej ak-

tywności, zdarzeniach i przeżyciach. Strukturalną i funkcjonalną złożoność jej działania odzwierciedlają, uwypuklające mechanizmy porządkowania danych pamięciowych oraz sekwencyjność ich zapisu, metafory encyklopedii i filmu (Baddeley, 1993 za: Maruszewski, 2011, s. 135.). Gromadzone w pamięci informacje katalogowane są według klucza znaczeniowego, za pomocą hierarchicznie ustrukturalizowanych pojęć. Sieci powiązań semantycznych nałożone na zapamiętywane treści umożliwiają posługiwanie się nimi. Umieszczenie ich na osi czasu, wyróżnienie tematycznych kręgów, atrybutów i ram powoduje, iż możemy wykraczać poza teraźniejszość, przywoływać wspomnienia i ustanawiać nowe cele. Robert Sternberg określa pamięć jako

zbiór środków, za pomocą których sięgamy do naszych przeszłych doświadczeń, dzięki czemu możemy wykorzystać owe informacje w chwili obecnej (Sternberg, 1996 za: Maruszewski, 2011, s. 137).

Pamięć trwała koduje setki miliardów informacji (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2016, s. 432). Funkcjonuje sprawnie pod warunkiem ekonomicznego gospodarowania miejscem przechowywania, odpowiedniej organizacji materiału (gwarantującej łatwą do niego dostępność), dzięki wielokrotnemu (i wielopoziomowemu) zapisowi danych oraz aktywności tak zwanego „mechanizmu określania wagi docierających informacji” (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2016, s. 433). Na co dzień niezbędny, ów funkcjonalny stan idealny, może niestety łatwo ulegać dezorganizacji. Sytuacja kryzysowa, traumatyczne zdarzenie lub bardzo silne przeżycie mogą sprawić, iż dostęp do danych pamięciowych zostanie w różnym stopniu ograniczony.

Tradycyjna psychologia poznania wymienia dwie kategorie pamięci trwałej: pamięć semantyczną i pamięć epizodyczną. Pamięć semantyczna tworzy sieć zawierającą wiele węzłów i połączeń, które za sprawą bliskości znaczeń oraz szybkości skojarzeń aktywują się i uruchamiają pobudzenie (zjawisko to nosi nazwę *primingu*). Pamięć epizodyczna z kolei kataloguje, porządkuje zdarzenia. Większości zdarzeń w naszym życiu doświadczamy bezpośrednio, będąc ich podmiotami, inicjatorami, świadkami, uczestnicząc w ich przebiegu osobiście. Dlatego, jedną z obszernych szuflad pamięci epizodycznej zajmuje pamięć (auto)biograficzna. Przestrzegając reguł organizacji temporalnej, relacyjnej i hierarchicznej, koduje ona i odkodowuje indywidualne doświadczenia. Jakie dane zawierają (subiektywne) rejestry pamięci autobiograficznej? W pamięci autobiograficznej znajduje się to, co przeżyliśmy, czego doświadczaliśmy bezpośrednio. Bazy danych obejmują zbiory zdarzeń ułożone na linii czasowej; informacje dotyczące zdarzeń ogólnych (często powtarzających się w życiu) oraz informacje na temat zdarzeń szczególnych (specyficznych, np. pierwszy pocałunek, pierwsze spotkanie,

a także doświadczenia o charakterze traumatycznym; Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2016, s. 440). W pamięci autobiograficznej znajdują się zarówno reprezentacje realizowanych przez nas czynności (działań, aktywności), jak i ślady, zapisanych w obrazowym, pojęciowym lub werbalnym kodzie, emocji. Człowiek pamięta więc swoje życie „jako pewną historię lub jako ciąg powiązanych ze sobą zdarzeń, a nie jako zbiór faktów” (Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2016, s. 437). Astrid Erll (2018, s. 155) wskazuje na dynamiczną, kreatywną, narracyjną naturę oraz tożsamościotwórczą funkcję pamięci autobiograficznej. Najszybciej z pamięci wydobywamy detale, słowa, informacje oznaczone sensorycznie (zapach leśnej polany, melodię towarzyszącą spotkaniu, filmową scenę), wywołane przez nie wrażenia oraz towarzyszące im przeżycia (nadane znaczenia i odczuwane emocje). Później uruchamiane są skojarzenia. Klikamy w encyklopedyczne strzałki, odnośniki, łączymy elementy. Na tej podstawie (re)konstruujemy i przywołujemy wspomnienia, które stały się (lub stają) częścią nas samych. Człowiek dysponuje nie tylko dostępem do faktów z własnego życia. Pamięć (auto)biograficzna korzysta z zasobów własnego archiwum, ale – w przypadku braku bezpośredniego dostępu do zdarzeń – sięga do archiwów zapośredniczonych. Znajdują się tam rejestry wyobrażeń o przeszłości przekazywanych z pokolenia na pokolenie (pamięć komunikacyjna) lub wyobrażenia o charakterze symbolicznym, pozyskane dzięki mediom przechowującym świadectwa przeszłości (pamięć kulturowa; por. Saryusz-Wolska, 2009, s. 37). Współobecność przedstawicieli danej generacji, którzy gotowi są mówić o przeszłości jest, rzecz jasna, ograniczona w czasie. Funkcjonowanie wycinka pamięci, wykraczającej poza tu i teraz możliwe jest jedynie dzięki utrwaleniu przekazów. Pamięć kulturowa ma za zadanie „przekazywanie doświadczeń i wiedzy ponad granicą pokoleń” (Assmann, 2009, s. 170). To z niej wyłaniają się figury symboliczne i formują ramy kulturowe zdolne stworzyć „w indywidualnej świadomości matrycę, która nadaje strukturę przepracowywanym informacjom” (Welzer, 2009, s. 41). Wobec zdarzeń, które trudne są do zwerbalizowania i trudne do ustrukturalizowania pamięć zachowuje się paradoksalnie: to co jaskrawe a pozbawione kategorii zaszeregowania – wypiera, zamazuje bądź odrzuca. Poczucie niesamowitości (*unheimlich*) – jak pisze Katarzyna Ojrzyńska (2017, s. 284) – pojawiające się wskutek zderzenia z tym, co wyszło na jaw, a miało pozostać w ukryciu, wiąże się z brakiem kulturowych matryc, narzędzi umożliwiających odkodowanie i włączenie danych do istniejących już struktur wiedzy. O zawrót głowy przyprawia wtargnięcie przeszłości w teraźniejszość (Ojrzyńska, 2017, s. 284). Między pamięcią komunikacyjną a kulturową pojawia się więc ruchoma przestrzeń, którą Jan Vansina nazywa dryfującą luką (*floating gap*; za: Zalewska, 2014, s. 101). Obejmuje ona, jak to określa Magdalena Saryusz-Wolska:

czas znikający z rejestrów wygasającej pamięci komunikacyjnej, który *nie zdążył się jeszcze utrwalić w pamięci kulturowej, między innymi zdarzenia nieartykułowane, przemilczane, pomijane, tabuizowanie, objęte społeczną amnezją*. Te, o których trudno pamiętać i jeszcze trudniej mówić (Saryusz-Wolska, 2014, s. 335).

Wydobywanie wspomnień

Czy można, wobec tego i jakimi danymi, tę dryfującą lukę pamięci ustabilizować i wypełnić? Czy, a jeśli tak, to jak, zbudować wspomnienie wydarzenia, którego się nie przeżyło i kto mógłby „partycypować w procesie 'odciskania' takich wspomnień?” (Landsberg, 2018, ss. 156-157).

Jak już wspomniałam, tworzenie wspomnień możliwe jest dzięki zdolności pamięci do korzystania z archiwów zapośredniczonych, w tym również danych przekazanych przez medium multimodalne, film. Powstające tą drogą wspomnienia Landsberg (2018, s. 157) nazywa „pamięcią protetyczną”. Pamięć protetyczna (*prosthetic memory*) oznacza „wspomnienia nabywane w rezultacie osobistego doświadczenia odbioru audiowizualnych i wielozmysłowych wytworów kultury masowej” (Skalska, 2014, s. 343). Ich działanie wymaga jednak adekwatnego, zdolnego „wywołać prawdziwe emocje” (Landsberg, 2018, s. 159) bodźca. Pamięć protetyczna nie oznacza więc dosłownie mentalnej protezy. Można ją rozumieć szerzej jako konstrukt umożliwiający wyjaśnienie (empatycznej, uruchamiającej proces budowania wiedzy), reakcji odbiorcy na kulturowe narracje. Radykalne założenie (które pozwolę sobie uczynić) o z d a r z e n i o w y m wymiarze obrazów filmowych (są nie tylko reprezentacjami zdarzeń, ale i samymi zdarzeniami, Landsberg, 2012, s. 695) czyni materię filmu dokumentalnego medium umożliwiającym kreowanie protetycznych wspomnień (Landsberg, 2012, s. 695). Film „m e d i u j e (...) między jednostkowym a zbiorowym poziomem pamięci” (Erl, 2018, s. 174), przeszłością a teraźniejszością, tym co z pamięci wypierane (nie-do-pomieszczenia), a gotowym do niezapomnienia widzem. Środki, którymi posługuje się film umożliwiają nie tylko przywoływanie, ale i dostarczają kontekstów interpretacji własnych i nie-własnych doświadczeń. Medium pamięci protetycznej działa więc wielopoziomowo i wieloaspektowo. Po pierwsze, wobec przemilczanego i często pozbawianego pełnej kulturowej reprezentacji zdarzenia, spełnia 3 funkcje: **rozpoznawczą (identyfikuje je, umiejscawia), narracyjną (opowiada jego przebieg), semantyczną (oznakowuje, odkrywa znaczenia)**. Po drugie, dzięki formule opowieści, przekaz dociera do świadomości widza „bez narracyjnej realizacji ze strony świadomości, o żadnych zdarzeniach nie jesteśmy w stanie pomyśleć” (por. Bachtin, 1970). Przyjmując Bachtinowskie rozumienie kategorii zdarzenia, określanego „jako współbycie (so-bytie), współoddziaływanie, spotkanie dwóch realności” (Bachtin, 1986,

s. 483), zakładam, że zdarzenie posiada sens, jaki „jedna ludzka świadomość może przekazać drugiej świadomości” (Tiupa, 2021, s. 23). Alison Landsberg (2018, s. 162) twierdzi nawet, że akt kreacji pamięci protetycznej może zmieniać naszą subiektywność i że zmiana taka jest możliwa p o p r z e z przywoływanie zdarzeń objętych amnezją.

Rozpoznanie

Zakładając, że prawda przysługuje „bytowi rozpoznanemu i wypowiedzianemu” (Bachtin, 1986, s. 483), francuska reżyserka Catherine Bernstein¹, specjalizująca się w obrazowaniu zdarzeń przeszłych, sięga po historię, która nie znalazła pełnego odzwierciedlenia w kulturowej pamięci. Zrealizowany przez nią w 2014 roku, przy udziale *La Fondation pour la Mémoire de la Shoah* (Fundacja Pamięci o Zagładzie), w materiałach kontekstowych określany jako dokumentalny, film zatytułowany *Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu* był emitowany (również w Polsce) przez Planet+. W 2016 roku na Festiwalu Telewizyjnej Twórczości Filmowej w Luchon we Francji otrzymał nagrodę publiczności. O przyporządkowaniu gatunkowemu filmu zdecydował sposób obchodzenia się z faktami przez twórców, sposób wplatania ich w wątek opowieści.

Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu to szczególny rodzaj kreatywnego opowiadania (Bernard, 2011). Reżyserka buduje narrację poprzez wybór i aranżację tego, co zdołała pozyskać (Bernard, 2011, s. 3), co wydobyła z archiwów i z czego udało się jej stworzyć filmowy brikolaz (por. Kawecki, 2006, s. 58). David Bordwell i Kristin Thompson (2011) twierdzą wprawdzie, iż film dokumentalny najczęściej jest materiałem kompilowanym (tworzonym przez połączenie różnych materiałów archiwalnych), ale może być też rozumiany (sub)gatunkowo lub jako dokument syntetyczny, zawierający wiele informacji pochodzących z różnych źródeł. Film Bernstein jest w pewnym zakresie dokumentem syntetycznym, zawiera elementy nawiązujące do formuły gadających głów (prezentacja świadectw, wspomnień, narracji odbywa się jednak nie przy udziale osób, które bezpośrednio uczestniczyły w danym zdarzeniu, ale które są osobiście zaangażowane w odtworzenie jego przebiegu, czyli badaczy historii medycyny), kina bezpośredniego (reżyserka korzysta z zapisów wydarzeń; układa przed kamerą archiwalne migawki, nie ingeruje w ich wewnętrzną strukturę) i portretu (przedstawiającego sceny z życia, uznanych przez reżysera za znaczące dla filmowej narracji, postaci – osób z niepełnosprawnością i chorych

¹ Inne filmy dokumentalne, to m.in. *Azyl* (*Asylum*, 2008), oparty na filmach amatorskich psychiatry Georges’a Daumeziona, kręconych w powojennych szpitalach psychiatrycznych; *Nue* (*Ciao*, 2009), który zdobył nagrodę dla najlepszego filmu w Sankt Petersburgu.

psychicznie oraz niemieckiego lekarza Juliusa Hallervordena). Taktyką przedstawiania rządu (wyznaczany przez komentarz narratora) rytm. Składają się nań krótkie ujęcia zawierające mapy nawigujące do miejsc zbrodni. Jest kilka zatrzymanych w kadrze wyimków z raportów, rejestracji dokumentalnych (*home-movies*, Klejsa, 2014, s. 133) i fotografii.

Bordwell i Thompson (2011, ss. 388-389) zwracają uwagę na dwie formy filmów dokumentalnych: kategoryalną i retoryczną. Podstawą pierwszej jest, oparta na wyodrębnionych przez reżysera kategoriach, struktura treści. Film kategoryalny informuje o zawartości tematycznej sygnalizuje zazwyczaj już na wstępie, najczęściej w tytule. Prezentacja treści ma postać lejka, skupia się na detalu, przybliża postaci, uwypukla elementy zdarzeń lub rozbudowuje istotne wątki. Filmowi Bernstein można przypisać wiele cech formy kategoryalnej. Tytuł filmu *Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu* zapowiada problematykę, pełni funkcję kompozycyjną i konkretyzującą. Rozpoczyna i prowadzi „całostki obrazowe” (Bernard, 2011, s. 72) – ujęcia, sceny, sekwencje. Zapowiada je teza zawarta w pierwszym zdaniu filmowej narracji [*w Niemczech w 1939 roku pierwszy raz w dziejach ludzkości lekarze wzięli udział w uśmiercaniu pacjentów*]². Pytając [*jak do tego doszło*] autorka toruje drogę pamięci zdarzeń. Transmisja pamięci nie odbywa się tu jednak w „miejscu akcji, a raczej w przestrzeni pomiędzy twórcami filmu a widzem – w przestrzeni przeniesienia” (Landsberg, 2018, s. 212). Patchworkową kompozycję *Akcji T4* budują filmowe i ikonograficzne „zapisy materialnych właściwości świata, który przestał istnieć” (Klejsa, 2014, s. 133). Rzeczywistość, której ani reżyserka, ani widz nie byli uczestnikami lub świadkami, ma zatem charakter zapośredniczony³.

Akcja T4, która stanowi zasadniczy wątek opowieści, znana jest jako systemowo zorganizowane przez nazistów w okresie II wojny światowej zbrodnicze przedsięwzięcie (Conroy, 2021; Ojrzynska, 2017; Błazejowska, 2023; Hojan, Munro, 2012; Nasierowski, Herczyńska, Myszka, 2012). Narrator, który w filmie Bernstein kieruje słowa do głównego bohatera, jednego z nazistowskich lekarzy, przedstawia to tak:

[*Wiosną 1939 roku Hitler zarządza tajną akcję eliminowania upośledzonych fizycznie i umysłowo. Za jej zorganizowanie czyni nieodpowiedzialnymi swojego osobistego lekarza Karla Brandta oraz Reichsleiters Philippa Bouhlera, który z kolei zleca zaplanowanie akcji Viktorowi Brackowi. Brack ocenia liczbę osób do wyeliminowania na 70 000. W sierpniu 39. roku powstaje struktura administracyjna tej akcji, nazwana Fundacją*

² Kursywą w kwadratowych nawiasach zaznaczyłam cytaty zaczerpnięte z komentarza wypowiadanego przez narratora filmu.

³ Bernstein pozyskała informacje z następujących źródeł: *Agentur Karl Höffkes, Bundesarchiv/Transit Film, Landesfilmsammlung Baden-Württemberg, National Archives and Records Administration, PROGRESS Film-Verleih, Saeculum Verlagsgesellschaft Berlin, United States Holocaust Memorial Museum, United States National Library of Medicine.*

do Spraw Zakładów Opiekuńczych. Biuro mieści się w Berlinie w pożydowskiej willi przy Tiergartenstrasse 4. Stąd kod T4 nadany tej akcji. Organizatorzy Akcji T4 zwołują zebranie w jednej z sal kancelarii Rzeszy. Zaproszono kilkunastu wybranych lekarzy. Jest wśród nich pański przyjaciel doktor Heinze ze szpitala w Görden. Zostają poinformowani o planie tak zwanej eutanazji i poproszeni o wybranie personelu do ośrodków eliminacji. Ostatni punkt porządku dziennego dotyczy sposobów zadawania bezbolesnej śmierci, ale do końca spotkania nie wybrano żadnej metody].

Akcja T4 zapoczątkowana została – jak pisze Zaremba Bielawski (2014, s. 221) – przez „proste pełnomocnictwo” Adolfa Hitlera. Podpisał je podczas pobytu w Grand Hotelu w Sopocie. Lakonicznie zredagowane pismo nie zawierało wskazania osób z zaburzeniami psychicznymi *per se*, nie zawierało rozkazu mordowania, a „jedynie” – nie budzące jednak wątpliwości co do intencji – przyzwolenie na pozbawianie przez lekarzy życia osób nieuleczalnie chorych i eutanazję. Poddana Hitlerowi Rzesza była gotowa na takie treści. Wstęp do projektu likwidacji życia niewartego życia stanowiła prowadzona w latach trzydziestych XX wieku, uzasadniająca konieczność sterylizacji wszystkich niezdatnych narodowi obywateli staraniami o czystość rasy, eugeniczna propaganda. Przedstawianie się zagadnień higieny rasy do społecznego obiegu wywoływało podejrzliwość i napięcia związane z fizyczną, psychiczną i mentalną różnicą. Narodowy socjalizm dążąc do społecznej doskonałości, tworzył nie tylko rasowe normy, ale starał się też manipulować myśleniem i odczuciami obywateli. Aby włączyć osobę do wspólnoty narodowej konieczne było określenie jej przydatności dla *Volk*, identyfikacja cech fizjologicznych i ducha kolektywnego (*Gemüt*). Edith Sheffer (2018, s. 23) w publikacji dotyczącej nazistowskich wątków w biografii austriackiego pediatry Hansa Aspergera, wspomina, iż dla „narodowosocjalistycznej psychiatrii dziecko musiało przejawiać umiejętność przystosowania, uczenia się i zdolność do działania w społeczności” (*Gemeinschaftsfähigkeit*). Treści rozpowszechniane w naukowej otoczce, zawierające starannie wyselekcjonowaną eugeniczną argumentację, systematycznie infekowały społeczną świadomość. Jeszcze przed wybuchem II wojny światowej przystąpiono do opracowywania metod eliminacji osób, które nie mieściły się w ówczesnych standardach Rzeszy (Budzyńska, 2019, s. 136). Formą przejściową między eugeniczną działalnością na rzecz higieny rasy a późniejszą zbrodnią Holokaustu stała się masowa eksterminacja dzieci z niepełnosprawnościami. Uśmiercanie dokonywane w ramach procedur leczniczych (sic!) poprzedzane było wnikliwą obserwacją pacjentów w placówkach medycznych. Stanowiło „legalny, stały element opieki zdrowotnej w Rzeszy” (Sheffer, 2018, s. 23). Do działań I e c z n i c y c h należało przedawkowywanie luminalu, leku o działaniu uspokajającym; weronalu, leku o działaniu nasennym; morfiny ze skopolaminą. Kuracja odbywała się w następujący sposób: w czasie głębokiego snu, po podaniu

luminalu, oddech pacjenta stawał się płytszy; dochodziło do utraty przytomności, potem zapalenia płuc. Rozmyślnie nie poddawane leczeniu farmakologicznemu, w krótkim czasie prowadziło do śmierci. Dzieciom podawano śmiertelne leki w zastrzykach, pigułkach, doodbytniczo za pomocą lewatywy lub dodawano do jedzenia. Opornych zmuszano do zażycia tabletek, a jeśli odmawiali, stosowano przemoc. Dzieci były również głodzone.

Z głodu nie goiły się rany, z głodu puchły nogi, z głodu pojawiła się słynna biegunka, Durchfall, z którą lekarze nie mogli sobie poradzić. Szybko pojawiała się też choroba głodowa w skrajnej postaci (Budzyńska, 2019, s. 136).

Wszystkie działania, zarówno przygotowawcze jak i późniejsze: oczyszczanie społeczeństwa, przymusowa sterylizacja, eksperymenty medyczne, eutanazja osób z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną, chorych przebywających w szpitalach psychiatrycznych, mogły być realizowane dzięki zaangażowaniu lekarzy neuropsychiatrów. Warto w tym miejscu podkreślić, iż ofiarami działań eksterminacyjnych byli zarówno obywatele III Rzeszy, niemieckie dzieci, pacjenci szpitali psychiatrycznych, jak i osoby innych narodowości (Polacy, Żydzi, Ukraińcy, Litwini, Łotysze, Białorusini⁴), obywatele II Rzeczypospolitej – pensjonariusze (mieszkańcy) domów opieki i pacjenci szpitali psychiatrycznych (Błażejowska, 2023).

Gęsta sieć szpitali i zakładów psychiatrycznych rozwinięta jeszcze na przełomie XIX i XX wieku na obszarze III Rzeszy, a także Austrii i okupowanej Polsce stała się rozproszonym miejscem zagłady (Staniewska, 2017, s. 218).

Na ziemiach polskich zagłada osób chorych psychicznie rozpoczęła się w pierwszych dniach II wojny światowej. Szacuje się, że Niemcy zamordowali ponad 20 000 chorych psychicznie. Pełnego rejestru ofiar nie sporządzono. Szpital w Kocborowie został włączony przez Niemców do programu eutanazji dzieci; w szpitalu w Świeciu urządzono więzienie. Takich miejsc było więcej. Polskich pacjentów wywożono do ośrodków eutanazji w III Rzeszy, a niemieckich przywożono do Kocborowa (*Konradstein*, por. Bonek, 2023). Pacjenci byli pozbawiani życia w różny sposób, nie tylko jak we wspomnianych wcześniej tak zwanych warunkach medycznych. W Kraju Warty (utworzonym w zachodniej części okupowanych ziem polskich) hitlerowcy przeprowadzili pierwsze morderstwa z użyciem tlenu węgla. W jednym z bunkrów Fortu VII (*Fort Colomb*)⁵ w Poznaniu w 1939 roku zamordowani zostali pacjenci

⁴ <http://www.przerwane-milczenie.pl> strona Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego „PRZERWANE MILCZENIE : Zagłada osób chorych psychicznie w czasie II wojny światowej” [2024.01.04].

⁵ Część fortyfikacji pruskich zbudowanych na przełomie XIX i XX wieku, tworzących Twierdzę Poznań/*Festung Posen*, za: A. Hojan, C. Munro, (2012). *Techniki zagłady w nazistow-*

szpitala w Owińskach. Później, od 1940 roku, naziści zaczęli używać do tego celu samochodów – komór gazowych. Tak samo „postępowali w stosunku do własnych obywateli, których w 1940 r. zaczęli mordować gazem w 6 ośrodkach eutanazji na terenie III Rzeszy”⁶ (w Grafeneck, Bernburgu, Hadamarze, Hartheim, Pirna-Sonnenstein oraz w Brandenburgu). Łącznie w czasie wojny zabito około 250 tysięcy obywateli niemieckich z zaburzeniami psychicznymi. Przyczyny śmierci fałszowano, rodziny zainteresowane pochówkiem wprowadzano w błąd. Zwłoki palono lub przeznaczano do celów edukacyjnych (sic!), badawczych. Preparaty pozyskiwane z ciał pacjentów, ale też żołnierzy i więźniów, wzbogacały nie tylko „kolekcje” neurologów badających etiologię zaburzeń psychicznych, ale i proces kształcenia przyszłych lekarzy, zwłaszcza chirurgów frontowych (por. Bonek, 2023). Akcja T4 uznana została za laboratorium eksperymentalne, w którym naziści testowali metody masowego uśmiercania, przygotowując się mentalnie i organizacyjnie do Holocaustu. W konsekwencji, wszystkim zaangażowanym w jej realizację osobom zdewastowała sumienia i doprowadzała do zaniku etycznej czujności.

Pewne fakty znalazły już miejsce w pamięci pokoleń „odpowiednio oddalonych od doświadczenia, aby móc zadawać pytania” (Laub, 2007, s. 124). Nie wszyscy sprawcy zbrodni zostali jednak potępieni, osądzeni, nie wszystkie ofiary zbrodniczych działań zostały zidentyfikowane i upamiętnione. Do dziś nie ma pewności, ile osób w ten sposób straciło życie, kim byli zamordowani chorzy, jak się nazywali, czy i gdzie zostali pochowani. Wskutek braku dokumentacji, świadków zdarzeń, ale też na skutek wtargnięcia idei eugenicznych do społecznej (pod)świadomości (i głębokiej obawy przed odkryciem tajemnicy, przeniesieniem stygmatu na kolejne pokolenia), ciągłość pamięci została przerwana. W wielu przypadkach ujawnienie personaliów ofiar postrzegano jako mogące

godzić w dobre imię zarówno rodzin zamordowanych, jak i rodzin przypadkiem noszących to samo nazwisko (Ojrzyńska, 2017, s. 285). Tylko nieliczni jednoznacznie je [zabójstwa – K.P.] potępiali, większość milczała zawstydzona i nie chciała znać szczegółów. Tak było też po 1945 roku. Tylko niektóre rodziny pamiętały o zabitych krewnych: ciotkach, małych dzieciach, rodzeństwie czy dziadkach (Aly, 2015, s. 9).

Czy filmowa narracja może być jednym z narzędzi do objaśniania (Ostaszewski, 2018, s. 14) tego, co nie zostało jeszcze w pełni rozkodowane? Jeśli przyjąć, że kulturowa siła kina wytworzyła „trwałą formę wirtualności zmysłów, przenosząc doświadczenie czasu, przestrzeni i rzeczywistości na

skich akcjach eutanazyjnych na terenie Kraju Warty (1939-1940). W: T. Nasierowski, G. Herczyńska, D.M. Myszką (red.), *Zagłada chorych psychicznie. Pamięć i historia.* Warszawa: Eneteia, ss. 91-117.

⁶ <http://www.przerwane-milczenie.pl> strona Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego „PRZERWANE MILCZENIE : Zagłada osób chorych psychicznie w czasie II wojny światowej” [2024.01.04].

poziom reprezentacji” (Friedberg, 2012, ss. 591-592), film można uznać za medium pamięci protetycznej. Alice Landsberg mówi nawet o specyficznych strefach, w przestrzeni których

ludzie wchodzą w doświadczeniowe relacje z wydarzeniami, których sami nie przeżyli. Dzięki tym przestrzeniom zyskują dostęp do wiedzy procesualnej i zmysłowej, którą trudno byłoby przekazać za pomocą środków czysto poznawczych (Landsberg, 2018, s. 157).

O tym, czy zdoła ono sprawić, iż zdarzenie nieobecne w archiwum pamięci autobiograficznej stanie się możliwe do doświadczenia w przestrzeni intersubiektywności decyduje jednak odbiorca narracji, widz.

Narracja

Filmową opowieść rozpoczyna ujęcie przedstawiające dłonie pielęgniarki, która przygotowuje zastrzyk. Nie widać jej twarzy i nie możemy spojrzeć w oczy osobie, która... Ale po kolei. Oto wkraczamy w świat wypychany z pamięci, zamieszkały przez pełne sprzeczności postaci i utkany z wydarzeń nie do pomyślenia.

W strukturze filmu *Akcja T4* rolę organizatora treści pełni komentarz. Kieruje on narracją, stanowi główne ogniwo taktyki przedstawiania. Jego treść wyznacza, uzupełnia i ilustruje obraz (por. Jazdon, 2009, s. 75). Starając się potwierdzić autentyczność zdarzeń i postaci, autorka używa tak zwanych argumentów ze źródła, argumentów skoncentrowanych na temacie oraz argumentów skoncentrowanych na widzu. Biorąc pod uwagę, iż pamięć opiera się na „procesach narratywizacji wspomnień epizodycznych” (Erl, 2018, s. 115), sięga po fakty z życia niemieckiego profesora neurologii, od 1937 roku członka partii nazistowskiej, szefa wydziału neuropatologii w Instytucie im. Cesarza Wilhelma (świątyni niemieckiej neurologii). Relacja staje się pretekstem i kontekstem dla przedstawienia okoliczności i konsekwencji wzmiankowanej w tytule filmu *Akcja T4*. Oficjalnie Hallerwoden nie brał udziału w działaniach grupy lekarzy zaangażowanych w uśmiercanie pacjentów, wyrażał jednak czynne zainteresowanie pozyskaniem z ciał zabitych biologicznego materiału, który umożliwiał mu eksplorację zagadnień związanych z [dziedzicznym niedorozwojem umysłowym]. W efekcie, stał się posiadaczem bogatej, gromadzonej między innymi w okresie II wojny światowej, kolekcji preparatów ludzkich mózgów⁷ (z której przez wiele lat po wojnie korzystało

⁷ Hallerwoden w raporcie, który skierował w 1942 roku do niemieckiej fundacji naukowej, opisuje to tak: kontynuuję badania nad wrodzonym niedorozwojem psychicznym/ spreparowaliśmy 500 mózgów osób upośledzonych umysłowo, nie licząc bogatego materiału z laborato-

nadal środowisko medyczne; por. Aly, 2015, s. 124). Do lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku była ona (pilnie) strzeżona w piwnicach Towarzystwa im. Maxa Plancka, niechętnie udostępniana w celach badawczych wykraczających poza obszar nauk przyrodniczych. Pisma Hallervordena zostały zachowane. Aly nadmienia, że w latach osiemdziesiątych XX wieku przeglądał akta i natknął się na setki dokumentów, które na podstawie sygnatur, rodzaju sekcji, miejsca i daty zgonów mógł bez trudności przyporządkować określonym akcjom (Aly, 2015, s. 124).

W wersji oryginalnej narratorką opowieści jest Nathalie Richard, francuska aktorka filmowa i teatralna. Jej głos – spokojny, nieco stłumiony, brzmi smutno, lecz stanowczo. Słowa płyną jednostajnie, jakby mówiąca zdawała sobie sprawę, że choć adresat na zadane pytania nie odpowie, powinny zostać one przynajmniej wypowiedziane. Próbuje wyobrazić sobie, jak wygląda ten dialog-nie-dialog. On, Julius Hallervorden – obecny-nieobecny – ubrany w biały lekarski fartuch, siedzi przy biurku w swoim laboratorium badawczym i poprawia zsuwające się z nosa okulary. Spogląda w dal. Z oddali, niczym z innego świata (bo to jest już inny świat!) dobiega tembr kobiecego głosu. Ona, Nathalie Richard (narratorka) zwraca się ku niemu z odległej galaktyki pamięci. Próbuje wyobrazić sobie moment nagrania ścieżki dźwiękowej. Richard wygląda jak Zoé (postać grana przez nią w filmie Oliviera Assaya *Irma Vep*⁸). Poprawia biało-zieloną apaszkę, zakłada słuchawki, przysuwa puchaty mikrofon umocowany na statywie. Otwiera skoroszyt z materiałami dla lektorki. Spogląda na tekst napisany czternastką, podzielony na akapity oznaczone sygnaturami czasowymi. Różowym flamastrem zakreślono niektóre słowa. Kartki łagodnie szeleszczą. Twarz aktorki zastyga. Zalega cisza. Richard wygłasza pierwsze zdanie monodramu: [*En Allemagne en 1939 pour la première fois dans l'histoire de l'humanité des médecins vont participer à la mort de leurs propres patients. Comment sont-ils arrivés là ?*] Podejmując próbę odpowiedzi na pytanie, Bernstein odsłania najpierw kilka epizodów z biografii lekarza Juliusa Hallervordena. Pierwszy pochodzi z 1953 roku. Niemiecki neurolog miał zamiar udać się do Lizbony na międzynarodowy kongres naukowy. [*Zapowiedź jego udziału wywołała protesty innych naukowców. Kwestionowali oni sposób, w jaki Hallervorden wzbogacił kolekcję posiadanych „preparatów*

rium patologii w Görden/ aby je dokładnie zbadać/ trzeba by zatrudnić dodatkowy personel/ co będzie możliwe dopiero po wojnie/ w marcu 44 roku (...) uzyskałem 697 mózgów, łącznie z tymi, które pobrałem w Brandenburgii osobiście. 26' filmu *Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu* (T4, *un médecin sous le nazisme*, reż. Catherine Bernstein 2014). Fundacja, o której mowa to DFG, Deutsche Forschungsgemeinschaft; Niemiecka Fundacja Badawcza. Raport Hallervordena z 8.12.1942, informacja brzmiała: *W ciągu lata osobiście zdołałem wypreparować 500 mózgów imbecyli* (Conroy, M. (2021). *Nazistowska eugenika. Prekursorzy zastosowanie, następstwa*, przekł. V. Dobosz, *Post Factum*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga, ss. 477-478).

⁸ *Irma Vep* (reż. Olivier Assayas, 1996).

badawczych" w czasach nazizmu.] Drugi segment opowieści koncentruje się wokół zagadnień związanych z genezą, kontekstem realizacji i przebiegiem Akcji T4. Pojawia się informacja o obsesji rasowej i poprzedzającej ją w czasie, wydanej w Niemczech [w lipcu 1933 roku ustawie dopuszczającej przymusową sterylizację w przypadkach wrodzonego niedorozwoju umysłowego, schizofrenii, psychozy maniakalno-depresyjnej, padaczki, płasawicy Huntingtona, wrodzonej ślepoty i głuchoty, ciężkich wad rozwoju fizycznego i alkoholizmu.] Kariera naukowa Hallervordena ma w tym miejscu swój początek. W kolejnych latach [oddając swoją wiedzę w służbę nazistowskiej ideologii] lekarz będzie korzystał z mózgów wypreparowanych osobiście z ciał zmarłych. Kontynuując badania na temat przyczyn wrodzonego niedorozwoju, po wybuchu II wojny światowej będzie zamawiał „mózgi żyjących jeszcze chorych, którzy budzili jego zainteresowanie” (Aly, s. 116).

Jak dochodziło do tego, że ludzi chorych sprowadzano do roli obiektów dostarczających materiału do badań neuropatologicznych? Bernstein zwraca uwagę na przebieg poszukiwań coraz bardziej wyrafinowanych metod zadawania śmierci. [Wiktor Brack odpowiedzialny za akcję T4 szuka sposobu zabijania, który byłby bezwonny, bezbolesny, a zwłaszcza szybki. Zwraca się o pomoc do Alberta Widmanna, szefa referatu analityki chemicznej w Instytucie techniki kryminalnej.] Astrid Ley, historyk medycyny, wyjaśnia, że chemik zaproponował tlenek węgla, ponieważ był przekonany o jego szybkim działaniu. Z użyciem tej metody można było zabijać jednocześnie duże grupy ludzi. [Chodziło też o to, by wybrana metoda dawała złudzenie działania medycznego. Nie mogli pacjentów po prostu rozstrzelać, to by już nie była medycyna. Potrzebowano substancji, którą można by zaaplikować jako lek.] Kiedy o tym piszę, przypominam sobie fragment zawierający [jedyne zachowane filmy z akcji gazowania.] Pokazuje on próbę gazowania przeprowadzoną przez jej wynalazcę, chemika Alberta Widmanna w białoruskim Mohylewie. Autorem krótkiego ujęcia jest sam Widmann. Pamięć podsuwa mi kadr z postacią wychudzonego, pochylonego, nagiego mężczyzny, ludzki szkielet, który za chwilę straci życie. Obok niego nagie dziecko. Czy oboje wiedzą, że ich ciała stanowią przedmiot eksperymentu? Jak się nazywają? Skąd pochodzą? Kogo widzi Widmann?

[24 sierpnia 1941 roku Hitler telefonuje do doktora Brandta z poleceniem, aby przerwano akcję T4. Co mogło spowodować tę decyzję?– pyta narrator. Pytanie otwiera kolejny moduł narracyjny. Próba wyjaśnienia motywów przerwania Akcji T4 wprowadza wątki związane z udziałem lekarzy w zagładzie (od eksterminacji upośledzonych w Niemczech przeszli do eksterminacji Żydów w Polsce), w niemieckich obozach koncentracyjnych psychiatrzy i lekarze selekcionują odtąd więźniów, żeby ich posyłać na śmierć, ta nowa akcja nosi symbol 14 f 13, w Niemczech więźniów gazuje się w dawnych ośrodkach akcji T4, a nawet w niektórych obozach

koncentracyjnych, niepełnosprawni nadal są truci lub głodzeni na śmierć w szpitalach psychiatrycznych.]

Trzecia część narracji obejmuje czasy powojenne, odnosi się do śledztwa, które ujawniło udział Hallervordena w morderczych praktykach nazistów [(odkrycie kalendarzyka z 1940 roku pozwoliło zrozumieć prawdziwą naturę pana udziału w eksterminacji niepełnosprawnych)]. Wielu lekarzy niemieckich, w tym Hallervorden, kontynuowało pracę zawodową, wykorzystując w badaniach biologiczne preparaty pobrane między innymi z ciał ofiar Akcji T4, więźniów, pacjentów, dorosłych i dzieci.

Mamy oto przed sobą przywołanego z zaświatów jednego z tych, którzy uniknęli osądzenia. Bernstein odsłania fakty i opowiada historię, którą Hallerworden okrywał milczeniem. W ten sposób tworzy przestrzeń manifestowania się pamięci protetycznej. W rezultacie osobistego doświadczenia wynikającego ze zderzenia z konkretną, przedstawioną w filmie postacią, epizodami z jej życia, biografią, ale także wskutek kontrastowo wyeksponowanego b r a k u danych osób, do śmierci których lekarz doprowadził, wyłania się wspomnienie, przez które widz ma szansę *scalać się z większą historią* (Landsberg za: A. Erll, 2018, s. 188).

Odbiór filmu w polskiej wersji językowej modyfikuje głos lektora Jacka Brzostyńskiego. Komentarz czytany przez Brzostyńskiego brzmi nieco inaczej niż ten w wersji francuskiej. Głos lektora kojarzący się raczej z dialogami z filmów Quentina Tarrantino, tym razem nie stara się być „neutralny i uroczy”. Przeciwnie, trzymany na wodzy z całych sił ton głosu i wysiłek wkładany w bezstronność narracji zdają się raz po raz Brzostyńskiego zawodzić. Pyta więc [Hallervordena niczym śledczy podczas przesłuchania lub oskarżyciel w procesie:

Czy obrany cel usprawiedliwiał środki użyte przy pańskich badaniach?

Kiedy doktor Heinze powiedział panu o eksterminacji pacjentów, co pan wtedy pomyślał?

KTO wpadł na pomysł pobierania mózgów od zamordowanych?

Czy jest pan pewien, że to nie była pańska sprawa?

Czy badając mózgi zamordowanych nie przyczynił się pan do usprawiedliwienia zbrodni?]

Pytania pozostaną bez odpowiedzi. Lektor/lektorka wypowie je jednak w imieniu ludzi, którym głos odebrano, ale też w imieniu konfrontowanego ze zdarzeniem, wprawionego w osłupienie widza. Ilekroć wracam do filmu, zastanawiam się, co mógłby na nie odpowiedzieć człowiek, który w rozmowie z biegłym przy Trybunale Norymberskim (Leo Alexandrem) oświadczył: [kiedy poznałem ich zamiary powiedziałem/jeśli macie zabić tych ludzi/ pobierzcie przynajmniej ich mózgi/ żeby można było wykorzystać ten materiał/ spytali, ile może pan zbadać/ odpowiedziałem, że nieograniczoną liczbę/ wydałem im płyn utrwalający

stoje i pudła wraz z instrukcją jak pobierać i konserwować mózgi/ przywozili je w wozie przypominającym ciężarówkę do przewozu mebli/ przyjąłem te mózgi/ nie moja sprawa skąd do mnie trafiły.]

Podjmując próbę zrozumienia motywów zbrodni, Bernstein przywołuje kilka fragmentów filmów narodowosocjalistycznej propagandy. Wybiera między innymi portrety osób z niepełnosprawnościami, przerysowujące odmiennosć, eksponujące specyficzne cechy wyglądu. Czy chciała współczesnemu widzowi pokazać zniekształconą perspektywę nazistów? [Dla nazistów choroba jest przejawem niedostatecznej dyscypliny społecznej i braku oddania dla wspólnoty. (...). Ze sloganem musicie być zdrowi dla ludu i dla państwa, ze swoją obsesją młodości, zdrowia i pracy nazisci czynią z choroby zbrodnię.] Wizerunki osób uznanych za „materiał Komitetu Rzeszy” (Aly, 2015, s. 110), [najbardziej spektakularne przypadki zaburzeń], utrwalane były na fotografiach lub filmach, stanowiących rodzaj dokumentacji badawczej. [Chorych kadruje się i oświetla w taki sposób by wzbudzić u widza poczucie grozy. Propaganda sprawia, że opinia publiczna zwraca się przeciwko upośledzonym a rodzice zaczynają się wstydić, że powołali do życia nienormalne dziecko pomyłką przyrody] – stwierdza narrator. Sharon Snyder i David Mitchell (2006, ss. 2121-2126) określają taki typ filmowej narracji mianem „wizualnej retoryki przerażenia i niesmaku”. W filmie Bernstein to zaledwie cytaty, jednak w kinematografii Trzeciej Rzeszy istnieją przykłady filmów, które takie cele sobie stawiały. Martin S. Pernick (1996) w opracowaniu *The Black Stork: Eugenics and the Death of 'Defective' Babies in American Medicine and Motion Pictures Since 1915*, pokazując, jak wysiłki eugeników zostały połączone z propagowaniem eutanazji – miłosiernego zabijania, a także rasą, klasą, płcią i pochodzeniem etnicznym, sięga po kilka z tytułów filmów. Każdy z nich jest dowodem na to, jak naukowe, deklarujące obiektywność twierdzenia na temat higieny rasowej mogą kształtować współczesną sobie kulturę i przenikać do społecznej świadomości. Pernick wspomina między innymi o dwóch niemieckich filmach dźwiękowych, *Opfer der Vergangenheit* (Ofiary przeszłości, reż. Gernot Bock-Stieber, 1937) i *Alles Leben ist Kampf* (Całe życie jest walką, reż. Herbert Gerdes, 1940), zawierających materiały przedstawiające pacjentów instytucji opiekuńczej, tak zwanego azylu. Obie produkcje nawołują do przymusowej sterylizacji. *Das Erbe* (Dziedzictwo, reż. Carl Hartmann, 1935) to film propagandowy, wprowadzający w zagadnienia związane z koniecznością poddawania eutanazji osób niezdolnych do pracy. (Początkowy fragment filmu nawiązujący do biologicznych fundamentów ideologii narodowo-socjalistycznej został zacytowany przez Bernstein, 5'23). Uzasadnianie konieczności zabijania osób z niepełnosprawnościami jest z kolei głównym przesłaniem trzech filmów wyprodukowanych – jak stwierdza Pernick – „specjalnie w celu zwalczania publicznego sprzeciwu wobec programu T4” (1996, s. 164). Są to filmy: *Dasein ohne Leben* (Istnienie bez

życia, reż. Hermann Schwenninger, 1941), *Geisteskrank*⁹ (*Umysłowo chorzy*, reż. Hermann Schwenninger, 1939) i *Ich Klage An* (*Oskarżam*, reż. Wolfgang Liebeneiner, 1941). Wszystkie miały być rzekomo dystrybuowane na bezpośredni rozkaz szefa SS Heinricha Himmlera. Skupiają się na uzasadnianiu potrzeby zabijania z litości oraz nawołują do zabijania ludzi nieuleczalnie chorych. Wspomniane wyżej filmy omówione zostały również w *Selling Murder: The Killing Films of The Third Reich* (*Sprzedawanie morderstwa: filmy o morderstwach w Trzeciej Rzeszy*) w reżyserii Joanny Mack. Film ten został wyprodukowany znacznie wcześniej niż *Akcja T4*, w 1991 roku, przez Domino Films Production dla Channel Four. Twórcy zestawiają w nim obszerne fragmenty czterech nazistowskich filmów propagandowych: *Opfer der Vergangenheit*, *Erbkrank* (*Choroba dziedziczna*, reż. Herbert Gerdes, 1936), *Dasein Ohne Leben* i *Ich Klage An* z zeznaniami osób ocalałych, pacjentów szpitala psychiatrycznego w Hadamarze, jednego z głównych hitlerowskich ośrodków zagłady osób z niepełnosprawnościami.

Inna z wykorzystanych przez reżyserkę technik obrazowania – kontrastowanie – ma duże znaczenie dla utrzymania uwagi i pamiętania treści. Czarno-białe portrety, przerysowane, mocno oświetlone twarze osób z niepełnosprawnościami pojawiają się na zmianę ze zbliżeniami twarzy błękitnokich, czystych rasowo obywateli Rzeszy. Pacjentów (zarówno dorosłych jak i dzieci) filmowano w grupach, podczas spaceru, poza budynkiem szpitala (azyłu). Zwykle w towarzystwie powściągliwego, sprawującego kontrolę, ubranego w biały fartuch opiekuna/pielęgniara. Wykadrowane sylwetki osób z niepełnosprawnością intelektualną wyraźnie odróżniają się od proporcjonalnych, wysportowanych ciał młodych kobiet poruszających się z gracją w tańcu z kołami. To tylko niektóre przykłady. Pojawianiu się na ekranie osób z niepełnosprawnością intelektualną towarzyszą pojedyncze minorowe dźwięki pianina¹⁰ lub zapożyczone z materiałów propagandowych Trzeciej Rzeszy fragmenty budującej napięcie ścieżki dźwiękowej. Maszerującym rytmicznie młodym Niemcom i Niemkom akompaniuje piosenka wykonywana przez chór dziecięcych głosów. W filmie Bernstein jest jeszcze jeden znaczący kontrast. W przeciwieństwie do nazwisk lekarzy, autorka nie ujawnia w toku narracji personaliów osób z niepełnosprawnościami, pacjentów szpitali psychiatrycznych, ofiar eutanazji¹¹. Udostępnia tylko ich wizerunki.

⁹ (Twórca filmu rzekomo uchwycił przez wizjer ruchome obrazy gazowanych pacjentów; J. Cazenave, (2023). *An Ethics of Radical Visibility*. W: W.C. Donahue, M.B. Helfer (red.), *Nexus: Essays in German Jewish Studies*, tom 6, ss. 28-29 pisze, że film nigdy nie został pokazany publiczności, a szpul z obrazami zagłady nie odnaleziono).

¹⁰ Autorem muzyki jest Benoît Delbecq.

¹¹ Część nazwisk ofiar Akcji T4 jest znana i zostały one upamiętnione, więcej na ten temat: G. Aly, (2015). *Obciążeni. Eutanazja w nazistowskich Niemczech*, przekł. W. Grotowicz. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Ostatni fragment filmu zapowiadają dwa bardzo krótkie ujęcia. Ta sama perspektywa zbieżna, to samo miejsce, dwa rzędy półek z aktami. Katalogi pamięci oczekujące na przejrzenie. W tle zamknięte, lekko oświetlone drzwi. Kamera prowadzi widza do ciemnego archiwum. Pomieszczenie nagle wypełnia się światłem. Słychać szelest przerzucanych kartek. Następuje zbliżenie i widzimy w pełnym kadrze dowód w sprawie, kieszonkowy kalendarzyk w brązowej okładce z napisem: *1940 rok*. Należał do doktora Irmfrieda Eberla, dyrektora ośrodka zagłady w Brandenburgu i Bernburgu, późniejszego komendanta Treblinki. Zapiski wskazują na czynny udział Hallervordena w przebiegu operacji gazowania. Thomas Beddies, historyk medycyny potwierdza wartość znaleziska. Tuż po usłyszeniu informacji zostajemy przeniesieni do teraźniejszości. Jesteśmy na cmentarzu w Monachium. Spoglądamy na kamienne krzyże, ustawione równolegle do alei. *[W 1990 roku na cmentarzu w Monachium pochowano wszystkie mózgi z pańskiej kolekcji]* – mówi do Hallervordena narrator. Wydawać by się mogło, że historia znalazła epilog, reprezentacja zdarzeń została zbudowana, a luka pamięci wypełniona. Osoby, które straciły życie, znalazły godne miejsce spoczynku, zostały upamiętnione. Wraz z symbolicznym gestem: usunięciem nazwiska neurologa z nazwy opisanej przez niego choroby, dokonania Hallervordena i jego osoba uległy unieważnieniu. Intuicyjnie oczekuję listy nazwisk dzieci i dorosłych, którzy wówczas zginęli. *[W dwutysięcznym roku w dzielnicy Berlin-Buch, tam, gdzie prowadził pan badania, odsłonięto Memoriał ku czci ofiar Akcji T4. Nie ma tam żadnej liczby ani nazwiska]*¹² – ogłasza narrator. Do czasu, w którym międzynarodowa grupa badawcza nie rozpocznie projektu mającego na celu określenia tożsamości ofiar wspomnianych działań, lekko oświetlone drzwi archiwum pozostaną zamknięte¹³.

Odkrywanie znaczeń

Catherine Bernstein stawia Hallervordena przed trybunałem (nie)pamięci współczesnego widza. Znajduje dowody obciążające lekarza, wskazujące na

¹² Tamże.

¹³ The Victims of Euthanasia Committee pod przewodnictwem Heinza Wässle'a od 2017 roku realizuje międzynarodowy projekt mający na celu identyfikację i upamiętnienie osób, które w okresie II wojny światowej straciły życie w drodze eutanazji lub zostały zamordowane w celach badawczych. Zakończenie projektu przewidziane zostało na październik 2023 roku. Aktualny stan badań został omówiony w artykule *The problematic legacy of victim specimens from the Nazi era: Identifying the persons behind the specimens at the Max Planck Institutes for Brain Research and of Psychiatry*, Paul Weindling, Gerrit Hohendorf, Axel C. Hüntelmann, Jasmin Kindel, Annemarie Kinzelbach, Aleksandra Loewenau, Stephanie Neuner, Michał Adam Palacz, Marion Zingler, and Herwig Czech. *Journal of The History of The Neurosciences*, 2023, 32, 2, ss. 218-239.

jego udział w – dokonywanej pod pretekstem służby nauce – zbrodni. W myśl zasady *pars pro toto* czyni Hallervordena egzemplifikantem nazistowskich lekarzy; bezpośrednim i symbolicznym adresatem pytań (dziś z konieczności) retorycznych. Pytania kierowane są do medyków,

k którzy przysięgali nie szkodzić swoim bliźnim (...), wciąż staczali się po równi pochyłej, aż do samego piekła, angażując się w zbrodnie, które – biorąc pod uwagę ich skalę oraz stopień zaplanowanego okrucieństwa – stanowią niewątpliwie najczarniejszą kartę historii medycyny (Peña, 2017, s. 284).

Hallervorden jest postacią pełną sprzeczności. Jako [*błyskotliwy naukowiec, któremu patologia także światowa wiele zawdzięcza*]¹⁴ zapisał się w historii medycyny przede wszystkim dzięki (dokonanemu wraz z Hugonem Spatzem, także nazistowskim lekarzem)¹⁵ opisowi neurodegeneracyjnej choroby związanej ze spichrzaniem żelaza w mózgu¹⁶. Nie osiągnięcia badawcze jednak, a moralne zatracenie, skrajność działań i degenerację zawodowych wartości eksponuje film. Uniwersalne ostrzeżenie wyrażone zostaje eschatologicznym entymematem [*wiedza bez sumienia jest zgubą duszy*]¹⁷. Po drugie, przybliżając widzowi postać Hallervordena, reżyser personifikuje rozmyty w historycznym przekazie obraz medyków, którzy w imię nauki przyzwolali na zbrodnie i często stawali się ich mocodawcami. Nie wahali się działać w sposób, który z etyką lekarską nie miał nic wspólnego.

Spoiwem dla wypełniających dryfującą lukę archiwalnych obrazów stał się sceny, w których w konwencji gadających głów współcześni badacze specjalizujący się w problematyce II wojny światowej wypowiadają komentarze. Do grona ekspertów, którym Bernstein udzieliła głosu należą historycy medycyny, zainteresowani zagadnieniami nazistowskich praktyk eksterminacyjnych, uczestnicy projektów badawczych poświęconych historii niemiec-

¹⁴ G. Aly W: *T4, un médecin sous le nazisme* (*Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu*, reż. Catherine Bernstein, 2014).

¹⁵ Początkowo choroba znana była pod nazwą zespołu Hallervordena-Spatza. W 2001 r. zmieniono jednak jej nazwę na NBIA (*neurodegeneration with brain iron accumulation* – neurodegeneracja związana z odkładaniem żelaza w mózgu). Więcej na ten temat: T. Kmiec, (2007). *Encefalopatia z odkładaniem żelaza w mózgu (NBIA, choroba Hallervordena-Spatza)*, Opieka Paliatywna nad Dziećmi, XV, ss. 121-124.

¹⁶ Narrator przedstawia to tak: W 1921 roku przynosi pan Spatzowi 2 mózgi uzyskane z sekcji 2 sióstr zmarłych na nieznaną do tej pory chorobę neurodegeneracyjną. Jej objawy to zaburzenia ruchowe, upośledzenie chodu, sztywność mięśni, zaburzenia mowy i zaburzenia psychiczne. Wspólnie odkrywacie, że zwyrodnienia układu nerwowego mają tu szczególnie charakter ze względu na odkładanie się żelaza w mózgu. Pierwsza publikacja na ten temat pojawia się w 1922 roku. Odkryta choroba będzie nosić wasze 2 nazwiska. Ma pan wtedy 40 lat (*T4, un médecin sous le nazisme*, *Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu*, reż. Catherine Bernstein, 2014).

¹⁷ *T4, un médecin sous le nazisme* (*Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu*, reż. Catherine Bernstein, 2014).

kiej psychiatrii, medycy w czasach narodowego socjalizmu i zaangażowani w działania upamiętniające ofiary autorzy publikacji: Götz Aly¹⁸, Michael Tregenza¹⁹, Thomas Hauer, Astrid Ley, Thomas Beddies. Ich rolą jest uzupełnienie lub nakreślenie kontekstu zdarzeń, potwierdzenie wypowiedzianej w tytule filmu tezy. Komentarze są krótkie, kilkusekundowe, syntetyczne, stanowią klamry łączące części opowiadanej historii. Pełnią też dodatkową funkcję. Obecność ekspertów w dziedzinie badań nad historią medycyny legitymizuje relację, osadza w sferze faktów, czyni ją zdarzeniem odsłoniętym, mającym swoje miejsce, odpamiętywanym i artykułowalnym. Można też odczytać tę obecność jako gest łączności między przeszłością a teraźniejszością, gest, nazwany przez Toni Morisson „nicią zarzuconą pomiędzy człowieczeństwem” (Morrison, 2023, s. 14) współczesnych i tych, którym pamięci odmówiono.

Biologiczny utylitaryzm, nadanie ofiarom „statusu deficytowej pozycji w budżecie państwa” (Zaremba Bielawski, 2014, s. 221), formularz z trzema pytaniami stanowiący kryterium zabijania, wypełniany przez lekarza, który nie widział nawet osoby, o losach której wyrokował²⁰, mordowanie dzieci, osób wymagających stałego wsparcia w rozwoju i codziennym życiu... pamięć niechętnie przyjmuje takie informacje. Najczęściej stawia opór. Trudno dziwić się temu odrzuceniu, które dokonuje się być może z obawy przed powrotem, powtórzeniem, materializacją przeszłości. Wobec zdarzenia, które trudno wypowiedzieć i którego nie jesteśmy w stanie zasymilować, zastygamy w pozycji barokowych gapiów (*baroque staring*, por. Garland-Thomson, 2020). Nie mogąc zrobić kroku, ani wstecz ani w przód, milkniemy wobec grozy zdarzeń i z bezsilności²¹.

Do wyartykułowania puenty filmu *Akcja T4* reżyserka posłużyła się pewnym zabiegiem retorycznym. Narrator wypowiada finałową kwestię: [*żądza wiedzy i sławy uczyniła pana głuchym i ślepym na humanitaryzm. Jak zamiłowanie do wiedzy mogło uśpić sumienie lekarza do tego stopnia, że widział w innym człowieku jedynie materiał do badań? Od kompromisu do kompromisu dotarł pan do punktu, w którym wskazywał pan dzieci do zabicia. Stał się pan mordercą. Nauka nie ma tu nic do rzeczy.*] Równolegle pojawiają się fotografie dzieci. Szesnaście

¹⁸ Götz znany jest polskiemu czytelnikowi jako autor wydanej w 2015 roku książki: *Die Belasteten. Euthanasie 1939-1945. Eine Gesellschaftsgeschichte* (Obciążeni. Eutanazja w nazistowskich Niemczech, przekł. W. Grotowicz. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne).

¹⁹ Michael Tregenza, autor opracowania *Aktion T4: le secret d'État des nazis: l'extermination des handicapés physiques et mentaux* przekł. z ang. Claire Darmon, Mémorial de la Shoah, Paris 2011 (e-book).

²⁰ Istotna była zdolność do pracy, czas pobytu w zakładzie zamkniętym i częstotliwość odwiedzin.

²¹ Por. A. Heller, F. Fehér, (2011). *Czy możliwa jest poezja po Holokauście?* W: T. Majewski, A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*. Łódź: Wydawnictwo Oficyna, s. 478.

portretów z rodzinnego albumu. W konwencji znanej widzowi współczesnemu z aplikacji „zdjęcia w smartfonie”, wyświetlane są niczym wspomnienie (pokaz slajdów). Towarzyszą mu dwa minorowe dźwięki grane naprzemienne. Brzmia jak tykanie starego zegara. Zdjęcia dzieci zostały podpisane. Przedstawione postaci przestają być anonimowymi nie-osobami. Dzieci odzyskują swoje imiona i nazwiska: Werner Prazdka, Charlotte Uhlmann, Dorothea Wessely, Willy Venz, Gerhard Meier, Hans Loeskow, Elizabeth Jarosch, Heinz Böhm, Inge Harbrecht, Ingeborg Bähn, Erwin Drenske, Margarethe Koriath, Werner Böttger, Margarete Eichstaedt... Dwie fotografie pozostają anonimowe.

Percepcja filmu *Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu* jest procesem, na który składa się rozpoznanie i semantyczne odkodowanie zdarzenia, które – jak pokazuje Bernstein – nie posiada kompletnej reprezentacji.

Z zapomnienia powoli wyłaniają się ci, którzy musieli umrzeć, ponieważ byli chorzy umysłowo, uważano ich za uciążliwych lub po prostu kłopotliwych, ponieważ byli nienormalni, niebezpieczni, niezdolni do pracy, ponieważ wymagali stałej opieki albo stanowili plamę na honorze rodziny (Aly, 2015, s. 100).

Filmowa narracja, umożliwiająca zaangażowanie świadomości widza, sprawia, że o zdarzeniach, w których nie braliśmy udziału możemy jednak pomyśleć. Informacje podawane stopniowo, uporządkowane w czasie, ich multimodalny charakter angażuje emocje i pozwala pozostać sam na sam z informacjami. Bernstein dysponuje materiałami umożliwiającymi zbudowanie zaledwie zarysu zdarzenia, albumu impresji składających się na wspomnienie. Czy to wystarczy, by filmowe medium stało się nośnikiem świadectwa?

Kino umożliwia poznanie rzeczywistości nie dlatego, że coraz doskonalej ją nam pokazuje (gdy to robi natychmiast oddala się od realności w stronę hiperrealności), ale dlatego, że (...) ma być może jeszcze siłę, by nas w tę rzeczywistość wrzucić (Kwiatkowska, 2011, s. 61).

Film *Akcja T4* można więc potraktować jako zaproszenie do udziału w (wybiegającym zapewne wiele lat w przyszłość) procesie „wrzucania” w minioną rzeczywistość, zapełniania luki, która nadal dryfuje w „przestrzeni pomiędzy”. Kiedy nie ma kogo zapytać, a w rejestrach pamięci kulturowej zdarzenia pozostają niedoreprezentowane, film dokumentalny może być jednym z najważniejszych mediów pamięci protetycznej. Nazwałabym je nawet, za Landsberg (2018, ss. 160-161), „muzeum doświadczeniowym które uzupełnia poznanie intelektualne afektem, zmysłowością i namacalnością”, wytwarza „procesualne i zanurzone zmysłowo” przeżycia, umożliwia niezapominanie o przeszłości. Czy pozwala też dostrzec „ślady nieobecności” tych, o których świat zapomniał, a którym zwrócić należy ludzką godność (Lands-

berg, 2018)? Ośmielę się odpowiedzieć twierdząco. „Dla tej narracji, która nie może zostać wyartykułowana istotne jest, aby była opowiadana, przekazywana, wysłuchiwana” (Laub, 2007, s. 125). Film dokumentalny jako medium pamięci protetycznej może

zainstalować w nas „symptomy”, czyli protetyczne wspomnienia wydarzeń, których sami nie przeżyliśmy, ale z którymi dzięki filmowi (...) zdołaliśmy nawiązać relację (Landsberg, 2018, s. 162).

Być może, sięganie do strukturalizowanych przez filmy dokumentalne multimodalnych archiwów jest jednym z niewielu sposobów, by o Tych, których życie i śmierć objęte są społeczną amnezją nie zapomnieć.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Aly, G. (2015). *Obciążeni. „Eutanazja” w nazistowskich Niemczech* (przekł. W. Grotowicz). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne
- Assmann, A. (2009). 1998 – *Między historią a pamięcią* (przekł. M. Saryusz-Wolska). W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (ss. 143-173). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas
- Bachtin, M.M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego* (przekł. N. Modzelewska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Bachtin, M.M. (1986). *Estetyka twórczości słownej* (przekł. D. Ulicka). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Bernard, S.C. (2011). *Film dokumentalny, kreatywne opowiadanie* (przekł. M. Bukojemski). Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec
- Błazejowska, K. (2023). *Bezdušní. Zapomniana zagłada chorych*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne
- Bordwell, D., Thompson, K. (2011). *Film Art. Sztuka Filmowa. Wprowadzenie* (przekł. B. Rośińska). Warszawa: Wydawnictwo Wojciech Marzec
- Bonek, T. (2023). *Ludzie na mydło. Mit, w który uwierzyliśmy*. Kraków: Wydawnictwo Znak Horyzont
- Budzyńska, N. (2019). *Dzieci nie plakaty. Historia mojego wuja Alfreda Trzebińskiego lekarza SS*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne
- Cazenave, J. (2023). *An Ethics of Radical Visibility*. W: W.C. Donahue, M.B. Helfer (red.), *Nexus: Essays in German Jewish Studies*, tom 6 (ss. 27-30). Boydell & Brewer
- Conroy, M. (2021). *Nazistowska eugenika. Prekursorzy zastosowanie, następstwa* (przekł. V. Dobosz). Katowice: Post Factum, Wydawnictwo Sonia Draga
- Erl, A. (2018). *Kultura pamięci. Wprowadzenie* (przekł. A. Teperek). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Falkowski, A., Maruszewski, T., Nęcka, E. (2016). *Procesy poznawcze*. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, tom 1 (ss. 339-510). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Friedberg, A. (2012). *Wirtualne okna* (przekł. Ł. Knap). W: I. Kurz, P. Kwiatkowska, Ł. Zaremba (red.), *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów* (ss. 588-596). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Garland-Thomson, R. (2020). *Gapienie się, czyli o tym jak patrzymy i jak pokazujemy siebie innym*, (przekł. K. Ojrzyńska). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Teatr 21
- Heller, A., Fehér, F. (2011). *Czy możliwa jest poezja po Holokauście?* (przekł. A.A.) W: T. Majewski, A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Pamięć Shoah. Kulturowe reprezentacje i praktyki upamiętniania*, (ss. 475-482). Łódź: Wydawnictwo Officyna
- Hojan, A., Munro, C. (2012). *Techniki zagłady w nazistowskich akcjach eutanazyjnych na terenie Kraju Warty (1939-1940)*. W: T. Nasierowski, G. Herczyńska, D.M. Mysza (red.), *Zagłada chorych psychicznie. Pamięć i historia* (ss. 91-117). Warszawa: Eneteia
- Jazdon, M. (2009). *Kino dokumentalne Kazimierza Karasza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kawecki, I. (2006). *„Bricolage” w metodologii jakościowych badań edukacyjnych*. W: K. Rędziński (red.), *Człowiek – Edukacja – Kultura* (ss. 53-62). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza

- Klejsa, K. (2014). *Film*. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), współpraca: J. Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci* (ss. 132-135). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Kmieć, T. (2007). *Encefalopatia z odkładaniem żelaza w mózgu (NBIA, choroba Hallervordena-Spatza)*. *Opieka Paliatywna nad Dziećmi*, XV, 121-124
- Kwiatkowska, P. (2011). *Kino i rzeczywistość (kilka uwag o zwątpieniu i afirmacji)*. *Kwartalnik Filmowy*, 75-76, 50-62
- Landsberg, A. (2012). *Pamięć protetyczna* (przekł. M. Szewczyk). W: I. Kurz, P. Kwiatkowska, Ł. Zaremba (red.). *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów* (ss. 690-698). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Landsberg, A. (2018). *Ameryka, Holokaust i masowa kultura pamięci. W stronę radykalnej polityki empatii* (przekł. P. Dobrosielski). W: P. Majewski, M. Napiórkowski (red.), *Antropologia pamięci. Zagadnienia i wybór tekstów* (ss. 156-163). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Laub, D. (2007). *Zdarzenie bez świadka: prawda, świadectwo oraz ocalenie* (tłum. T. Łysak). *Teksty Drugie* (5), ss.118-130.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Morrison, T. (2023). *Umarli 11 września* (przekł. K. Gucio). W: T. Morrison (red.), *Samoszacunek* (ss. 13-14). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Ojrzyńska, K. (2017). *O leczeniu społecznej amnezji: Akcja T4 w kulturze współczesnej*. W: E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna (wybór i opracowanie), *Odyskiwanie obecności, niepełnosprawność w teatrze i performansie* (ss. 284-299). Warszawa: Fundacja Teatr 21
- Ostaszewski, J. (2018). *Historia narracji filmowej*. Kraków: Universitas
- Peña, M.M. (2017). *Lekarze Hitlera, zbrodnica medycyna* (przekł. J. Kowalczyk). Warszawa: Wydawnictwo RM
- Pernick, M. (1996). *The Black Stork: Eugenics and the Death of "Defective" Babies in American Medicine and Motion Pictures Since 1915*. New York: Oxford University Press
- Saryusz-Wolska, M. (2009). *Wprowadzenie*. W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (ss. 7-38). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS
- Saryusz-Wolska, M. (2014). *Pamięć komunikacyjna*. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba, (red.), współpraca: J. Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci* (ss. 335-337). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Saryusz-Wolska, M. (2014). *Pamięć kulturowa*. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba(red.), współpraca: J. Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci* (ss. 337-338). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Sheffer, E. (2018). *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy* (przekł. S. Kedzierski), Poznań: Wydawnictwo Poznańskie
- Skalska, T. (2014) *Pamięć protetyczna*. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), współpraca: Joanna Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci* (ss. 343-346). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Snyder, S.L., Mitchell, D.T. (2006). *Cultural Location of Disability*. Chicago and London: The University of Chicago Press
- Staniewska, A. (2017). *Miejsca upamiętnienia akcji T4 jako przykład współczesnej interwencji w historycznych założeniach parkowych szpitali psychiatrycznych przełomu XIX i XX wieku*. *Teka Komisji Urbanistyki i Architektury PAN oddział w Krakowie*, XLV, 217-232
- T4, *un médecin sous le nazisme* [Akcja T4, lekarze w służbie nazizmu, reż. Catherine Bernstein, 2014]. Film dokumentalny, France, 52 min., Zadig Production / Les films de l'Aqueduc, 2014/2016 premiera, przy wsparciu Fondation pour la Mémoire de la Shoah

- Tiupa, W.I. (2021). *Wprowadzenie do narratologii porównawczej, przewodnik do samodzielnej pracy naukowej* (przekł. A. Ścibor). Kraków: Wydawnictwo Petrus
- Weindling, P., Hohendorf, G., Hüntelmann, A.C., Kindel, J., Kinzelbach, A., Loewenau, A., Neuner, S., Palacz, M.A., Zingler, M., Czech, H. (2023). *The problematic legacy of victim specimens from the Nazi era: Identifying the persons behind the specimens at the Max Planck Institutes for Brain Research and of Psychiatry*. *Journal of the History of the Neurosciences*, 32, 2, 218-239
- Welzer, H. (2009). *Materiał, z którego zbudowane są biografie* (przekł. M. Saryusz-Wolska). W: M. Saryusz-Wolska (red.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (ss. 39-57). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS
- Zalewska, A. (2014). *Dryfująca luka*. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.), współpraca: J. Kalicka, *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci* (ss. 101-102). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Zaremba Bielawski, M. (2014). *Higieniści, z dziejów eugeniki* (przekł. W. Chudoba). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne

Źródła internetowe

- Przerwane milczenie. Zagłada osób chorych psychicznie w czasie II wojny światowej – strona Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego* <http://www.przerwane-milczenie.pl> [2024.01.04]

MICHALINA KASPRZAK

ORCID 0000-0003-4106-6391

*Adam Mickiewicz University
Poznan, Poland*

THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROJECTS

ABSTRACT. Kasprzak Michalina, *The Creative Potential of Students in Educational Projects* [Potencjał twórczy uczniów w projektach edukacyjnych]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 143-153. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.01.2024. Accepted: 31.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.9

Creativity is seen as one of the prerequisites for success in various areas of life. Students often look for additional activities outside school or university to help validate the knowledge and skills they have acquired. Through participation in educational projects (local and international), students gain extra-curricular knowledge, experience, and competences, but are only sometimes able to put these into practice on their own to create new ideas, concepts, or solutions. The article presents the process of supporting and developing students' creative potential on the example of selected educational projects.

Key words: creativity, educational projects, elementary education, higher education, students

Introduction

Every child's educational pathway begins based on decisions made by adults - the child's parents or legal guardians. At the preschool and early childhood education level, the child, due to their innate curiosity to learn about the world, explores the world in a multisensory way, acquires knowledge, skills and develops attitudes within which they achieve a certain level of key competences. At the start of primary education, pupils' educational experiences increase due to, among other things, changes in the curriculum and teaching system (e.g. transition from integrated to subject teaching, change of teaching staff, change of school). At the beginning of each child's educational

journey, a variety of activities (including creative activities) are encouraged, above all, by teachers, as they are significant persons due to their frequency of contact, emotional bonds with pupils, and pattern of behavior in various situations (Domagała et al., 2020). However, during the classes (a.k.a. 45 min.), in addition to delivering curriculum content (discussed extensively), there is little time left to broaden and deepen selected issues related to developing the child's multi-faceted potential. Undoubtedly, teachers do this work during lessons. However, with the start of compulsory education, pupils have the opportunity to develop their interests during extra-curricular activities (free and paid forms), organised in different types, e.g. interest clubs (subject-based e.g. interest clubs (in subjects, e.g. mathematics, science, language), art clubs/schools (music, art, drama, etc.), sports clubs (football, volleyball, gymnastics, etc.), educational projects: short-term, long-term, cyclical or one-off, e.g. e.g. focused on a discipline, competition, etc., carried out in cooperation with other groups, schools, universities or institutions, or volunteering in a school/university, city, country or international area. Often, activities undertaken in childhood influence subsequent experiences in the learning process at later stages of education (in secondary school or higher education) and then their future life. Therefore, promoting additional activities and encouraging students to discover and explore the world at various levels is extremely important in the educational process. In addition, supporting children's development from an early age fosters their multifaceted formation of self-awareness, self-acceptance and self-discipline, ultimately allowing them to support and develop their creative potential.

Influences of family and social environment are also important in the learning process. Experiencing the dynamics of interaction and change in the student's immediate environment makes it possible to create specific effects of one's activity in the course of its varied course, as well as to work out the results of one's own choices and behavior among children and adolescents in the course of shaping and developing the further path of life (Rostańska, 2015). In children's and adolescents' education, there are several "highlights" in which the support and presence of professional educators and reasonable parents/legal guardians are essential. Most often, young people need support from adults when they cross one of the educational thresholds, i.e., the transition to subject education in primary school through the choice of secondary school or university. Students' needs (both conscious and unconscious), related to cognitive, social, and emotional functioning, are formed at the start of preschool education and deepen and change at higher stages of education. Although "the transition from one stage of educational development to the next is a natural phenomenon, inherent in the role of the learner, it nevertheless requires the expenditure of greater energy, hardship when taking on

new tasks, challenges, overt expectations and demands of the environment” (Michalak, 2016, p. 252). In a situation of necessity and compulsion to change (especially at the beginning of education), children generally have no choice or influence throughout events. However, over time, they develop an increasingly conscious role as learners, seeking and acquiring a sense of subjectivity, which simultaneously influences the perception of their activity with freedom of choice and efficiency. Therefore, involving children from an early age in extra-curricular activities, organising a space to search for their own self, realise their passions and expand their competences (Isabekov & Sadyrova, 2018).

Additional student activities in the school and university system

One way to help students discover and form themselves is to participate in extra-curricular activities such as volunteering, interest circles or other activity-specific student organisations with various projects. In schools and universities (of multiple types), student organisations offer membership (in the vast majority of organisations this is free of charge) in exchange for performing specific tasks. The activities undertaken by children and young people in this type of organisation can take on a reproductive or creative character (due to several dependencies, e.g. activity profile, internal regulations). Regardless of the nature and profile of an organization’s activities, members gain experience, specific competences and skills, and inspiring acquaintances. Teachers and others working with children should define creativity as thinking or problem-solving that involves constructing new meaning, because with the educational premise “to understand is to invent” creativity is something we can find in every child, not just the gifted or knowledgeable (Runco, 2003). Additional classes can be started already at the preschool and primary education levels. In kindergarten, they have a primarily didactic function (deepening and consolidating knowledge acquired in kindergarten) and upbringing (development of the child’s creative activity and independence) (Karbowniczek, Nowakiewicz, 2015). Among the activities offered in kindergartens for the youngest children are volunteering (or social, ecological activities, etc.), sports and recreational activities, art, rhythm and music, theatre workshops, or language classes (Oździński, 2001). They are organised directly in the institution (paid and free offers – depending on the type of activity and thematic scope) or outside the institution (based on the implementation of a project, e.g. from the municipality, European funds or a local sponsor) in children’s cultural centers, inter-school sports/art centers, municipal libraries, community centers. The situation is similar in primary schools.

Participants usually benefit from a specific programme to support and develop their abilities and skills, gather new experiences, enrich their interests and cultivate new friendships. Volunteering in a preschool or school can be seen as a place where children are sensitised to the problems and difficulties of others from an early age, where they are introduced to the process of helping and supporting those in need (in a broad sense), (Kowal, 2014). Through the inclusion of children in such extra-curricular activities, the perspective of seeing education as a multidimensional learning process is conveyed to them, both cognitively, emotionally, psychodynamically and socially (Bałachowicz et al., 2020; Kołodziejcki & Przybysz-Zaremba, 2017). Additional preschool and early childhood education activities are often inspired by those in the immediate environment (parents/guardians) and teachers.

At the next levels of education (secondary and higher), pupils/students, searching for a path to self-development, make decisions about additional activities (largely more independently and more consciously than at previous stages of education). In addition to extra-curricular activities to develop knowledge, talents and various competences, volunteering allows you to carry out pro-social activities in different spheres of social life, e.g. in culture, sport and education, democracy or ecology (Pieniążek, Zielińska, 2017), secondary and university students also have the opportunity to become involved in the activities of various non-governmental organisations, foundations or associations and the projects they run, whether local, national or international in scope. Young people who are active in or outside of school/university organisations do not receive financial gratification for their activities. However, thanks to a cooperation agreement (or a voluntary agreement) they have the opportunity to participate in workshops, training, and conferences to broaden their knowledge and competences, to support their personal and professional development. They are often given the space to try to create and implement their project (educational projects mainly serve this purpose). Thus, the additional activities of young people/students are not limited to the unilateral benefit of functioning in some organisation, but also allow and support creative development. In other words, “inspire to grow” in both self-development and the development of the immediate environment.

Selected educational projects supporting students’ creative development

This section of the article will present a selection of projects aimed at pupils and students that are local and international in focus. One of the projects that involves children, young people, students and adults (parents of stu-

dents, teachers, educators, partners) is the Odyssey of the Mind programme (<https://www.odysseyofthemind.com/>), run in Poland by the Odyssey of the Mind Foundation (is one branch of an international programme). In concept, Odyssey of the Mind is a team competition based on the creative problem-solving method, in which participants (teams of up to 7 people), in age categories (I - primary school students up to and including class V, II - primary school students from classes VI-VIII, III - secondary school students, IV - students/people up to 26 years of age) compete in three areas: "Long-term Problems", "Style in Long-term Problems: and in "Spontaneous Problems". Each team is supervised by a coach, who is the person who supports and integrates the group, as well as organises and monitors the group's creative work. The long-term problems are announced in the autumn of each year. Out of 5 problems with the following profiles: mechanical, technical, humanities, construction and artistic, each team selects and develops one, which they will finally present during the regional preliminaries in an allowed time of 8 minutes (regional preliminaries are organised in the early spring of the following calendar year). In preparation for the presentation, the team points to one of the problem-solving elements they have created, giving them their own "style" while allowing them to score extra points. During the competition, the team also received a "surprise" from a previously unknown task in the "Spontaneous Problems" section, divided into verbal, manual, and verbal-manual problems. The Spontaneous Problems prepare the contestants to think about the conference, as each team is randomly assigned a problem on the day of the competition (<https://www.odysseyofthemind.com/>). After the regional preliminaries, the teams with the best results are invited to the National Finals, after which the winners can represent Poland at the World Finals in the United States.

The main objective of the Odyssey of the Mind programme "is to inspire the development of creative and critical thinking through divergent problem solving by groups of participants" (Szmidt, 2013, p. 53). On the one hand, the competition creates a space that motivates young creators for long-term creative activity. Still, on the other hand, it raises some questions about the possibility of elements of harmful competition. In an educational context, it is a project that prepares students for creative activity. A team led and supported by a suitably qualified coach can achieve success on the international stage. In Poland, Odyssey of the Mind is one of the more widespread creativity competitions for children and young people - in the 2019-2020 school year, 3019 students from all over the country participated in the competition (<https://odyseja.org/>).

Odyssey of the Mind is also a project in which it is possible to participate outside the sphere of competition. Each year a call is made for volunteers

- the so-called Sheriffs and Judges, who support the programme on the organisational and promotional side during the days of the regional preliminaries and finals. Volunteers are invited to several days of training meetings to prepare them for their specific roles. The experience of Odyssey of the Mind volunteers often allows for further development of creative activity among adults.

Another example is the “Academy of the Future” project, operating at the Spring Association, which has been developing in Poland since 2003. It is an educational volunteer programme for school-age children with difficulties with self-esteem, learning or interpersonal relationships. Within the framework of the voluntary service, each child has an individual tutor for one school year, who cares about the relationship with the child, tries to get to the source of the student’s problems and difficulties, helps to solve or minimise them, and focuses their actions on the positive sides of the child, while supporting them in further development. Consequently, thanks to the tutor’s support, presence, trust, and positive motivation, the child gets to know himself from a different perspective, begins to grow on different levels (personality and educationally) – and above all, allows himself to feel pleasure in being themselves. Meetings with the child occur once a week on the school premises where the child is studying (<https://akademiaprzyszlosci.org.pl/en/>). In each school, volunteers (tutors) are supervised by a leader who cooperates with leaders from other schools in their city/region (e.g. Greater Poland) and representatives from other regions in Poland. They are responsible for assisting and supporting tutors from their school (the so-called college), manages a team of tutor-child tandems, and, in cooperation with volunteers, organises meetings and events for children from the college or region. It also liaises with other branches in Poland and summarises the annual work of the whole team. Thus, at each college (school), volunteers can create educational projects for smaller or larger groups, with complex themes and varying durations. During the school year, they also work with the school management and the school teachers, as well as with other institutions that support the multi-faceted development of children, which means that students also extend their pedagogical competences in working with children in numerous workshops and training sessions. The creative potential of students is revealed, among others, by creating activities and events for children, other students, and members of the association, and among school-age students, it reveals itself during individual and group activities in which they participate. They allow you to look at the educational process of children with any difficulties from a different perspective. It continues the educational premise in this article’s theoretical section on extra-curricular activities in school and university systems (e.g. Runco, 2003; Isabekov & Sadyrova, 2018).

Another example of voluntary activities with space to implement one's ideas and concepts is the nationwide educational project "PROJECTOR", student volunteering. It is a programme currently implemented and supervised by the Educational Enterprise Foundation. The program's main objective is to activate and counteract the exclusion of children and young people from small towns and villages all over Poland by developing their passions and interests and discovering talents and potential hidden in both students and project participants (<https://projektor.org.pl/>). Students' involvement covers all stages of the development of an educational project - from the beginning, they create their project with the opportunity to consult with more experienced volunteers, leaders, and specialists from the Projector Team, as well as in cooperation with Projector Ambassadors. Students, as part of the programme, also have the opportunity to benefit from several trainings, webinars and the "Projector Leaders" development programme. In this programme, projects are divided into: start-ups, specialised, systematic, summer holidays or particular actions, and the topics of the events are not limited, so a student on their own or in cooperation with a partner (another student) can fully realise their own concept (Trzmielewska, 2019). Educational projects created by volunteers in this programme are implemented in small towns (up to 20,000 inhabitants) in schools (primary and secondary), community centers, cultural centers, etc. On offer to partner institutions are 90-minute "Challenge Workshops" aimed at children in grades IV-VI or "Encounters with Passion" for grades IV-VIII. The programme is growing all the time. Since 2003, more than 35,000 original educational projects have been implemented, involving more than 10,000 student volunteers (Trzmielewska, 2019; <https://projektor.org.pl/>).

In Poland, an additional place for pupils and students to realise their passions, ideas and concepts in educational projects is their school or university. They can pursue a more practical part of their studies through activities in school or study clubs and voluntary activities. The range of opportunities depends on the school or university, faculty, field of study and/or specialisation studied. For example, students - future teachers - can pursue a more practical part of their studies through activities in study clubs or voluntary work. Examples of spaces for the creation of innovative educational projects by and with students (under the supervision and support of academic staff) are science clubs. For example, at one of the best pedagogical faculties in Poland - the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland - there are more than 20 student organisations that actively participate in local, European and extra-European academic life through educational projects, including funding from the European Union (Erasmus+, <https://erasmusplus.org.pl/>) and national and international partners and sponsors. Students and faculty members create their projects and participate as partners in many educational projects

aimed mainly at schoolchildren, pre-service students or adults (e.g. teachers). For example, the AGO student scientific club of pedagogues-therapists has implemented original educational projects for preschool and school children, students and teachers "Hidden Treasures Hunters" (Skółożyńska, Wojczyńska, 2020), or "StressOUT! Face up to stress!" aimed at students before and during examinations (<https://wse.amu.edu.pl/dla-studenta/dzialalnosc-studencka/kola-naukowe/kolo-naukowe-pedagogow-terapeutow-ago>). In turn, the educational and research project "AMU Students without Borders", carried out by the student scientific club of intercultural education, includes educational activities of the University's students on other continents. So far, students have carried out several editions of the project in Africa (Tanzania), South America (Paraguay), Indonesia (Ubud, Bali), Nepal (Thansing) and Madagascar (<https://amu.edu.pl/en/news-and-events/news/8th-edition-of-the-amu-students-without-borders-project>).

At the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University of Poznan, Poland (<https://wse.amu.edu.pl/>), students and academic staff also carry out a variety of educational projects of the Erasmus+ programme (university cooperation, co-operation with schools, with business). Current projects: Pedagogical Innovations in Polish diaspora education. Supporting teachers' competences in a bilingual and multilingual environment (Polish PIE: Polish PIE: Pedagogical Innovation in Education), where innovation and creative potential are noticeable in the project's main objective: to support teachers and managers of Polish schools by expanding and strengthening their socio-natural competences (especially regarding local fauna and flora) with the use of digital technologies (ICT tools). Researchers are preparing scientific research about the creative potential of education in bilingual and multilingual environments, and teachers from Poland, Iceland, Italy, Spain, and Turkey will present in a book and website original teaching materials and nature routes for children (<https://polishpie.amu.edu.pl/>). The creative potential of students and pupils is expressed in the activities undertaken in each project country during ongoing classes, meetings, and events. In another project called Critical Arts Education for Sustainable Societies (CARE/ss), teachers from universities in Cyprus, Greece, Malta, Spain and Poland are developing a pedagogical framework for online and blended learning for engaged arts education, which is diverse of possibilities and needs in a different group e.g. active citizenship, multiculturalism, respect of diversity, digital learning and sustainable development (<https://care-ss.frederick.ac.cy/>). The creative potential of academics in this project is illustrated in the research and courses created for students in each project country. The students' creative potential is shown during the course, when they make, for example, course projects on socially engaged art.

Summary

The encouragement of pupils/students to initiate and carry out their educational projects is mainly based on their previous experiences (starting from the first educational stage): volunteering, participation in science clubs, additional activities to develop abilities and talents, etc. Supporting pupils and students at the initial stage of creation, creating and strengthening their competences through training, workshops, conferences, meetings, etc. led by professionals (scientists and teachers) is only possible if they reveal their creative potential. The provision of feedback, the indication of constructive comments by teachers, tutors and supervisors during education, but also, the motivation of students to undertake further activities (e.g. despite temporary setbacks/mistakes), also by those close to them (especially parents and legal guardians of the students), as well as the invitation and encouragement to undertake new activities (local and international), but in line with their interests, build and foster a sense of empowerment and a feeling of satisfaction, which at the same time influences the desire for further development and increases the potential to undertake creative activities. Educational projects must also respond to contemporary difficulties and challenges. All competences and experiences of pupils and students gained through additional activities not only expand their possibilities in building a professional career, but also increase the chance of feeling self-fulfillment in the context of everyday life, which also allows them to create the world according to their ideas, ideas and beliefs in the future.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

- Balachowicz, J., Sikorska, J., Krauze-Sikorska, H. (2020). *Jak uczy się dziecko?* In: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (Ed.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (pp. 41-62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Domagała, D., Marek, E., Żmijewska, E., Kabat, M., Kaźmierska, M., Tokaj, A., Herman, T., Ratajczak, A. (2020). *Nauczyciele dzieci*. In: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (Ed.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (pp. 371-405). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Karbowniczek, J., Nowakiewicz, K. (2015). *Zajęcia dodatkowe w przedszkolu*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 35 (1), 209-222
- Kołodziejski, M., Przybysz-Zaremba, M. (2017). *Project method in educational practice*. In: M. Kołodziejski et al. *University Review*, 11, 4, 26-32
- Kowal, R. (2014). *Wolontariat w systemie oddziaływań szkolnych*. In: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (Eds.), *Szkola jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia* (pp. 141-159). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Michalak, R. (2016). *Przekraczanie progu edukacji przedmiotowej jako sytuacja trudna w życiu dziecka. Perspektywa badawcza*. In: M. Cywińska (Ed.), *Oblicza trudnego dzieciństwa. Konteksty rodzinno-edukacyjne* (pp. 251-266). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Ozdziński, J. (2001). *Wybrane zagadnienia z metodyki rekreacji ruchowej*. In: I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński (Eds.), *Teoria i metodyka rekreacji* (pp. 225-269). Poznań: Wydawnictwo AWF
- Pieniążek, M., Zielińska, M. (2017). *Wolontariat jako forma aktywności prospołecznej młodzieży studenckiej*. *Pedagogika (Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas)*, 15, 145-153
- Rostańska, E. (2015). *Doświadczenie zmian w czasie i przestrzeni edukacji*. In: J. Skibska, J. Wojciechowska (Eds.), *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej* (pp. 19-26). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Runco, M.A. (2003). *Education for Creative Potential*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324
- Skolożyńska, K., Wojczyńska, A. (2020). *Educational Project "Hidden Treasure Hunters" as an Example of Using the Storyline Method in Kindergarten*. *Elementary Education in Theory and Practice*, 15, 2(56), 47-60
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Trzmielewska, K. (2019). *Program Projektor – wolontariat studencki przestrzeni do realizacji autorskich projektów edukacyjnych*. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 9, 320-331

Online resources

<https://akademiaprzyszlosci.org.pl/en/>
<https://odyseja.org/>
<https://www.odysseeyofthemind.com/>,
<https://projektor.org.pl/>
<https://erasmusplus.org.pl/>
<https://amu.edu.pl/en>

<https://wse.amu.edu.pl/>

<https://polishpie.amu.edu.pl/>

<https://care-ss.frederick.ac.cy/>

Isabekov, A., Sadyrova, G. (2018). *Project-Based Learning to Develop Creative Abilities in Students*. In: J. Drummer et al. (Eds.), *Vocational Teacher Education in Central Asia, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* 28, pp. 43-39; https://doi.org/10.1007/978-3-319-73093-6_4

KLAUDIA WOLNIEWICZ-SŁOMKA

ORCID 0000-0001-8839-9113

CELINA CZECH-WŁODARCZYK

ORCID 0000-0002-1134-7021

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

MARSZ NIEPODLEGŁOŚCI, CZYLI O ZŁOŻONOŚCI I WIELOWYMIAROWOŚCI TEGO WYDARZENIA Z PERSPEKTYWY KONCEPCJI HETEROTOPII MICHELA FOUCAULTA¹

ABSTRACT. Wolniewicz-Słomka Klaudia, Czech-Włodarczyk Celina, *Marsz Niepodległości, czyli o złożoności i wielowymiarowości tego wydarzenia z perspektywy koncepcji heterotopii Michela Foucaulta* [Independence March, or on the Complexity and Multidimensionality of this Event from the Perspective of Michel Foucault's Concept of Heterotopia]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 155-175. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 30.11.2023. Accepted: 20.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.71.10

The annual, nationwide "Independence March" taking place on the anniversary of Poland regaining independence has become a phenomenon and the only event of its kind at that time. It brings together – in the physical sense – thousands of Poles. However, it is even more engaging in symbolic terms. The research aimed to analyze the Independence March as a heterotopic space according to Michel Foucault and, more precisely, to refer to four of the six principles of heterotopia proposed by the French philosopher. The first two principles apply to society in general and, therefore, were not analyzed in relation to the event of the Independence March. The remaining four were successfully used to reflect on it more deeply. Research has shown that the "Independence March" is an example of heterotopia, and what distinguishes it from other previously studied spaces with heterotopic features is the simultaneous variability and spatial stability, the range of influence, the multitude of ways of entering its space and the significant function it performs because of its complexity.

Key words: Independence March, heterotopia, Foucault, place, space

¹ Artykuł powstał w trakcie realizacji projektu „Heterotopie obywatelstwa. Dyskurs edukacyjny i pedagogie militaryzacji w przestrzeniach organizacji młodzieżowych. Ujęcie analityczno-krytyczne i porównawcze”, finansowanego z grantu Narodowego Centrum Nauki, w ramach konkursu OPUS 18 (nr umowy 2019/35/B/HS6/01365).

Wprowadzenie

Pierwsze marsze związane ze środowiskiem nacjonalistów i radykalnych narodowców, upamiętniające odzyskanie przez Polskę niepodległości 11 listopada 1918 roku, odbyły się już na początku lat 90. ubiegłego wieku (*Skini, policja i antyfaszyści*). Wtedy ich zasięg był lokalny – przeszły przez Kraków, Wrocław i Toruń (*Skini, policja i antyfaszyści*). Pierwszy, ogólnopolski marsz odbył się w Warszawie w 2010 roku, a jego organizatorami były Młodzież Wszechpolska (MW) i Obóz Narodowo-Radykalny (ONR). Rok później, we współpracy z innymi organizacjami narodowymi², MW i ONR założyły Stowarzyszenie Marsz Niepodległości. Jak podają organizatorzy Marszu, odbywającą się 11 listopada 2011 roku manifestację poparło wiele stowarzyszeń, a wśród nich: Związek Żołnierzy Narodowych Sił Zbrojnych, Oddział Warszawski Katolickiego Stowarzyszenia Dziennikarzy, Obóz Wielkiej Polski, Stowarzyszenie Solidarni 2010, Stowarzyszenie KoLibier, Fundacja Republikańska (*Historia Marszu Niepodległości*). Brak dostępu do oficjalnych dokumentów nie pozwala po pierwsze – na szczegółowe przedstawienie funkcjonowania Stowarzyszenia Marsz Niepodległości oraz po drugie – na wyznaczenie granic między MW i ONR, a także innymi organizacjami narodowymi a Marszem. Oznacza to, że MW i ONR będą niekiedy przenikały w przestrzeń Stowarzyszenia i przestrzeń Marszu.

Marsz Niepodległości stanowi bez wątpienia największe wydarzenie odbywające się 11 listopada w Polsce. W setną rocznicę tego święta, a więc 11 listopada 2018 roku, uczestniczyło w nim (według szacunków policji) około 200-250 tysięcy osób (Wirtualna Polska). Jednakże, każdego roku podejmowane są próby zablokowania Marszu, który przez środowiska liberalno-lewicowe uznawany jest za faszystowski (Wolniewicz-Słomka, 2023). W opozycji do takiego stanowiska stoją środowiska prawicowe, które bronią wydarzenia i podkreślają, że gromadzi on tysiące Polaków, którzy po prostu chcą świętować odzyskanie niepodległości przez Polskę (Wirtualna Polska). W 2018 roku ówczesna prezydent Warszawy – Hanna Gronkiewicz-Waltz zdecydowała o zablokowaniu tego wydarzenia. Podała wówczas dwa powody swojej decyzji: po pierwsze – niemożność zapewnienia bezpieczeństwa uczestnikom Marszu oraz po drugie – niezgodę na świętowanie stulecia niepodległości w sposób agresywny, nacjonalistyczny. Sąd Okręgowy w Warszawie unieważnił jednak jej decyzję i uznał wydarzenie za legalne³. Tym, co okazało

² Organizacje te określają siebie jako narodowe, niemniej jednak w dyskursie publicznym najczęściej określa się je mianem nacjonalistycznych i taką terminologię stosujemy badając właśnie dyskurs prasowy.

³ Marsz czy dwa marsze? Gronkiewicz-Waltz składa odwołanie; <https://www.rp.pl/wydarzenia/art1648491-marsz-czy-dwa-marsze-gronkiewicz-waltz-sklada-odwolanie>.

się specyficzne dla Marszu w 2018 roku, była próba jego połączenia z oficjalnymi obchodami państwowymi. Partia rządząca Prawo i Sprawiedliwość nie mogła sobie pozwolić na dołączenie do Marszu i oskarżenia o wspieranie jego narodowościowych haseł, więc podjęła próby organizacji własnego. Stowarzyszenie „Marsz Niepodległości” – oficjalny jego organizator – oskarżył wówczas partię opozycyjną – Platformę Obywatelską o próbę zakazu organizacji Marszu, a Prawo i Sprawiedliwość – o zawłaszczenie wydarzenia. Finałnie odbyły się dwa marsze w jednym – „Marsz Niepodległości środowisk narodowych i państwowy Biało-Czerwony Marsz „Dla Ciebie Polsko” pod patronatem prezydenta Andrzeja Dudy”⁴. Ten drugi stał na czele tego pierwszego, ale kolumna rządowa była od niego oddzielona.

Fenomen Marszu Niepodległości analizowano z różnych perspektyw, zarówno przez pojedynczych badaczy (Malendowicz, 2016; Wiącek, 2019; Rukat, 2020), zespoły badaczy (praca zbiorowa pod redakcją Rafała Wiśniewskiego, 2020; Witkowski, Woroncow, Puchała, 2023), jak też instytucje (raport „Polacy o obchodach święta Niepodległości”, 2019; raport „Znaczenie społeczne i reakcje na Marsz Polski Niepodległej we Wrocławiu 11 listopada 2018 r.”). Paweł Malendowicz przyglądał się „Marszowi Niepodległości” z perspektywy politycznej. Poprzez zastosowanie zróżnicowanej metodologii – obserwacji uczestniczącej w połączeniu z analizą dokumentów stowarzyszeń i partii politycznych uczestniczących w Marszu, wywiadami przeprowadzonymi z polskimi nacjonalistami i członkami partii nacjonalistycznych z innych państw europejskich – koncentrował się na rzeczywistym (wolnym od wpływu mediów) przesłaniu Marszu Niepodległości, charakterystykach uczestników i ich stosunku do problemów ówczesnej im Polski oraz propagowanej przez nich wizji przyszłości Europy. „Marsz Niepodległości”, który poddał analizie to marsz z 2015 roku. Elżbieta Wiącek analizowała retoryczny wymiar marszów, które odbywały się w latach 2010-2017, koncentrując się na polityce wielokulturowości Unii Europejskiej i kryzysie uchodźczym. Rafał Rukat (2020) skoncentrował się na tym, kim są „zwykli ludzie” uczestniczący w marszu w badanych przez niego latach 2012-2014. Z kolei, zespół badaczy pod kierunkiem Rafała Wiśniewskiego, stosując zróżnicowaną metodologię badawczą (sondaże, podejście etnograficzne, ilościowa analiza treści i analiza sieci społecznych)

(...) przeprowadził mezosocjologiczne i makrosocjologiczne analizy porównawcze, interpretując procesy i zjawiska dominujące w społeczeństwie polskim w kontekście różnych sposobów świętowania rocznic państwowych na przykładzie Święta Niepodległości (Wiśniewski in., 2019, s. 9).

⁴ Marsze „Dla Ciebie Polsko” i Niepodległości w Warszawie: 250 tysięcy ludzi na ulicach! https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-100-lat-niepodleglej/fakty/news-marsze-dla-ciebie-polsko-i-niepodleglosci-w-warszawie-250-ty,nId,2659313#crp_state=1.

Ponadto, analizując badania, autorzy koncentrowali się na

(...) opisie struktury rytuałów społecznych, mechanizmów utrwalania działań społecznych oraz stosowanych kanałów mobilizacji społecznej (Wiśniewski i in., 2019, s. 9).

Witkowski i inni oprócz tego, że opisują rozwój Marszu, struktur organizacyjnych tego wydarzenia oraz powiązań z władzami, to przede wszystkim kreślą jego rolę – centralne miejsce do kontaktu ekstremistów z całą Europą (2023).

W artykule badamy wydarzenie „Marsz Niepodległości”, który traktujemy jako zjawisko społeczne z właściwymi jemu cechami, funkcjami i wytworzonymi relacjami międzyludzkimi, jednak z tym zastrzeżeniem, że jego częścią mogą stać się ludzie, którzy nie wytworzyli relacji z pozostałymi uczestnikami Marszu (czerpiemy z definicji „zjawiska społecznego” skonstruowanej przez Biuro Badań Nauk Behawioralnych i Społecznych). Definiujemy zatem marsz jako zachowanie będące efektem zamierzonej lub nie ludzkiej aktywności (działania członków określonej wspólnoty, organizacji) i na nią też wpływającej, powodujące określone zachowania i kreujące konkretne postawy. Celem pełniejszego zrozumienia tego zjawiska odwołujemy się do Marszu z 2018 roku i treści publikowanych wówczas na stronach internetowych oraz w mediach społecznościowych (Facebook) przez określone organizacje (MW i ONR) oraz wybranych artykułów prasowych jemu poświęconych. Marsz, który się wówczas odbył był wyjątkowy, ponieważ upamiętniał setną rocznicę odzyskania niepodległości przez Polskę, a zgodnie z perspektywą Foucaultowską, rocznicowe obchody traktujemy jako swoisty „punkt krańcowy”, w którym wiedza i władza ujawniają się poprzez swoje efekty i stają się bardziej podatne na zbadanie. Uznajemy zatem Marsz Niepodległości z 2018 roku za ten, który daje najpełniejszy obraz tego wydarzenia.

Założenia teoretyczne

Michel Foucault podczas wykładu dla architektów, który odbył się 14 marca 1967 roku zaprezentował koncepcję heterotopii. Heterotopie rozumiał jako „miejsca rzeczywiste obecne w każdej kulturze, wyznaczone wraz z tworzeniem się społeczeństwa” (Foucault, 2005, s. 120), stojące w opozycji do utopii, będące więc kontrmiejscami, „innymi przestrzeniami”. Koncepcja heterotopii opiera się na sześciu zasadach:

- 1) każda kultura tworzy heterotopie;
- 2) każda heterotopia pełni określoną funkcję w społeczeństwie;
- 3) heterotopia może zestawiać w jednym miejscu niekompatybilne ze sobą przestrzenie;

4) heterotopie związane są z czasem, ale w dwojaki sposób: po pierwsze tworzą miejsca, które kumulują czas w nieskończoność tworząc archiwa, zamykające czas w nieskończoność (heterochronie), a po drugie tworzą miejsca które cechuje temporalność, nietrwałość, powtarzalność i przemijalność;

5) „heterotopie zawsze zakładają system otwarcia i zamknięcia, który jednocześnie izoluje je i czyni przepuszczalnymi” (Foucault, 2005, s. 123);

6) heterotopie pełnią pewną funkcję wobec pozostałych przestrzeni.

Jak zauważa Aleksandra Wójtowicz, Foucault swój wykład kierował do architektów i zwracał uwagę na „kulturowe znaczenie miejsc (oraz historii ich przemian), które byłyby uwzględniane w praktykach planistycznych”, co nie nastąpiło (Wójtowicz, 2014, s. 186). Heterotopie stały się koncepcją badaną przez reprezentantów różnych dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych. Wspomniana już Aleksandra Wójtowicz (2014) wprowadziła kategorię heterotopii afektywnej, o której pisała, że jest to:

miejsce, w obrębie którego dokonuje się kumulacja treści o wymowie ideologicznej, historycznej, religijnej, narodowej. Znaczenie nadane tej przestrzeni, przez określony podmiot, jest potem deszyfrowane przez inny. Pierwotne oddziaływanie i późniejsza presja wywierane na wspólnotę odbywają się za sprawą reinterpretacji przestrzeni i celowych działań (pozytywnych bądź opresyjnych), w działaniach tych zaś manipuluje się sferą emocjonalną zbiorowości. Miejsce, które wykazując cechy heterotopii (symboliczne, kumulujące czas, łączące w swoim obrębie różne przestrzenie etc.), staje się obiektem przetargów i manifestacji m.in. ideologicznych – przez odwołanie do zbiorowych skojarzeń z nim związanych, manipulowanie historią i zmianami architektonicznymi (Wójtowicz, 2014, ss. 307-308).

Heterotopię afektywną opisywała na przykładzie Pałacu Staszica w Warszawie i postulowała, aby odnosiła się do realnego miejsca architektonicznego. Jest to kategoria, którą, naszym zdaniem, można odnieść do Marszu Niepodległości, ale nie zajmujemy się tym zagadnieniem w tym artykule naukowym.

Kategoria heterotopii najczęściej pojawia się w literaturze albo jako koncepcja filozoficzna miejsca zestawiona z innymi koncepcjami proponowanymi przez różnych badaczy, albo jako kategoria zestawiana z różnymi fizycznymi lub nie-fizycznymi miejscami, wydarzeniami, doświadczeniami i zjawiskami, które zostają poddane analizie celem pokazania, na ile te wybrane arbitralnie przez badaczy przestrzenie spełniają cechy heterotopiczne i w jaki sposób. W tym pierwszym ujęciu, można wskazać prace autorstwa między innymi Moniki Jaworskiej-Witkowskiej (2015), która koncentruje się na różnym sposobie myślenia o przestrzeni, odwołując się do innych dużych kategorii, takich jak allotopie i atoposy oraz Małgorzaty Piaseckiej (2020), która heterotopie zestawia z utopiami i trzecią przestrzenią. W drugim ujęciu można wymienić badaczy zajmujących się trwałymi, fizycznymi przestrzeniami, ta-

kimi jak szkoła (Archacka, 2016), przedszkole (Kurcińska, 2018), szkoła wyższa (Blair, 2009), dom dziecka (Kurzynoga, 2012), przestrzeniami fizycznymi utworzonymi na chwilę – tu warto wskazać wydarzenie „Noc Kultury”, o którym pisali Przemysław Głuchowski, Małgorzata Klimkowska (2021), czy badaczy opisujących nieistniejące fizycznie przestrzenie, jak doświadczenie wojenne czeczeńskich uchodźców zlokalizowane w przestrzeni pociągu (Januszewska, 2021). Przedstawiając koncepcję heterotopii w ten sposób, a więc z odwołaniem się do miejsc fizycznie istniejących lub nie, badacze starają się odnieść do zasad heterotopii sformułowanych przez Foucaulta. W tym tekście badamy wydarzenie, jakim jest „Marsz Niepodległości” w tym drugim ujęciu. Staramy się opisać i przeanalizować je w odniesieniu do czterech spośród sześciu zasad heterotopii, ponieważ pierwsze dwie odwołują się do skali makro, w której funkcjonują społeczeństwa. Szukamy odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie „Marsz Niepodległości” może być uznany za heterotopię w myśl koncepcji zaproponowanej przez Michela Foucaulta.

Wydarzenie „Marsz Niepodległości” wyróżnia się na tle pozostałych, wcześniej już analizowanych, heterotopii z kilku powodów. Po pierwsze, jest wydarzeniem, które „przemieszcza się” w trakcie swojego trwania. Maszerujący przemierzają Warszawę poczynawszy od Ronda Dmowskiego skończywszy na Stadionie Narodowym. Po drugie, pomimo że odbywa się w pewnej, określonej (fizycznie) przestrzeni, to jednak „rozlewa się” (nie-fizycznie) na cały kraj. W 2018 roku, w zależności od szacunków, Marsz fizycznie zgromadził nawet do 250 tysięcy uczestników, ale za pośrednictwem mediów dotarł do znacznie większego grona odbiorców. Towarzyszą mu ogromne emocje, które pozwalają nam twierdzić, że mógłby być analizowany jako heterotopia afektywna, co sygnalizowałyśmy powyżej. Odpowiedź: po trzecie, w odniesieniu do założeń Foucaulta, zgodnie z którym heterotopia stoi w opozycji do przestrzeni publicznej, „Marsz Niepodległości” spełnia warunki zarówno heterotopii, jak i przestrzeni publicznej. Wynika to z tego, że dla niektórych wejście w przestrzeń Marszu nie wiąże się z koniecznością spełnienia żadnych warunków, co powoduje, że przestrzeń ta może być w niewielkim aspekcie uznana za publiczną. Niewielkim, ponieważ wymaga ona jednak od uczestników, jak pokazują badania Rafała Rukata (2020), pewnej wspólnoty światopoglądów.

Założenia metodologiczne

Badania osadzone zostały w paradygmacie konstruktywistycznym, między innymi ze względu na rolę badacza w procesie gromadzenia i analizy danych, którą Norman Denzin i Yvonne Lincoln określają, jako „mediatora

wielogłosowej rekonstrukcji” (2005, s. 196). Zdajemy sobie sprawę, że rekonstrukcja znaczeń w analizowanych przez nas dokumentach jest jedną z wielu możliwych, ale jednocześnie stanowi konsekwencję przyjętych założeń teoretycznych dotyczących przedmiotu badań. Badania zostały przeprowadzone w ramach strategii jakościowej.

Centralną kategorią teoretyczno-analityczną artykułu jest kategoria heterotopii autorstwa Foucaulta. Jak już wspomnieliśmy, badacz wskazał sześć jej zasad, z których analizie poddałyśmy cztery (od trzeciej do szóstej), przyjmując, że pierwsza i druga mają charakter ogólny i odnoszą się raczej do społeczeństwa w skali makro.

Zgromadzony materiał badawczy obejmuje: oficjalne dokumenty organizacji współtworzących Stowarzyszenie Marsz Niepodległości, to jest MW i ONR (np. statuty, oświadczenia); informacje na temat tego wydarzenia udostępnione przez Stowarzyszenie Marsz Niepodległości na stronie internetowej, a zwłaszcza poświęcone historii Marszu oraz pracy wolontariackiej na rzecz Marszu (brak oficjalnych dokumentów, w tym statutu Stowarzyszenia dostępnego online); posty na Facebooku MW z 2018 roku oraz artykuły prasowe z 2018 roku. Artykuły prasowe poddane analizie obejmowały treści opublikowane w następujących, ogólnopolskich tytułach prasowych: dziennikach – „Gazecie Wyborczej”, „Rzeczpospolitej”, „Dzienniku Gazecie Prawnej”, „Fakcie” i „Super Expressie” oraz tygodnikach: „Newsweek Polska”, „Do Rzeczy” i „Sieci”. Treści prasowe wybrane do analizy musiały spełniać dwa kryteria: po pierwsze – odnosić się do badanych organizacji młodzieżowych organizujących Marsz Niepodległości, to jest do MW i ONR-u oraz po drugie – odnosić się do samego Marszu Niepodległości. Zestawienie przeanalizowanego materiału badawczego przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Zestawienie przeanalizowanych treści

	Liczba przeanalizowanych tekstów
Oficjalne dokumenty badanych organizacji (statuty, deklaracje ideowe, oświadczenia)	MW: 9
	ONR: 5
Informacje poświęcone Stowarzyszeniu MN i samemu Marszowi Niepodległości	3
Wpisy MW umieszczone na FB	109
Artykuły prasowe	106
Ogółem	232

* Opracowanie własne: K. Wolniewicz-Słomka, C. Czech-Włodarczyk.

Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych, natomiast metodą analizy – analiza treści na podstawie zdefiniowanych na potrzeby artykułu kodów odnoszących się do poszczególnych zasad heterotopii. Podstawowymi kodami wykorzystywanymi w tym artykule są następujące, duże kategorie kodowe: *wspólnota/naród/państwo*, *normy/wartości*, *struktura organizacji* oraz *partycypacja*. Pierwszy kod – *wspólnota/naród/państwo* – odnosi się do dyskursywnego obrazu poszczególnych osób oraz wspólnot, z którymi badane organizacje się identyfikują lub wręcz przeciwnie. Druga z nich – *normy i wartości* – odwołuje się do tego, co badane grupy współtworzące Marsz Niepodległości, to jest Młodzież Wszechpolska, Obóz Narodowo-Radykalny oraz Stowarzyszenie Marsz Niepodległości uznają za ważne i co nimi kieruje w działaniu. Następnie – *struktura organizacji* – pozwala opisać układ i wzajemne relacje organów wewnętrznych wspomnianych wyżej organizacji. Ostatnia kategoria kodowa – *partycypacja* – obejmuje szeroko pojętą aktywność badanych organizacji w odniesieniu do Marszu Niepodległości. Analiza tego kodu, razem z kodem *normy i wartości* ukierunkowana jest na czwartą zasadę heterotopii. Analiza kodów *normy/wartości*, *struktura organizacji* oraz *partycypacja* pozwala z kolei na przyjrzenie się trzeciej zasadzie, zgodnie z którą heterotopia może zestawiać ze sobą różne przestrzenie.

Pytanie badawcze, jakie stawiamy brzmi: Czy Marsz Niepodległości jest przestrzenią heterotopijną w odniesieniu do czterech zasad heterotopii sformułowanych przez Michela Foucaulta i co o tym świadczy?

Wyniki analiz

Trzecia zasada

Zgodnie z trzecią zasadą heterotopii, zestawia ona w jednym realnym miejscu (*lieu*) liczne przestrzenie, liczne miejsca (*emplacements*), które są ze sobą niekompatybilne. Michel Foucault za przykłady podaje tu przestrzenie teatru, który „wnosi na prostokąt sceny cały szereg miejsc wzajemnie sobie obcych” (Foucault, 2005, s. 122) czy kina, „które jest bardzo dziwnym prostokątnym pomieszczeniem, w głębi którego na dwuwymiarowym ekranie widzi się projekcję trójwymiarowej przestrzeni” (Foucault, 2005, s. 122). Marsz Niepodległości również zestawia w jednym miejscu różne, nieprzystające do siebie przestrzenie, jednak z tą różnicą, że po pierwsze, to realne miejsce ma charakter ruchomy – marsz porusza się po pewnej trasie i właściwie w żadnym jego momencie nie można mówić o tym, że „dzieje się” w stałym, jednym miejscu. Różni się zatem od wielu badanych heterotopii, które pomimo swojej krótkotrwałości były jednak stałe przestrzennie (np. heterotopia festiwalu Nocy Kultury). Jednak jest on stały w tym sensie, że co

roku odbywa się w tym samym miejscu (jego trasa przebiega podobnie co roku) – w Warszawie, stolicy Polski. Po drugie, ta ruchomość marszu może powodować, że na różnych jego etapach mogą do niego dołączyć różni ludzie, zmieniając w ten sposób przestrzenie, które go tworzą. Oznacza to, że ta niekompatybilność i nieprzystawalność charakteryzująca heterotopię może ulegać ciągłym zmianom.

Analiza zjawiska, jakim jest Marsz Niepodległości, pokazuje, że w realnym miejscu, w którym się odbywa krzyżuje się wiele różnych przestrzeni. Po pierwsze, uwidacznia się tu przestrzeń organizatorów Marszu, a więc Młodzieży Wszechpolskiej, Obozu Narodowo-Radykalnego i współtworzonego przez nie Stowarzyszenia Marsz Niepodległości. Istotą tej przestrzeni jest pokazanie, że wymienione organizacje są twórcami tego marszu.

Przykład 1.

„Młodzież Wszechpolska wzorem lat poprzednich postanowiła zaznaczyć swoją obecność w tłumie maszerujących, tworząc wyróżniającą się kolumnę z wieloma transparentami, okrzykami i swoimi barwami. Zapraszamy do zapoznania się z naszą krótką relacją fotograficzną” (Marsz Niepodległości 2018!, wpis ze strony <https://mw.org.pl/>, opublikowany przez organizację 19.11.2018, [dostępny w zgromadzonym w trakcie trwania projektu materiale badawczym, umieszczonym w Atlasie]).

Przestrzeń ta jest widoczna, ponieważ na wspominatej relacji fotograficznej (fot. 1 i 2) działacze obu organizacji (MW i ONR) są podpisani jako działacze konkretnych organizacji oraz niosą reprezentujące ją symbole.

Jednocześnie, równolegle do przestrzeni tych organizacji dołączają inne, mniej liczne, mniej współgrające, jak na przykład obejmujące przedstawicieli poszczególnych miast.

Po drugie, innym rodzajem przestrzeni, która wyłania się podczas tego Marszu jest przestrzeń ideologiczna, która pozwala wymienionym organizacjom zmanifestować swoje poglądy, co również czynią w sposób namacalny i widoczny, niosąc transparenty z ideologicznymi hasłami. W 2018 roku pojawiły się między innymi takie: „Życie i śmierć dla narodu” (MW) czy hasło „My wszyscy z nich” (MW), któremu towarzyszyły zdjęcia patronów ruchu, między innymi Romana Dmowskiego, Jana Mosdorfa. Poglądy te są również manifestowane obecnością flag Polski, czy tych z wizerunkiem Maryi z dzieciątkiem Jezus. Jak zauważa Klaudia Wolniewicz-Słomka (2023), w dyskursie medialnym pojawiają się dwie narracje, zgodnie z którymi albo w Marszu idą neofaszyści (stanowisko lewicowo-liberalnych mediów), albo w Marszu idzie całe polskie społeczeństwo (stanowisko mediów prawicowych). Obie z nich są nieprawdziwe, ponieważ w Marszu rzeczywiście biorą udział różne grupy społeczne, które są zróżnicowane pogładowo, jednak to zróżnicowanie mie-



Fot. 1. Działacze MW podczas Marszu Niepodległości w 2018 roku
(źródło: Marsz Niepodległości 2018)



Fot. 2. Działacze ONR podczas Marszu Niepodległości w 2018 roku
(źródło: Warszawa: Relacja z Marszu Niepodległości 2018)

ści się raczej w szeroko pojmowanych poglądach prawicowych. Jak zauważa Rafał Rukat, trudno „wyobrazić sobie, by partycypowały w nim np. feministki lub ekolodzy” (2020, s. 4). Tymi, którzy maszerują są członkowie oraz zwolennicy Prawa i Sprawiedliwości oraz innych, mniejszych ugrupowań prawicowych, konserwatywni liberałowie, republikanie, a nawet neopoganie (Rukat, 2020, s. 4). Ponadto, uczestniczą w nim inne, narodowe ugrupowania z Europy, jak na przykład włoska Forza Nuova. Podczas Marszu można także spotkać przedstawicieli różnych miast – na przykład „Oławskich Patriotów” (Rukat, 2020, s. 4), grupy rekonstrukcyjne, kibiców. Do przestrzeni tej dołączają od czasu do czasu dziennikarze różnych mediów – również reprezentujących odmienny od uczestników światopogląd, to jest lewicowo-liberalny, czyniąc tę przestrzeń jeszcze mniej światopoglądowo kompatybilną i spójną. Ideologiczny wymiar tej przestrzeni wiąże się również z tym wszystkim, co niewypowiedziane, co ukryte, a co wchodzi w „skład” sposobu myślenia uczestników Marszu.

Po trzecie, w odniesieniu do samego Marszu jako wydarzenia, dla organizatorów jest to sfera *sacrum*. Działacze organizacji narodowych bronią tej świętej przestrzeni, nie pozwalają jej sobie odebrać, traktują ją z szacunkiem, walczą o nią, gdy trzeba.

Przykład 2.

„Zamieszanie z organizacją postanowił także wykorzystać rząd Prawa i Sprawiedliwości, który pomimo szumnych zapowiedzi już 3 lata temu na temat obchodów 100-lecia odzyskania niepodległości, nie zorganizował praktycznie nic. Podjęta próba przejęcia wydarzenia przez organy państwowe spaliła na panewce tylko dzięki nieustępliwej postawie organizatorów ze Stowarzyszenia” (Marsz Niepodległości 2018!, wpis ze strony <https://mw.org.pl/>, opublikowany przez organizację 19.11.2018, [dostępny w zgromadzonym w trakcie trwania projektu materiale badawczym umieszczonym w Atlasie]).

Pomimo że uczestnicy Marszu reprezentują środowisko o zbliżonym światopoglądzie, to po przyjrzeniu się z bliska, ujawnia się wiele różnych jego przestrzeni, wzajemnie sprzecznych, nieprzystawalnych i nieodpasowanych.

Czwarta zasada

Czwarta zasada heterotopii nawiązująca do czasu zakłada, że heterotopia funkcjonuje wtedy, gdy następuje zerwanie z tradycyjnym pojmowaniem czasu, wskutek czego można wyróżnić heterotopie „czasu akumulującego się w nieskończoność” (Foucault, 2005, s. 123), do których należą między innymi muzea czy biblioteki oraz heterotopie charakteryzujące się tym, że ich „czasowość” jest płynna, przejściowa i przemijająca, jak w przypadku jarmarków. Heterotopia „Marszu Niepodległości” stanowi heterotopię mieszaną i po-

przez swój charakter łączy dwie pozornie przeciwstawne tendencje – akumulowanie czasu, powtarzalne co roku nawiązywanie do kluczowych wydarzeń historycznych głęboko zakorzenionych w pamięci zbiorowej narodu oraz chwywania czasu w jego najbardziej chwilowym, kilkugodzinnym, przemijającym świętowaniu. Marsz jest przykładem heterochronii, czas aktualny łączy się z czasem przeszłym, a to sprawia, że „(...) znajdujący się w ich obrębie ludzie odłączają się od czasu” (Bełkot, 2008, ss. 45-59). Odwoływanie się do wydarzeń historycznych związanych z historią narodu polskiego (rocznica odzyskania niepodległości) i powiązanie ich z aktualnymi wydarzeniami oraz osobami powoduje nie tylko umocnienie praktyk komemoracyjnych (upamiętnienie jakiegoś zdarzenia lub osoby tablicą pamiątkową, budowlą, dziełem literackim), ale sprawia, że następuje – jak pisze Bełkot – karnawalizacja (osiąganie stanów psychiczno-fizycznego oszołomienia) obchodów państwowych (Górecka, 2019, ss. 197-211).

Przykład 3.

„Tym samym Marsz Niepodległości odbył się podobnie jak w latach ubiegłych, gromadząc nieprzebrane tłumy Polaków. Z Ronda Dmowskiego Marsz przeszedł na błonia Stadionu Narodowego, gdzie były okolicznościowe przemówienia, śpiewanie pieśni patriotycznych i religijnych, występ chóru i koncert zespołów ze sceny Rock Against Communism”. (Marsz Niepodległości 2018!, wpis ze strony <https://mw.org.pl/>, opublikowany przez organizację 19.11.2018, [dostępny w zgromadzonym w trakcie trwania projektu materiale badawczym umieszczonym w Atlasie]).

Przykład 4.

„Marsz Niepodległości to stałe wydarzenie w kalendarzu każdego polskiego nacjonalisty. 11 listopada, już po raz dziewiąty, środowiska narodowe skupione w Stowarzyszeniu Marsz Niepodległości zorganizowały największe tego typu wydarzenie w Polsce. W roku obchodów stulecia odzyskania niepodległości Marsz Niepodległości okazał się ogromnym sukcesem frekwencyjnym. Zgromadził bowiem od 250 do 300 tys. osób, co – poza pielgrzymkami Jana Pawła II do Polski – było największym wydarzeniem w Polsce po roku 1989”. (Marsz Niepodległości 2018!, wpis ze strony <https://mw.org.pl/>, opublikowany przez organizację 19.11.2018, [dostępny w zgromadzonym w trakcie trwania projektu materiale badawczym umieszczonym w Atlasie]).

Zawsze obcujemy ze świętem, kiedy dzieje się coś wyjątkowego, coś niezapomnianego. Świętować to znaczy radować się i dzielić się radością z powodu jakiejś uroczystej chwili, jaką, w tym wypadku, była setna rocznica odzyskania niepodległości przez Polskę. I choć była to uroczystość zaplanowana, być może mniej spontaniczna, to nie obeszło się w trakcie jej przygotowywania bez dyskusji i emocji na najwyższym poziomie.

Przykład 5.

„Szykuje się gigantyczne zamieszanie zamiast spokojnego świętowania 100-lecia niepodległości! Wczoraj rano prezydent Warszawy zakazała marszu narodowców, który miał przejść ulicami stolicy 11 listopada. A wieczorem prezydencyjni urzędnicy zapowiedzieli, że Marszowi Niepodległości będzie patronował Andrzej Duda. I stanie się on elementem uroczystości państwowych” (Prezydent przejmuje Marsz Niepodległości, Super Express, 08.11.2018, wydanie tradycyjne, drukowane).

Przykład 6.

„Organizatorzy marszu rano zamierzają złożyć odwołanie od decyzji prezydent Warszawy. I jeszcze dziś sąd ma się zebrać, by zdecydować w sprawie zakazu. Narodowcy i tak na marsz się szykują. – Liberalny zamordyzm nie odbierze Polakom możliwości świętowania! – komentował Robert Winnicki ze stowarzyszenia Marsz Niepodległości. A poseł PiS Paweł Lisiecki przewiduje: - Będą tłumy. Nic tak dobrze nie robi na frekwencję, jak zakaz – ocenia”. (Prezydent przejmuje Marsz Niepodległości, Super express, 08.11.2018, wydanie tradycyjne drukowane).

Zarówno Młodzież Wszechpolska, jak i Obóz Narodowo-Radykalny w relacjach z Marszem Niepodległości ukazanych na stronach internetowych i w mediach społecznościowych zamieszczają opis trasy, osoby biorące w nim udział oraz towarzyszące wydarzenia, na przykład przemówienia. Czas jest tu „przemieszany”, ponieważ z jednej strony mowa jest o „oddaniu hołdu polskiem bohaterom” (wieczność), a z drugiej – przestroga przed zagrożeniami współczesności i przyszłości, związanymi z liberalizmem kojarzonym z Europą (współczesność).

Przykład 7.

„Marsz Niepodległości rozpoczął się o godzinie 14:00, a godzinę później ruszył z Ronda Romana Dmowskiego. Na jego czele nie zabrakło działaczy Obozu Narodowo-Radykalnego oraz włoskich przyjaciół z Forza Nuova. Nieco dalej z ciekawą oprawą uformowała się Młodzież Wszechpolska – drugi z organizatorów całego wydarzenia. Dzięki temu Marsz zachował nacjonalistyczny charakter. Pokazał również, że Polacy chętnie brali w nim udział. Udało się zachęcić do wspólnego świętowania ponad 250 tysięcy Polaków.

W naszej galerii widać doskonale, kto brał udział w manifestacji. Wbrew temu, co podają media głównego nurtu, na Marszu Niepodległości nie zabrakło kombatantów z Armii Krajowej, Narodowych Sił Zbrojnych, rodzin, dzieci, czy poszczególnych stowarzyszeń. Zgromadziliśmy ludzi z różnych stron Polski, w różnym wieku, którym przyświecał tylko jeden cel – oddanie hołdu polskiem bohaterom walczącym o niepodległość kraju”. (Warszawa: Relacja

z Marszu Niepodległości 2018, Facebook ONR, 12.11.2018, <https://www.onr.com.pl/2018/11/12/warszawa-relacja-z-marszu-niepodleglosci-2018/>, [dostęp: 23.11.2023]).

Piąta zasada

Według piątej zasady, heterotopie zakładają system otwarcia i zamknięcia, który jednocześnie izoluje je i czyni przepuszczalnymi (Foucault, 2005, s. 123). Nie są one zatem tak łatwo dostępne, jak przestrzeń publiczna, ale po spełnieniu pewnych warunków, można do nich „wejść” i z nich „wyjść”. Badany przez nas Marsz Niepodległości jest przestrzenią, do której można dołączyć na trzy sposoby i również na trzy sposoby ją opuścić. Po pierwsze, wchodząc (wychodząc) uprzednio do Stowarzyszenia Marsz Niepodległości, czyli organizatora tego wydarzenia i/lub organizacji współpracujących przy tym wydarzeniu (np. Młodzieży Wszechpolskiej (MW), Obozu Narodowo-Radykalnego (ONR)). Po drugie, włączyć się w działania jako: a) strażnik Marszu; b) medyk; c) kwestor; d) sprzedawca na stoisku; e) informator w punkcie informacyjnym oraz analogicznie, zaprzestać tych działań po zakończeniu Marszu. Po trzecie, fizycznie dołączając do Marszu w dniu wydarzenia i opuszczając ten Marsz wraz z jego końcem.

Pierwszy sposób zakłada konieczność spełnienia szeregu warunków umożliwiających stanie się członkiem organizacji współtworzących Marsz, czyli wspomnianych już MW czy ONR. Do tych wymogów należą: posiadanie obywatelstwa polskiego, wiek od 15 do 30 r.ż., odbycie półrocznego stażu, zdania egzaminu i złożenia przysięgi, opłacenia składki członkowskiej oraz przedstawienie rekomendacji od dwóch członków (w przypadku członkostwa w MW) (Art. 6 Statutu MW) oraz wyznawanie wartości narodowo-katolickich (w przypadku członkostwa w obu organizacjach).

Przykład 8.

„Członkiem Stowarzyszenia może być osoba narodowości polskiej akceptująca polskie wartości narodowe i katolickie, utożsamiająca się z zawartymi w statucie celami i sposobami działalności Stowarzyszenia”. (Art. 4. Statutu Młodzieży Wszechpolskiej, <https://mw.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/Statut-Mlodziezy-Wszechpolskiej.pdf>, [dostęp: 24.11.2023]).

Wskutek braku umieszczenia do publicznej wiadomości statutu ONR niemożliwe jest wskazanie warunków wejścia i wyjścia z tej organizacji. Jedna z działaczek podkreśla, że w ONR-ze nie ma granicy wieku: „Gdyby do nas przyszła osoba w wieku 29 lat, tobym jej poradziła, żeby poszła do ONR-u lub Ruchu Narodowego” (Gazeta Wyborcza, 2018). Ze strony ONR można dowiedzieć się jedynie, że kandydatów prosi się o wypełnienie ankiety i podzielenie informacjami na temat danych kontaktowych, w tym

do FB, wykonywanego zawodu, wykształcenia, określenia stosunku do Kościoła katolickiego (<https://www.onr.com.pl/dolacz-do-nas/>, [dostęp: 15.10.2023]). Jak podkreśla wspomniana już wcześniej działaczka, „sporo czasu potrzeba, żeby wsiąknąć w organizację” [aut. – MW]. Oznacza to, że formalne wejście do organizacji to jedno, ale jeszcze trzeba liczyć się z tym, że trochę czasu zajmie zanim działacz zaznajomi się z organizacją, poczuje się jej członkiem (<https://www.onr.com.pl/dolacz-do-nas/>, [dostęp: 15.10.2023]). Wejście fizyczne do siedziby organizacji dla osób postronnych nie jest proste – odbywa się na zaproszenie (<https://www.onr.com.pl/dolacz-do-nas/>, [dostęp: 15.10.2023]). Sposób opuszczenia organizacji nie jest nigdzie przedstawiony. Opuszczenie MW, nieoznaczające jednoznacznie opuszczenia przestrzeni Marszu, wymaga spełnienia określonych warunków, to jest złożenia rezygnacji z członkostwa, niepłacenia składki członkowskiej, czy osiągnięcia 30 roku życia (<https://www.onr.com.pl/dolacz-do-nas/>, [dostęp: 15.10.2023], art. 10).

Dołączenie do przestrzeni Marszu ze względu na pełnioną rolę (strażnik, medyk, kwestor, sprzedawca i informator) wymaga od zainteresowanych złożenia ankiety wolontariackiej i, jak można przypuszczać, podjęcia pewnych czynności przygotowawczych (np. zapoznanie się z zasadami ochrony Marszu w przypadku strażnika czy z informacjami odnośnie do samego wydarzenia w przypadku pełnienia roli informatora) (<https://marszniepodleglosci.pl/dolacz/>, [dostęp: 14.10.2023]) oraz wykonania pracy zgodnie z wyznaczoną rolą na miejscu, podczas samego wydarzenia, aby można było w ogóle powiedzieć o wejściu do heterotopii Marszu. Procedura wyjścia nie została opisana w dostępnych dokumentach.

Trzeci sposób wejścia do heterotopii Marszu, choć wydaje się najprostszy, ponieważ pozornie wymaga jedynie przyścia i bycia na wydarzeniu, to jednak może, ale nie musi, wiązać się z pewnymi czynnikami, które należy spełnić. Dotarcie na Marsz kosztuje i pochłania czas. W zależności od odległości, koszty mogą być wyższe/niższe i obejmować oprócz dojazdu/powrotu także nocleg. Wyjście z heterotopii Marszu w tym rozumieniu to po prostu opuszczenie jej przestrzeni.

Szósta zasada

Zgodnie z szóstą zasadą heterotopii, pełnią one pewną funkcję wobec pozostałych przestrzeni, a mieści się ona między dwoma biegunami tworzącymi albo przestrzeń iluzji, albo kompensacji. Iluzja oznacza odsłonięcie realnej przestrzeni. Jej złudność jest tworzona przez uwidocznienie wszystkich miejsc, „między które podzielone jest ludzkie życie” (Foucault, 2005, s. 124). Przeciwnieństwem iluzji w rozumieniu Michela Foucaulta jest heterotopia kompensacji, która uwidacznia „(...) inną realną przestrzeń, tak doskonałą,

dokładną, tak dobrze uporządkowaną, jak nasza jest nieporządną, źle skonstruowaną i pomieszana” (Foucault, 2005, s. 124).

Marsz pełni funkcję kompensacji, gdyż pozwala jego organizatorom oraz uczestnikom nie tylko na identyfikację z samym wydarzeniem, ale także na wyrażenie pewnej idei albo zmanifestowanie swoich poglądów w związku z tym wydarzeniem. Chodzi tu przede wszystkim o możliwość tworzenia dyskursywnego MY (Polacy, Naród), które w rezultacie tworzy przestrzeń symboliczną, spełniającą funkcję kompensacyjną wobec innych przestrzeni.

Przykład 9.

„MARSZ NIEPODLEGŁOŚCI TO NIEWĄTPLIWIE IDEA, KTÓRA IDZIE W POPRZEK TAK MODNEJ OD KILKU LAT W EUROPIE POPRAWNOŚCI POLITYCZNEJ I PROJEKTOWI SPOŁECZEŃSTWA OTWARTEGO, W ZAMYŚLE LIBERAŁÓW ZASTĘPUJĄCEGO, A WRĘCZ WCHŁANIAJĄCEGO, POSZCZEGÓLNE NARODY

KTO NAPRAWDĘ IDZIE?

Marsz narodowców? Marsz faszystów? Marsz agresywnych ludzi w kominiarkach i z racami? Tak chcą, by wyglądał w ich telewizjach. Tak go pokazują. Choć rzeczywistość jest zupełnie inna.

To jest tak kolorowy marsz, jak kolorowe jest polskie społeczeństwo, może rzeczywiście z wyłączeniem środowisk lewicowo-liberalnych. Nie użyłbym natomiast określenia „marsz narodowców”, bo choć organizatorzy powołują się na tradycję narodową, to nie znaczy wcale, że uczestnicy tak sytuują się na scenie politycznej – mówi politolog prof. Waldemar Paruch. („Dlaczego nienawidzą tego marszu?”, Sieci, 12.11.2018, wydanie tradycyjne, drukowane).

Marsz Niepodległości tworzy pewną przestrzeń symboliczną, która spełnia funkcję kompensacyjną, gdyż jest odpowiedzią na brak uporządkowania współczesnego świata, wraz jego wielością problemów i braku konkretnych rozwiązań. W Marszu aktorzy społeczni oraz identyfikacje grupowe są jasno sformułowane, a problemy społeczne oraz ich sprawcy nazwani. Hasła ochrony, obrony, oporu, sprzeciwu, walki są tymi, które najczęściej pojawiają się w analizowanych dokumentach wtórnych wybranych organizacji młodzieżowych działających w Polsce.

Przykład 10.

„Marsz Niepodległości jest inicjatywą oddolną, zorganizowaną przez Polaków dla Polaków. Nikt nie ma prawa zabronić nam świętowania setnej rocznicy czy zmusić nas do upaństwowienia społecznego charakteru Marszu. Choćby miasto zakazało organizacji Marszu, choćby się waliło i paliło, «choćby na smokach wojska latające», Marsz Niepodległości w setną rocznicę jej odzyskania i tak się odbędzie! Najwyżej w formie zgromadzenia spontanicznego!

Nie odwołujemy wyjazdów! Nie rezygnujemy z organizacji! Przeciwnie: apelujemy jeszcze silniej – przyjeżdżajcie na Marsz Niepodległości niezależnie od wszystkiego! Pokażcie, że nie ma siły, która byłaby zdolna nasz dostęp zatrzymać!” (Oświadczenie Zarządu Głównego Młodzieży Wszechpolskiej w sprawie decyzji o zakazie Marszu Niepodległości, umieszczone na stronie www.mw.org.pl dnia 07.11.2018 (materiał zgromadzony w trakcie trwania projektu, umieszczony w bazie dokumentów w Atlasie; fragmenty dostępne na stronie Rzeczypospolitej wydanie internetowe: <https://www.rp.pl/wydarzenia/art1651651-mlodziez-wszechpolska-nikt-nie-ma-prawa-zabronic-nam-swietowania-marsz-odbędzie-sie-chocby-sie-palilo>, [dostęp: 24.11.2023])).

Marsz Niepodległości tworzy także przestrzeń symboliczną dla organizacji biorących udział w jego tworzeniu poprzez gloryfikację i samogloryfikację jego prekursorów i uczestników, którzy dzięki swojemu zaangażowaniu sprawiają, że Marsz staje się co roku świętem wszystkich Polaków, którzy chcą łączyć czas radosnego świętowania (festiwalu) z pamięcią o bohaterach i historycznych wydarzeniach (wieczności).

Przykład 11.

„Aleksander Krejckant opowiadał, przez pryzmat minionych lat, jak na przełomie tego czasu Marsz stopniowo ukuł się w regularne, tak bardzo ważne wydarzenie, które co roku skupia już kilkaset tysięcy osób. Wspominał pierwszy Marsz Niepodległości, który miał miejsce w 2009 roku i zgromadził ponad trzysta osób, które spotkały się na warszawskiej Starówce. Wspominał, jak przez okres dekady działacze ze środowisk narodowych padali ofiarami nagonek medialnych, kluczowych mass mediów i chuliganerii antyfaszytowskiej. Przybliżył również działalność Stowarzyszenia Marsz Niepodległości, opowiadając jak dużo pracy, funduszy, czasu oraz serca poświęcają działacze i wolontariusze, aby co roku ulicami Warszawy, bezpiecznie, radośnie i dumnie tłum Polaków mógł wejść na Rondo Romana Dmowskiego i świętować dzień, w którym Polska odzyskała niepodległość” (Wrocław: Dyskusja „Dokąd poniosą nas „nogi”, czyli gdzie zaprowadzi nas Marsz Niepodległości?” ONR, 22.11.2018, <https://www.onr.com.pl/2018/11/22/wroclaw-dyskusja-dokad-poniosa-nas-nogi-czyli-gdzie-zaprowadzi-nas-marsz-niepodleglosci/>, [dostęp: 09.11.2023])).

Marsz Niepodległości tworzy przestrzeń iluzji normalności, odwołującej się do upamiętnienia wydarzeń historycznych ważnych dla każdego obywatela Polski, ale ostatecznie odsłania całą prawdę na temat realnej przestrzeni, która tworzona jest przez uczestników ugrupowań prawicowych, którzy w trakcie jego trwania popularyzują wartości i normy ważne z punktu widzenia jedynie wybranych obywateli RP. Ta ambiwalentna natura heterotopii marszu sprawia, że wiodący głos należy do iluzji, by po chwili ustąpić

jednak drugiemu głosowi – kompensacji. Widać to najwyraźniej w hasłach, jakie są propagowane podczas Marszu, które według Pawła Malendowicza roztaczają iluzoryczną „(...) wizję innej Polski kulturowo i narodowo jednolitej, antyglobalizacyjnej, antyunijnej i upodmiotowionej na arenie międzynarodowej” (Malendowicz, 2016, s. 205). Zatem, hasła popularyzowane przez środowiska odpowiedzialne za organizację marszu są „(...) zagrożeniem dla integracji europejskiej opartej na zasadach właściwych Unii Europejskiej, wielokulturowości, przemieszaniu etnicznym, prawach człowieka, laickości, zaniku państw narodowych oraz dominacji pozapolskich ośrodków władczych” (Malendowicz, 2016, s. 205). Ale z haseł propagowanych na Marszu wyłania się też ich funkcja kompensacyjna, prezentująca wizję Europy jednolitych kulturowo i suwerennych państw, w których da się pogodzić interesy różnych narodów i kultur w formie etnopluralizmu, który mówi o poszaniowaniu innych tożsamości narodowych i prawie każdej wspólnoty narodowej do swobodnego rozwoju we własnym państwie. Ale ten „antyszowinizm” działa jedynie w ramach cywilizacji europejskiej, czy też – białej rasy.

Podsumowanie

Marsz Niepodległości jest *inną przestrzenią*, która wpisuje się w koncepcję heterotopii, sformułowaną przez Michela Foucaulta, ponieważ:

a) zestawia ze sobą różne, niekompatybilne przestrzenie – przestrzeń organizacji tworzących Marsz Niepodległości, przestrzeń innych organizacji sympatyzujących z Marszem, przestrzeń reprezentantów miast, przestrzenie ideologiczne, przestrzeń *sacrum* i *profanum*;

b) jest powiązana z „kawałkami” czasu – Marsz łączy czas aktualny z czasem przeszłym, ma charakter mieszany – z jednej strony akumuluje czas świętowania historycznych wydarzeń, które to świętowanie jest powtarzalne, a z drugiej chwyta czas świętowania, który jest ulotny;

c) wymaga spełnienia określonych warunków, żeby do niej dołączyć lub ją opuścić – najtrudniej wejść do organizacji współtworzących Marsz, co wiąże się ze spełnieniem szeregu formalnych warunków, takich jak między innymi posiadanie obywatelstwa polskiego, określony wiek, wyznawanie wartości narodowo-katolickich; nieco łatwiej wejść w przestrzeń Marszu pełniąc określone role w samym wydarzeniu, jak ochroniarz, czy sprzedawca, a najprościej – po prostu stawić się na sam Marsz;

d) pełni pewną funkcję między dwoma biegunami będącymi albo przestrzenią iluzji albo kompensacji (funkcja kompensacyjna Marszu polega na tym, że pozwala uczestnikom nie tylko na identyfikację z samym wydarzeniem, ale także na wyrażenie pewnej idei albo zmanifestowanie swoich po-

głędów w związku z tym wydarzeniem, podczas gdy funkcja iluzoryczna polega na tworzeniu wrażenia normalności odwołującej się do wydarzeń historycznych, ale odsłania prawdę na temat realnej przestrzeni).

Pomimo że uznajemy Marsz Niepodległości za przykład heterotopii, warto zauważyć, że w niektórych przypadkach i dla niektórych osób spełnia on kryteria przestrzeni publicznej – jest miejscem dostępnym nieodpłatnie i powszechnie, w związku z czym może znajdować się na pograniczu heterotopii i nie-heterotopii.

Tym, co wyłania się z powyższej analizy i uzupełniającego ją przeglądu literatury jest wyjątkowość tej przestrzeni, polegająca na jednoczesnej zmienności i stałości przestrzennej (marsz jest ruchomy, do jego przestrzeni przedostają się różne inne przestrzenie), zasięgu oddziaływania (na poziomie fizycznym może dotyczyć tylko zgromadzonych, ale na poziomie symbolicznym angażuje wiele różnych środowisk), wielości sposobów włączania się w tę przestrzeń (od stania się formalnym członkiem organizacji współtworzących Marsz, aż do wstąpienia w jego szeregi w dniu wydarzenia) oraz na znaczącej funkcji, którą pełni (wyraża światopoglądy, jest miejscem celebracji, manifestacji). Badania Marszu, które zaprezentowałyśmy pokazują, że pozostaje on przestrzenią, która może w kolejnych latach zniknąć, przekształcić się, stać się konkurencją dla innych, podobnych wydarzeń, których powstanie planują różne środowiska, najczęściej o odmiennej ideologii od organizatorów obecnego Marszu.

Z heterotopiczności Marszu Niepodległości płyną dwa główne wnioski, których oddziaływanie jest szerokie, ponieważ wychodzi poza przestrzeń tego wydarzenia i wpływa na całe społeczeństwo. Po pierwsze, Marsz stał się heterotopią, w której uwidacznia się walka o władzę, a właściwie stał się symbolicznym narzędziem w tej walce. Jak dotąd, było to niespotykane w badaniach nad heterotopiami. Po drugie, ze względu na swoją złożoność, Marsz Niepodległości oddziałuje na społeczeństwo z różną intensywnością, a jej skala jest naprawdę szeroko rozpięta – od osób nieuczestniczących w Marszu, poprzez przypadkowych uczestników, następnie zaangażowane fizycznie i emocjonalnie osoby i/lub grupy, które specjalnie się na ten Marsz wybrały, aż do organizatorów, dla których jest to najważniejsze wydarzenie w roku.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Archacka, M. (2016). *Szkoła. Społeczna rola heterotopii*. W: J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, tom I – *O wyobrażeniach świata możliwego* (ss. 155-162). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
- Belkot, A. (2008). *Karnawalizacja jako pojęcie ludyczne*. W: A. Sudryk, J.Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym* (ss. 45-59). Poznań: Polskie Towarzystwo Badania Gier
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Foucault, M. (2006). *Inne przestrzenie*. Teksty Drugie, 6, 117-125
- Januszewska, E. (2021). *Pociąg jako miejsce heterotopiczne. Traumatyczne doświadczenia uczestniczącej uchodźczynie*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 1(51), 97-120
- Jaworska-Witkowska, M. (2015). *Heterotopie, allotopie i atoposy: o (nie)miejscach kultury i tekstu i tryumfie myślenia międzyprzestrzennego*. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, 10, 103-142
- Kurzynoga, M. (2012). *Heterotopia domu dziecka, czyli o miejscu bez miejsca*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 4(60), 87-95
- Malendowicz, P. (2016). *Marsz Niepodległości, czyli inna Europa jest możliwa*. Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska, Sectio K. Politologia, 2(23), 195-206
- Ostrowicka H. (2010). *Horyzont oczekiwań – z recepcji myśli Michela Foucault w badaniach pedagogicznych*. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej, 3(51), 7-23
- Piasecka, M. (2020). *(Geo)poetyka marzenia. Utopia – heterotopia – trzecia przestrzeń*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
- Wiącek, E. (2019). *The Rhetoric of the “March of Independence” in Poland (2010-2017) as the Answer for the Policy of Multiculturalism in the EU and the Refugee Crisis*. Politeja, 4(61), 149-166
- Wiśniewski, R. i in. (2019). *O 11 listopada pewnego roku. Świętowanie stulecia odzyskania niepodległości w ujęciu socjologicznym*. Warszawa: Wydawnictwo NCK
- Wolniewicz-Słomka, K. (2023). *Defending the nation: The discourse on youth nationalist organizations in the Polish press*. International Journal of Media & Cultural Politics
- Wójtowicz, A. (2014). *Pałac Staszica jako heterotopia afektywna – refleksja humanistyczna w planowaniu przestrzennym*. Teksty Drugie, 305-320

Źródła internetowe

- Blair, E. (2009). *A further education college as a heterotopia*, Research in Post-Compulsory Education, 14(1), 93-101; <https://doi.org/10.1080/13596740902717465>
- Głuchowski, P., Klimkowska, M. (2021). *Między utopijnością a rzeczywistością – heterotopia Nocy Kultury*. W: A. Kołtun, J. Wawiórka-Kamieniecka (red.), *Spisane po Nocach Kultury*. Lublin: Wydawnictwo Episteme, 295-316; <https://www.umcs.pl/pl/-spisane-po-nocach-kultury-ksiazka,24367.htm>
- Górecka, E. (2019). *Inne miejsca – filmowe obrazy antykwariatu jako heterotopie*. Przestrzenie Teorii, 32, 197-211; <https://doi.org/10.14746/pt.2019.32.10>

- Historia Marszu Niepodległości, <https://marszniepodleglosci.pl/historia/> [dostęp: 11.10.2023]
- <https://www.rp.pl/wydarzenia/art1648491-marsz-czy-dwa-marsze-gronkiewicz-waltz-sklada-odwolanie> [dostęp: 18.10.2023]
- https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-100-lat-niepodleglej/fakty/news-marsze-dla-ciebie-polsko-i-niepodleglosci-w-warszawie-250-ty,nId,2659313#crp_state=1 [dostęp: 18.10.2023]
- Kurcińska, L. (2018). *Heterotopia przedszkola, o „nie-miejsu w miejscu”*. Forum Pedagogiczne, 8(2), 257-266; <https://doi.org/10.21697/fp.2018.2.18>
- Marsz Niepodległości 2018; <https://www.facebook.com/MarszNiepodleglosci/posts/%EF%B8%8F-do%C5%82%C4%85cz-do-m%C5%82odzie%C5%BC-wszechpolska-%EF%B8%8F-httpdolaczmworgpl-%EF%B8%8Fkontynuuj-96-letni%C4%85-trady/1794636727238387/> [dostęp: 23.10.2023]
- Marsz Niepodległości. <https://marszniepodleglosci.pl/historia/> [dostęp: 11.10.2023]
- Mikulski, J. (2018). *Marsz czy dwa marsze? Gronkiewicz-Waltz składa odwołanie*; <https://www.rp.pl/wydarzenia/art1648491-marsz-czy-dwa-marsze-gronkiewicz-waltz-sklada-odwolanie> [dostęp: 18.10.2023]
- Rmf24. (2018). https://www.rmfm24.pl/raporty/raport-100-lat-niepodleglej/fakty/news-marsze-dla-ciebie-polsko-i-niepodleglosci-w-warszawie-250-ty,nId,2659313#crp_state=1 [dostęp: 18.10.2023]
- Rukat, R. (2020). *O „zwykłych ludziach” na Marszu Niepodległości. Etnografia demonstracji ulicznej*. Adeptus, 10, a.2139, <https://doi.org/10.11649/a.2139>
- Skini, policja i antyfaszyści. Konflikt trwa od lat, Grzegorz Szymanik, https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/56,34862,10624511,Skini_policja_i_antyfaszysci_Konflikt_trwa_od_lat.html Warszawa: Relacja z Marszu Niepodległości 2018 <https://www.onr.com.pl/2018/11/12/warszawa-relacja-z-marszu-niepodleglosci-2018/> [dostęp: 23.10.2023])
- Winogrodzki, K. (2018). *Znamy frekwencję w Warszawie. 200 tys. Polaków wzięło udział w „Biało-Czerwonym Marszu”*; <https://wiadomosci.wp.pl/znamy-frekwencje-w-warszawie-200-tys-polakow-wzielo-udzial-w-bialo-czerwonym-marszu-6315829777533057a> [dostęp: 05.10.2023]
- Wirtualna Polska, <https://wiadomosci.wp.pl/znamy-frekwencje-w-warszawie-200-tys-polakow-wzielo-udzial-w-bialo-czerwonym-marszu-6315829777533057a> [dostęp 05.10.2023]
- Witkowski, P., Woroncow, J., Puchała, D. (2023). *The Polish Independence March as a Contact Hub and a Model for European Extremism*. Counter Extremism Project; https://www.counterextremism.com/sites/default/files/2023-03/CEP%20Report_Polish%20Independence%20March_Jan%202023.pdf [dostęp: 24.10.2023]

MAGDALENA BARAŃSKA

ORCID 0000-0003-3615-1321

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SZKOŁY POLONIJNE WE WŁOSZACH. AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNO-SZKOLENIOWA NAUCZYCIELEK POLONIJNYCH ZRZESZONYCH W ROP

ABSTRACT. Barańska Magdalena, *Szkoły polonijne we Włoszech. Aktywność edukacyjno-szkoleniowa nauczycielek polonijnych zrzeszonych w ROP* [Polish Community Schools in Italy. Educational and Training Activity of Polish Women Teachers Affiliated with ROP]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 177-190. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.12.2023. Accepted: 5.01.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.11

The activities of Polish community schools are significant and rich in various initiatives promoting broadly understood Polishness. This is an area that has yet to be explored empirically. There are few scientific studies dealing with the functioning of Polish community schools in specific countries, describing the difficulties and challenges teachers are coping with while characterizing their potential and possibilities. Polish community education has evolved over the last few years. As a result of social and cultural changes, and the dynamics of migration processes, it must re-profile itself and start meeting the needs of children, both those who speak Polish and those who do not know Polish at all, and the implementation of this task belongs to Polish community teachers in Italy.

Key words: Polish community school, education, Polish community teacher, professional development, educational and professional activity, Italy

Wprowadzenie

Edukacja polonijna jest ważnym elementem budowania tożsamości narodowej oraz poczucia przynależności do określonej grupy. Opiera się ona głównie na promowaniu języka polskiego, przekazywaniu i pielęgnowaniu wartości oraz historii leżących u podstaw polskiej kultury i sztuki. Budowaniem i podtrzymywaniem polskości poza granicami zajmują się ośrodki polonijne i szkoły sobotnie w różnych miejscach w Europie oraz na świecie. Ich prężne funkcjonowanie jest zasługą zaangażowanych ludzi, Polek i Polaków,

którzy pomimo migracji zrzeszają się, kultywują i przekazują rodzime obyczaje młodszemu pokoleniu. Aneta Nott-Bower wskazuje na cztery oznaki charakteryzujące dobrą szkołę polonijną (Nott-Bower, 2023): wśród których wymieniana edukowanie w dwukulturowości, poszanowanie i akceptacji obu kultur, promowanie szkół polonijnych w polskich społecznościach, podnoszenie prestiżu Polski i języka polskiego w społeczności lokalnej oraz nawiązywanie współpracy i przyjaźni między organizacjami polonijnymi. Nie są to szkoły w klasycznym rozumieniu tego słowa – uczniowie nabywają wiedzę i umiejętności, które pomogą im w budowaniu wizji własnej osoby. Lekcje w szkole polonijnej skupiają się na wzbudzeniu w uczniach ciekawości dotyczącej kraju swoich przodków, jego historii współczesnej, jak i czasu oraz okoliczności powstania. Nauczyciele napotykają trudności i wyzwania, które bardzo rzadko pojawiają się standardowym cyklu edukacyjnym, a jedną z nich są pytania: „po co mam chodzić do szkoły polonijnej? Co będę z tego mieć? Co mi to da, skoro uczyć się we włoskiej szkole?” Odpowiedź na tego typu pytania nie jest prosta. Niniejszy artykuł przybliży funkcjonowanie szkół polonijnych działających na obszarze Włoch, prezentując jednocześnie własną aktywność szkoleniową i edukacyjną nauczycielek, która stanowi fundament podejmowanych przez nie inicjatyw.

Nauczyciel polonijny – czyli kto?

Jak twierdzi Ewa Koch, nauczyciel polonijny to taki ktoś, kto potrafi zrozumieć dziecko, które przyjechało z Polski i boryka się z trudnościami w procesie dobrego poznania dwóch języków (Panek, 2023). Największym wyzwaniem dla nauczyciela polonijnego jest zachęcenie ucznia do chodzenia do szkoły i uczenie się języka polskiego, pokazania zalet oraz korzyści wynikających ze znajomości języka, kultury i historii swoich przodków. Nadrzędny cel przygotowania zajęć stanowi wiedza, co uczniowie mają wynieść z danych zajęć, spotkań. Nauczyciel polonijny pracuje w zdecydowanej większości z dziećmi, których jeden z rodziców mówi w języku polskim, ale w domu komunikuje się w języku kraju, w którym mieszka.

Daria Wilkinson (2023), podkreśla, że rolą nauczyciela polonijnego nie jest nauczenie perfekcyjnego posługiwania się językiem polskim, a tylko przedstawienie kraju pochodzenia przodków, aby dzieci i młodzież chciały dowiedzieć się o nim więcej, poznać go, zobaczyć go, zwiedzić. Istotne jest wzbudzenie poczucia dumy wynikającej z tożsamości narodowej i związanej z nią historii oraz kultury. Według autorki, bycie nauczycielem polonijnym stanowi rezultat przede wszystkim pasji, to chęć bycia przewodnikiem po polskości, a misji tej nie można zrealizować bez określonej wiedzy, umie-

jętności oraz zaangażowania. Nauczyciel polonijny to nie tylko zawód, to przyjęcie określonego stylu życia polegającego na promowaniu polskości. Praca nauczyciela polonijnego jest wymagająca, naznaczona niecodziennymi sytuacjami, a zapłatę stanowi zadowolenie uczniów i satysfakcja z wykonywanej pracy. Jak wskazują sami nauczyciele polonijni (Traczewska, 2023), są oni często liderami regionów, pewnego rodzaju łącznikami, animator(k)ami życia polonijnego. Dbają też o pewnego rodzaju ciągłość pokoleń, kontakt ze starszymi przedstawicielami Polonii (dziadkowie często są w Polsce), ale także w miarę możliwości aranżują i umożliwiają spotkania z osobami zasłużonymi dla Polski.

W Sieci można znaleźć wiele autorskich blogów i stron prowadzonych przez i dla nauczycieli polonijnych. Dzielą się tam swoją wiedzą, doświadczeniami, wskazówkami, poradami oraz materiałami dydaktycznymi. Dostęp do części z nich i umieszczonych tam materiałów możliwy jest po zalogowaniu lub zakupie określonych pakietów narzędzi. Jest to cenne wsparcie dla początkujących nauczycieli oraz źródło licznych inspiracji.

Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech

Rada Oświaty Polonijnej (ROP) we Włoszech funkcjonuje od 2014 roku. Została powołana podczas konferencji metodycznej dla nauczycieli polonijnych 26-27 października 2014 roku w Neapolu, zorganizowanej przez Stowarzyszenie Instytut dla Polonii, Wspólnotę Polską i Polską Ludotekę Rodzinną (Rada Oświaty Polonijnej, 2023). Założycielami Rady jest pięć szkół polonijnych: Sobotnia Szkoła Kultury i Języka Polskiego w Lago Patria przy Stowarzyszeniu Instytut dla Polonii w Neapolu, Szkoła Języka i Kultury Polskiej w Padwie przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim w Padwie/ AIPP, Polska Ludoteka Rodzinna – Polonijne Centrum Edukacyjno-Integracyjne w Wenecji Euganejskiej, Polska Szkoła Eksperymentalna przy Stowarzyszeniu Związek Polaków w Kalabrii, Polskie Przedszkole przy Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka i Kultury Polskiej w Rzymie. Jak czytamy na stronie internetowej, powstanie Rady Oświaty Polonijnej stanowi odpowiedź na potrzebę integracji środowiska polonijnego we Włoszech. Jako główny cel i priorytet Rada obrała aktywizowanie środowisk polonijnych, zakładanie nowych ośrodków edukacyjnych, ale przede wszystkim wspieranie już istniejących. Członkom Rady zależy, aby łączyć szkoły polonijne z całego Półwyspu Apenińskiego (Smolińska, 2023), wyrównując tym samym poziom kształcenia i wychowania polonijnego, a także usprawnić przepływ informacji.

Obecnie ROP zrzesza 15 szkół, ludotek i świetlic polonijnych, do których należą (ROP, 2023): Sobotnia Szkoła Kultury i Języka Polskiego w Lago

Patrii przy Stowarzyszeniu Instytut dla Polonii w Neapolu, Szkoła Języka i Kultury Polskiej w Padwie przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim w Padwie / AIPP, Przedszkole i Szkoła Polonijna w Veneto przy Stowarzyszeniu „Polska Ludoteka Rodzinna”, Polska Szkoła Eksperymentalna przy Związku Polaków w Kalabrii, Polskie Przedszkole w Rzymie przy Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka i Kultury Polskiej w Rzymie, Szkoła Kultury i Języka Polskiego w Katanii przy Stowarzyszeniu „Amici dell’Europa”, Polska Ludoteka „Wojtek” w Ascoli Piceno przy Stowarzyszeniu „Ludoteka Wojtek”, Polska Ludoteka „Wojtek” w San Benedetto del Tronto przy Stowarzyszeniu „Ludoteka Wojtek”, Polska Ludoteka w Genui przy Centrum Edukacji i Integracji Społecznej „Bratanki”, Szkoła Polonijna w Perugii „Czerwone Maki” przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim Czerwone Maki, Ludoteka – Szkoła „Polskie Kwiaty” przy Stowarzyszeniu Kulturalnym Polsko-Włoskim w Pontenure, Szkoła Polonijna w Weronie przy Stowarzyszeniu Włosko-Polskim w Weronie, Szkoła Polonijna w Udine przy Stowarzyszeniu „KLARIS”, Polska Szkoła w Turynie przy Stowarzyszeniu „Polonijka”, Szkoła Kultury i Języka Polskiego „ANTOŚ POLAK MAŁY” w Salerno przy Stowarzyszeniu AIPSAP. Zgodnie z informacjami umieszczonymi w mediach społecznościowych, Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech ma strukturę federacji, która skupia w sobie szkoły i organizacje polonijne prowadzące działalność edukacyjną, a przystąpienie do niej jest dobrowolne i możliwe w każdym momencie. Na swoje statutowe działania Rada pozyskuje środki z Kancelarii Prezesa Rady Ministrów (ROP, 2023). W ramach pozyskanych dotacji posiada fundusze na wynajem pomieszczeń i opłaty eksploatacyjne. Środki te przeznaczone są również na dofinansowanie kosztów związanych z organizowanymi wydarzeniami oraz dotyczących utrzymania organizacji, ale także na nagrody w organizowanych konkursach. Wsparcie, jakie można otrzymać opiera się między innymi na szkoleniach metodycznych dla nauczycieli i animatorów oświaty, konsultacjach udzielanych przez doświadczonych nauczycieli i ekspertów, jak i realizacji wspólnych projektów edukacyjnych. Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech jest także partnerem w projektach. Warto przywołać w tym miejscu chociażby projekt *Kompendium nauczyciela – psychologiczne i pedagogiczne aspekty pracy*, którego rezultatem jest darmowa monografia pod takim samym tytułem (Fundacja Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych, 2023). Publikacja dedykowana jest nauczycielom w Polsce oraz nauczycielom polonijnym z różnych krajów w Europie i na świecie. Ponadto, ROP i szkoły w nim zrzeszone promują wiedzę o Polsce, organizując różnego rodzaju konkursy i olimpiady dla uczniów polonijnych, do których należą na przykład: Olimpiada Kulturowo-Językowa. Wiedza o Polsce. Warszawa. Zamek Królewski (edycja I – marzec 2021), *Józef Rufin Wybicki, Hymn Polski* (edycja II – kwie-

cień 2022). ROP doceniając pracę nauczycieli polonijnych, organizuje konkursy, na przykład Bursztynowa Kreda, jest i nagroda oraz wyraz uznania dla wyróżniającego się nauczyciela polonijnego. W roku 2022 miała miejsce II edycja konkursu.

W ROP-ie oraz szkołach przy niej zrzeszonych aktywnie działają mamy dzieci dwujęzycznych i właśnie w kobiecej aktywności, roli kobiet w historii (Traczewska, 2023), upatruje się siłę oraz szanse dla rozwoju edukacji polonijnej. Dlatego, warto zaznaczyć, że Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech jest silnie reprezentowana przez kobiety, co może wynikać z charakterystyki włoskiej Polonii. Zgodnie z danymi (Polacy we Włoszech, 2023), w 2021 roku we Włoszech przebywało 77 779 Polaków, z czego 58 142 stanowiły kobiety, w roku 2022 przebywało 74 981 Polaków, a w roku 2023 liczba ta spadła do 74 387 (w tym 55 631 kobiet). Według danych Włoskiego Urzędu Statystycznego ISTAT z 2020 roku, osoby z polskim paszportem stanowiły 1,7% wszystkich cudzoziemców.

Działalność szkół polonijnych we Włoszech

Istotnym źródłem informacji o szkolnictwie polskim we Włoszech jest Biuletyn Informacyjny Polonii Włoskiej (Polonia Włoska Biuletyn Informacyjny, 2023). Liczy on ponad sto numerów i wydawany jest od 25 lat, dwa razy do roku – w sezonie wiosna/lato oraz jesień/zima. W Biuletynie można znaleźć informacje odnośnie działalności polskich placówek edukacyjnych. Artykuły w nim zawarte dotyczą między innymi: jubileuszy placówek edukacyjnych, informacji o drzwiach otwartych szkół, projektów edukacyjnych i konkursów realizowanych przez szkoły. Ponadto, można w nim znaleźć relacje z takich uroczystości i wydarzeń silnie związanych z polską edukacją, jak chociażby Dzień Nauczyciela czy bal studniówkowy maturzystów. Na stronie internetowej dostępne są również wydania specjalne poświęcone postaciom ważnym dla włoskiej Polonii.

Biuletyn pokazuje, że polskie szkoły silnie integrują polskich obywateli, organizując spotkania nie tylko dla uczniów, rodziców i nauczycieli, ale również sympatyków polskich placówek edukacyjnych.

Jak wskazuje literatura, szkoły polonijne, sobotnie, są jednostkami społecznymi i nie podlegają polskiemu systemowi edukacji *sensu stricto*. Zgodnie z danymi Ministerstwa, we Włoszech funkcjonuje 16 szkół polonijnych (Szkoly polonijne we Włoszech, 2023). Szkoły polonijne i pracujące w nich nauczycielki polonijne są wspierane nie tylko przez Radę Oświaty Polonijnej, ale przede wszystkim przez konsulaty, ambasadę, Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce oraz Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za

Granicą. Zapoznając się ze specyfiką funkcjonowania szkół polonijnych we Włoszech, pierwszą kwestią wartą podkreślenia jest fakt, iż są to szkoły stosunkowo „młode”. O ile podtrzymywanie i pielęgnowanie tradycji narodowych na emigracji znane jest od setek lat, to sformalizowanie tych działań już nie. Włoskie szkoły polonijne, których dotyczy niniejszy artykuł, zaczęły powstawać po roku 2000. Są to szkoły tworzone z inicjatywy środowiska polonijnego, głównie rodziców dzieci wychowujących się w dwóch kulturach, oraz ze wsparciem stowarzyszeń i polskich placówek dyplomatycznych za granicą. Historia powstania każdej placówki jest niezwykle ciekawa, i pomimo „młodego wieku” mogą pochwalić się znacznymi osiągnięciami. Cechuje je niezwykła aktywność, dotycząca nie tylko wymiaru nauczania (uczenia), ale także związana z doskonaleniem zawodowym, podnoszeniem kwalifikacji i rozwijaniem kompetencji przez pracujące w nich nauczycielki.

Elementem łączącym wszystkie szkoły polonijne we Włoszech jest idea ich powstania – wspomniana już potrzeba środowisk polonijnych (rodziców, głównie mam), integracja polskich rodzin, nauka języka polskiego, która niejednokrotnie jest wskazywana jako priorytet działania. Podtrzymywanie, pielęgnowanie, przekazywanie polskich tradycji i wartości oraz fakt, iż dyrektorkami, nauczycielkami, animatorkami szkół polonijnych we Włoszech, jak już to zostało wcześniej wspomniane, są wyłącznie kobiety. Z kolei, do czynników różnicujących działanie polskich szkół, na które nauczycielki nie mają wpływu, należą infrastruktura szkół, ich wyposażenie oraz realizowany program (który ma zostać ujednolicony). Szkoły różnią się pod względem liczby sal i dostępu do nich, bowiem niektóre pomieszczenia są wynajmowane tylko na czas zajęć. W niektórych szkołach nauczycielki mają możliwość pozostawienia materiałów i pomocy dydaktycznych, w innych muszą być one jednak chowane lub zabierane do domu, co wiąże się z koniecznością dobrego zorganizowania logistycznego, a także silną motywacją (wewnętrzną) do pracy. Elementem różnicującym działanie placówek, przedszkoli i szkół był również program działania (nauczania). Szkoły polonijne działające na terenie Włoch przez długi czas nie miały wspólnego programu nauczania, każda realizowała własny autorski program, korzystając z różnych źródeł wsparcia. ROP postanowiła to zmienić. Cykl szkoleń i warsztatów, w których nauczycielki brały udział, miał między innymi na celu zdobycie wiedzy na temat tworzenia programu nauczania, który stanowiłby swoisty fundament działania szkół. Dokument w zamyśle niwelowałby różnice i przyczynił się do ujednolicenia warunków pracy nauczycieli zarówno pod kątem organizacyjnym, jak też proponowanych treści kształcenia i wychowania, co stanowiłoby wsparcie metodyczne dla nauczycielek. Szkoły polonijne działają głównie w weekendy, niekiedy tylko w soboty, a dzieci i młodzież spotykają się dwa razy w miesiącu.

Liczba dzieci, uczniów jest bardzo zróżnicowana. W 2014 roku do szkół uczęszczało około 250 uczniów, w roku 2019 było ich już 600 (Traczewska, 2023), co oznacza, że przez pięć lat ich liczba znacząco się zwiększyła. Wzrost zainteresowania można niewątpliwie łączyć z powstaniem i działalnością ROP, zrzeszonych przy niej szkół oraz prowadzonymi działaniami promocyjno-informacyjnymi. Zwiększenie liczebności uczniów niewątpliwie wpływa na organizację procesu wychowania i kształcenia. W badanych placówkach liczba uczniów wahała się od kilku do kilkudziesięciu – w ankietach¹ wskazywano między 8 a 50 uczniów w danej szkole. Niniejsze dane należy traktować jako wartość dynamiczną, ponieważ liczba dzieci zapisanych bywa większa niż uczęszczających. Warto również nadmienić, że kryterium podziału na klasy czy grupy jest dwuaspektowe. Podstawę klasyfikacji stanowi bowiem znajomość języka polskiego, a kwestią drugorzędną w tym przypadku jest wiek. Szkoły dokonują wszelkich starań, aby dokonany podział był najlepszy z możliwych. W większości placówek funkcjonuje od trzech do pięciu grup uwzględniających wcześniej wspomniane kryteria podziału. W praktyce oznacza to, że w grupach (klasach) dzieci są w wieku zbliżonym, ale mogą prezentować inny poziom rozwoju intelektualnego, co niewątpliwie stanowi wyzwanie dla nauczyciela, zwłaszcza w kontekście wyboru metod nauczania. W zależności od szkoły działa grupa żłobkowa, przedszkolna (grupa przedszkole i maluchy), starszaki, wczesnoszkolna (poziom klasy I i II), wczesnoszkolna i szkolna, dla młodzieży, zaawansowana, organizowane są również kursy dla dorosłych. Jak można zauważyć, nazewnictwo grup również nie jest ujednolicone. Jak wskazują nauczycielki, 90% dzieci pochodzi z rodzin polsko-włoskich, w których to mama jest narodowości polskiej, ale zdarzają się również dzieci, których oboje rodzice są Polakami.

Szkoły polonijne stanowią przestrzeń edukacyjną, ale są także miejscem spotkań integracyjnych, towarzyskich w najlepszym znaczeniu tego słowa. Wydarzenia towarzyszące działalności szkół (konkursy, przedstawiania) pozwalają na większą integrację społeczności polonijnych. Są również płaszczyzną wymiany doświadczeń i wsparcia dla osób, które od niedawna przebywają w obcym kraju i przechodzą proces akulturacji. Szkoły polonijne stanowią swoisty most, budują rodzaj więzi z krajem przodków.

Pandemia zmieniła funkcjonowanie całego systemu edukacji, w tym również funkcjonowanie szkół polonijnych we Włoszech. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że zakazy (reżim pandemiczny) wprowadzone przez rząd włoski były bardzo restrykcyjne; w pierwszej fazie pandemii obejmowały zakazy przemieszczania bez uzasadnionej przyczyny, ograniczenie funkcjonowania

¹ Autorski kwestionariusz ankiety dotyczący funkcjonowania szkół polonijnych we Włoszech, przygotowany przez zespół konsultacyjno-szkoleniowy ds. edukacji polonijnej we Włoszech WSE UAM.

placówek (np. poczty działały tylko w określonych godzinach i dniach tygodnia). Zamknięcie instytucji edukacyjnych, kulturalnych uniemożliwiło funkcjonowanie szkół polonijnych, ponieważ, jak już wspomniano, użytkowane przestrzenie były wynajmowane lub dzierżawione. Edukacja w szkołach polonijnych również przeszła w tryb online. Niestety, jak podkreślają nauczycielki, wiele dzieci przestało uczęszczać na zajęcia, w poszczególnych szkołach nie powstały grupy najmłodszych uczestników. Spotkania dla zainteresowanych realizowano za pośrednictwem Internetu, z wykorzystaniem dostępnych narzędzi, wśród których znalazły się: Google Suite, Google meet, Zoom, WhatsApp, Driver, Kahoot, Learning Apps. Ponadto, rodzice otrzymywali mailowo materiały i zadania do pracy z dziećmi. Nauczycielki nagrywały filmiki dla najmłodszych uczniów, jak również starały się utrzymywać kontakt z młodzieżą, a czas lockdownu wykorzystały na rozwój posiadanych kompetencji.

Potrzeby i aktywność szkoleniowa nauczycielek (przed, w trakcie i po pandemii)

Rozważania, które prezentuje niniejszy artykuł zostały sformułowane na podstawie dobrowolnych badań sondażowych (sondaż diagnostyczny, technika badania ankietowego, narzędzie: kwestionariusz ankiety, który składał się z pytań zamkniętych oraz otwartych dotyczących różnych obszarów funkcjonowania szkół polonijnych, w których przedstawicielki szkół polonijnych miały szansę na nieograniczoną wypowiedź pisemną). Ankieta miała na celu rozpoznanie i charakterystykę funkcjonowania szkół polonijnych we Włoszech, z uwzględnieniem aktywności szkoleniowych nauczycielek polonijnych funkcjonujących pod agendą Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech (ROP). Analizie poddano odpowiedzi z 10 kwestionariuszy, ze szkół zrzeszonych wówczas w ROP-ie.

Badanie w placówkach przeprowadzono dwa razy. Pierwsze miało miejsce w 2020 roku i zostało zrealizowane w trakcie konferencji Programowej i Walnego Zebrania ROP, w którym wzięli udział przedstawiciele zespołu konsultacyjno-szkoleniowego ds. edukacji polonijnej we Włoszech WSE UAM. Drugie badanie miało miejsce w 2022 roku, a jego celem było zdobycie informacji o funkcjonowaniu szkół w czasie pandemii oraz weryfikacja potrzeb edukacyjnych i szkoleniowych szkół polonijnych po okresie pandemii Covid-19. Zostało ono przeprowadzone online.

W toku analiz próbowano znaleźć odpowiedzi na następujące pytania badawcze dotyczące obszaru aktywności edukacyjno-szkoleniowej. Po pierwsze, jaki charakter ma motywacja do pracy nauczycieli polonijnych, po drugie, jakie potrzeby szkoleniowe mają nauczyciele polonijni.

Z punktu widzenia prowadzonych analiz dotyczących potrzeb szkoleniowych, istotna jest wiedza o motywach podjęcia zatrudnienia w szkole polonijnej. Wśród najczęściej wskazywanych odpowiedzi odnośnie powodów podjęcia pracy w szkole polonijnej pojawiały się: kontynuacja dotychczasowej działalności społeczno-kulturalnej; chęć pracy w zawodzie i pasja; rodzicielstwo (bycie rodzicem dziecka dwujęzycznego); chęć otwarcia placówki polonijnej; chęć kultywowania polskich narodowych tradycji i wartości; chęć budowania w młodzieży polonijnej drugiej kultury, historii i polskiej tożsamości, oferta pracy; potrzeby środowiskowe Polonii; brak podobnej placówki w okolicy (200 km). W puli odpowiedzi na pytanie dotyczące motywów podjęcia zatrudnienia w szkole polonijnej znalazł się również aspekt karierowy, odnoszący się jednak do ucznia, wskazujący na zaletę uczęszczania na zajęcia do sobotniej szkoły. Najprawdopodobniej został wyrażony z perspektywy rodzica, którego dziecko uczy się w takiej szkole, przyszłościowo wskazujący na „lepszy start” dla dzieci dwujęzycznych we Włoszech. Opinię tę potwierdza w jednej ze swoich wypowiedzi Jan Miodek (ORPEG, 2023), wskazując, iż podtrzymanie języka polskiego oraz idąca za tym dwujęzyczność jest swojego rodzaju gwarancją dobrego losu dzieci w przyszłości. Podkreślone zostały tutaj dwa aspekty: emocjonalny – związany ze sprawianiem przyjemności dziadkom i innym członkom rodziny rozmawiając z nimi w języku ojczystym oraz aspekt praktyczny – w którym na pierwszy plan wysuwa się możliwość otrzymania lukratywnej oferty pracy ze względu na umiejętność poruszania się w dwóch kulturach oraz władanie minimum dwoma językami.

Wyrażnie zarysowała się również motywacja wewnętrzna, potrzeba przynależności, która stanowi bardzo silny motyw regulujący ludzkie zachowania. Ważną kwestią związaną z działalnością szkół polonijnych jest fakt, iż praca wykonywana przez nauczycielki jest pracą pro bono, bez wynagrodzenia, a środki finansowe pozyskane przez ROP przeznaczane są na organizację konferencji, konkursów, wynajem pomieszczeń, opłacenie platform do pracy online.

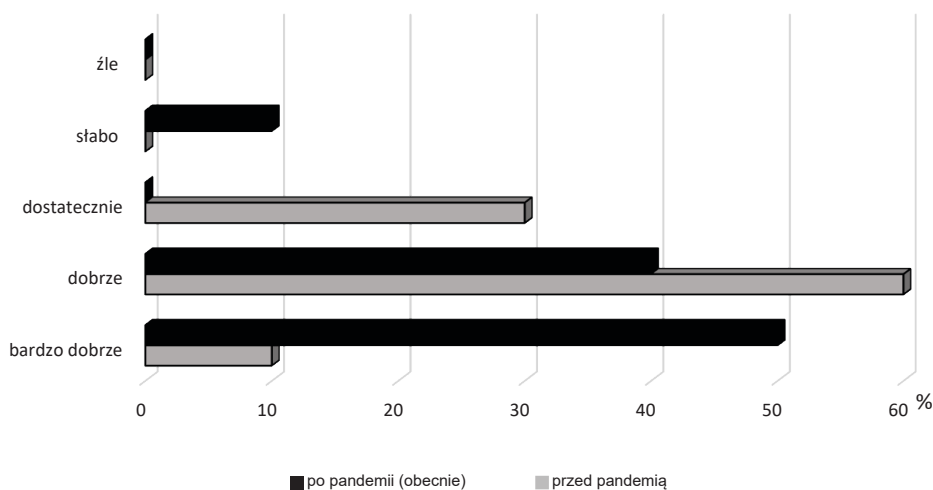
Analiza potrzeb szkoleniowych jest istotnym aspektem rozwoju pracowników, ale i organizacji. W tym przypadku można mówić o dwóch podstawowych celach: identyfikacji potrzeb grona pedagogicznego (specyficznych placówek, jakimi są szkoły polonijne) oraz doborze szkoleń, które zaspokoją potrzeby nauczycielek i placówki. Jest to istotne, ponieważ do najczęściej popełnianych błędów w procesie wybierania szkoleń dla pracowników są, po pierwsze – odgórne decydowanie, jakie szkolenia zostaną przeprowadzone, po drugie – wybieranie szkoleń modnych i popularnych (w myśl zasady „wszyscy się z tego szkolą”), przeprowadzanie analizy potrzeb za pomocą pytań typu, jakiego szkolenia pani/panu brakuje lub w jakim szkoleniu chcieliby państwo wziąć udział oraz dokonywanie rozpoznania potrzeb szkoleniowych w niesprzyjających warunkach, na przykład pod presją czasu.

Należy podkreślić, że aktywność szkoleniowa badanej grupy jest niezwykle wysoka. Szkolenia i rozwój zawodowy stanowią reprezentatywną cechę profesji nauczycielskiej. W trakcie pandemii aktywność szkoleniowa badanych wzrosła. Liczba szkoleń, w których uczestniczyły badane jest imponująca. Przejście na formułę online umożliwiło uczestnictwo w większej liczbie szkoleń. Oferta kursów online również wzbogaciła się. Ponadto, 80% badanych nauczycielek wskazało, że liczba odbytych szkoleń jest zdecydowanie większa niż sprzed roku 2020, po 10% badanych podało, że liczba szkoleń była taka sama, jak przed pandemią lub mniejsza. Co ważne, 80% badanych ma możliwość zgłoszenia w swojej placówce chęci partycypacji w określonym szkoleniu. Wśród szkoleń, w których uczestniczyły nauczycielki polonijne należy wymienić takie, jak: *Jak skutecznie pracować w szkole polonijnej*. *Warsztaty metodyczne dla nauczycieli szkół polonijnych we Włoszech* (czerwiec i październik 2022), *Czy historia rzeczywiście jest taka nudna? Nauczanie o dziejach i dziedzictwie narodowym w kontekście wymogów obecnych programów nauczania* (maj 2022), *Na polską nutę - twórcze zabawy muzyczne inspirowane polską tradycją i folklorem* (kwiecień 2022), *Formy teatralne w edukacji dzieci polonijnych* (marzec 2022), *Nowinki wychowawcze i ekscentryczne pomysły edukacyjne, czyli warsztat pracy alternatywnego pedagoga* (luty 2022), *Wywoływanie polskich głosek u dzieci dwujęzycznych* (maj 2021 i styczeń 2022), *Muzyka dla dwujęzycznego smyka* (grudzień 2021), *Projektowanie ćwiczeń i zadań angażujących ucznia – warsztaty* (grudzień 2021), *Projektowanie ćwiczeń i zadań angażujących ucznia – warsztaty* (listopad 2021), *Dziecko polonijne we włoskiej szkole. O pedagogicznym podejściu do dzieci dwu- i wielojęzycznych oraz jak tworzyć pomocy między kulturami* (listopad 2021), *Jak prowadzić (mobilny) sekretariat i dokumentację szkolną* (październik 2021), *Wykorzystanie coachingu w edukacji* (kwiecień 2021), *Książka, jako narzędzie pracy pedagoga. O edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych walorach dziecięcej literatury* (marzec 2021), *Czym jest program nauczania i jak go stworzyć* (luty 2021), *Bajkoterapia, jako wędrówka po najskrytszych zakątkach umysłu i duszy... Emocje i myśli w dwujęzyczności dzieci oraz powrót dorosłych do świata dziecięcego* (grudzień 2020), *Potrzeby nauczyciela i potrzeby dziecka. Znaleźć równowagę, aby razem wzrastać w dwujęzyczności i w relacji* (listopad, 2020) *czego i jak uczymy w polskim przedszkolu w Rzymie* (listopad 2020), *O programowaniu języka polskiego w praktyce. Co to jest dzienniczek wydarzeń i jak go prowadzić* (październik 2020) ... (...) Nie są to oczywiście wszystkie szkolenia i webinaria. Wszystkie szkolenia, w których nauczycielki brały udział, szczegółowo opisane są na profilu ROP w mediach społecznościowych <https://www.facebook.com/oswiatawewloszech>.

Na uwagę zasługuje jednak częstotliwość szkoleń, minimum dwa w miesiącu, i niezwykle zróżnicowana tematyka. Dobór szkoleń wynika z obowiązków i zadań, które realizują nauczyciele polonijni. Nie tylko uczą, są

też organizatorami całego procesu dydaktycznego, łącznie z kwestiami logistycznymi. Wachlarz szkoleń jest szeroki – od szkoleń metodycznych, tematycznych, po administracyjno-biurowe. Warto dodać, że nauczycielki pracujące w sobotnich szkołach są aktywne zawodowo, a zdecydowana większość wyżej wymienionych szkoleń, w których brały udział, odbywała się w godzinach wieczornych (rozpoczynały się między 20:00 a 20:30), co również wskazuje na silną motywację i chęć zdobycia nowej wiedzy.

Prowadzenie zajęć edukacyjnych online z dziećmi i młodzieżą wymaga posiadania określonych kompetencji, w tym szczególnie kompetencji cyfrowych². Przeniesienie do świata wirtualnego zajęć dotyczących wartości, tradycji, historii, języka i jego wymowy, jednocześnie uwzględniając zróżnicowany poziom językowy grupy oraz poziom opanowania przez uczniów obsługi narzędzi do pracy w formule online, niewątpliwie było zadaniem wymagającym. Respondentki zostały poproszone o ocenę swoich kompetencji cyfrowych z perspektywy czasu.



Ryc. 1. Ocena własna kompetencji cyfrowych nauczycielek polonijnych

(źródło: badanie własne)

² Kompetencje cyfrowe stanowią konstrukt budowany przez: kompetencje informatyczne – czyli umiejętność posługiwania się komputerem i innymi urządzeniami elektronicznymi, korzystania z Internetu, aplikacji i oprogramowania; kompetencje informacyjne polegające na umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także selekcji i oceny krytycznej; kompetencje funkcjonalne, czyli realne wykorzystanie powyższych kompetencji w różnych sferach codziennego życia, takich jak: finanse, praca i rozwój zawodowy, utrzymywanie relacji, zdrowie, hobby, zaangażowanie obywatelskie, życie duchowe itp.

Różnica w ocenie kompetencji cyfrowych jest znacząca, zaobserwować można przesunięcie. Przed pandemią nauczycielki oceniały swoje kompetencje cyfrowe dobrze, po pandemii oceniają je lepiej. Bardzo dobrze ocenia je połowa ankietowanych. Pozytywnie należy odebrać brak wskazań dotyczących złej oceny posiadanych kompetencji. Słabo swoje kompetencje ocenia 10% badanych, pojawienie się takiego wskazania może wynikać z konfrontacji oczekiwań z rzeczywistością, różnicą w umiejętnościach budujących kompetencje cyfrowe, między ich poziomem deklarowanym a faktycznym. Pandemia stała się istotnym tłem działalności sektora edukacyjnego, czynnikiem determinującym podejmowanie różnego rodzaju prób, okresem testowania nowych rozwiązań. Obnażyła niedoskonałości funkcjonujących systemów, ale również wskazała możliwości.

W toku drugiej tury badań, „popandemicznej”, zapytano po raz drugi o potrzeby szkoleniowe, które jak można było przypuszczać uległy zmianie. Zaobserwować można dwa trendy związane z aktywnością szkoleniową. Pierwszy to pewnego rodzaju zmęczenie związane z uczestnictwem w szkoleniach, zwłaszcza tych w formule online. Wskazują na to następujące oryginalne wypowiedzi badanych:

Szczerze powiem – na razie nie szukam szkoleń – za dużo ich było a mimo tego wiadomości się nie utrwały tak jak bym chciała”, „wydaje mi się, że w tej chwili, my, jako nauczyciele potrzebujemy nabrać „oddechu” i odpocząć od siedzenia przed komputerem. Musimy wrócić do normalności, co nie znaczy, że nie chcemy się uczyć i poznawać nowych sposobów na prowadzenie zajęć, zwłaszcza tych opierających się na metodach z wykorzystaniem tik. Ale chyba wszyscy potrzebujemy czasu na ochłonięcie.

Z drugiej strony, zauważalny jest niedosyt związany z metodami pracy oraz bardzo specyficznymi potrzebami nauczycieli polonijnych, na co jednoznacznie wskazują odpowiedzi badanych:

nieustannie – metody aktywizujące ucznia, metody i techniki w nauczaniu języka polskiego, jako odziedziczonego, szkolenia, które by ułatwiły pracę z dziećmi młodszymi, warsztaty metodyczne dotyczące nauczania języka polskiego, jako obcego konkretnie w pracy z dziećmi i młodzieżą; warsztaty dotyczące zarządzania zespołem i współpracy z dorosłymi. Zwykle chętnie wybieram spotkania odwołujące się do psychologii, rozwoju dzieci i motywacji itp. Ciekawią mnie różne spotkania na temat nowinek w edukacji, informatyka, psychologia i pedagogika dwujęzyczności, bajkoterapia w kontekście dzieci dwujęzycznych, raczej kwestie psychologiczno-pedagogiczne, ale niezwiązane z pandemią, narzędziami nauczania online. Raczej psychologia dziecka, zaburzenia rozwojowe, wspomaganie rodziny itp.

Badane nauczycielki wskazywały również na zainteresowanie szkoleniami w dziedzinie: doboru metod pracy dostosowanych do wieku uczniów (67%), doboru metod pracy dostosowanych do umiejętności językowych uczniów (67%), aplikacji edukacyjnych możliwych do wykorzystania w procesie edukacji polonijnej (56%), tworzenia cyfrowych materiałów dydaktycznych (45%), projektowania scenariuszy zajęć oraz sposobów zaangażowania rodziców (33%).

Tytułem podsumowania

Szkolnictwo polonijne na przestrzeni ostatnich lat ewoluowało. Nauczycielki pracujące w szkołach polonijnych są świadome swojej roli w budowaniu polskiej tożsamości dzieci dorastających poza granicami kraju ojczystego. Dbają o jakość materiałów, jak i swojego przygotowania. Świadomość ta przekłada się na poszukiwanie narzędzi do pracy oraz potrzebę ciągłego rozwoju zawodowego, którego fundamentem jest doskonalenie posiadanych kompetencji i podnoszenie kwalifikacji. Wszystkie działania podejmowane przez zespoły dydaktyczne są silnie zakorzenione w misji szkół, które prowadzą. W trosce o jak najwyższą jakość edukacji polonijnej nauczycielki przeszły szereg szkoleń, które pozwoliły im na stworzenie dwóch programów nauczania: *Podróż po włoskich drózkach na małych polskich nóżkach. Program wychowania i nauczania języka i kultury polskiej dla przedszkoli polonijnych we Włoszech* (s. 117) oraz *Podróż po włoskich drogach na większych polskich nogach. Program nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce dla dzieci w wieku szkolnym (6-12+), uczniów polonijnych szkół społecznych we Włoszech* (s. 215). Celem powstałych dokumentów jest ujednolicenie warunków pracy nauczycieli zarówno pod względem organizacyjnym, jak i proponowanych treści kształcenia oraz wychowania. Należy podkreślić, że to właśnie nauczycielki były inicjatorkami wielu wymienionych w opracowaniu szkoleń, poszukiwały specjalistów w określonych dziedzinach, metodyków, praktyków edukacji, logopedów, lingwistów. Dobór tematyki szkoleń pozwala wnioskować zarówno o potrzebach nauczycielek, ale również o trudnościach, z jakimi spotykają się w swojej pracy. Poszukują rozwiązań, dzięki którym zrealizują założone cele, nie zapominając przy tym, że w centrum ich działań jest zawsze uczeń.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Źródła internetowe

- Biuletyn Informacyjny Polonii Włoskiej: https://polonia-wloska.org/pl/category/archiwum_biuletynu/ [dostęp: 30.12.2023]
- Fundacja Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych, Projekt „Kompendium nauczyciela – psychologiczne i pedagogiczne aspekty pracy”: <https://fundacja-pansih.pl/aktualnosci/> [dostęp: 12.11.2023]
- Nott-Bower, A. *Cztery oznaki dobrej szkoły polonijnej*: <https://bilingualhouse.com/w-poszukiwaniu-dobrej-szkoly-polonijnej/> [dostęp: 28.12.2023]
- ORPEG, *O dwujęzyczności Prof. Miodek*: <https://www.youtube.com/watch?v=vaqIe-HbV8EM> [dostęp: 30.12.2023]
- Panek, S. *Być nauczycielem. Polonijnym nauczycielem*: <https://www.polonijnyapedagog.com/byc-nauczycielem-polonijnym-nauczycielem/> [dostęp: 28.12.2023]
- Polacy we Włoszech: <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri/polonia/> [dostęp: 20.12.2022]
- Rada Oświaty Polonijnej: <https://www.radaoswiaty.it/>, profil na fb <https://www.facebook.com/oswiatawewloszech/>
- Rady Oświaty Polonijnej – działalność: <https://www.radaoswiaty.it/dzialalnosc-rady-oswiaty-polonijnej-we-wloszech/> [dostęp: 20.12.2023]
- Smolińska, A. *Polskie szkoły we Włoszech łączą siły*: <https://superpolonia.info/polskie-szkoly-we-wloszech/> [dostęp: 10.11.2023]
- Szkolnictwo polonijne*. Zestawienie bibliograficzne opracowań dotyczących zagadnienia szkolnictwa polonijnego z lat 2000-2019: <https://pedagogiczna.pl/szkolnictwo-polonijne/> [dostęp: 10.11.2023]
- Szkoły polonijne we Włoszech. Wykaz polonijnych placówek edukacyjnych w poszczególnych regionach Włoch: <https://www.gov.pl/web/wlochy/szkoly-polonijne-we-wloszech>, [dostęp: 20.12.2023]
- Traczewska, A. *Szkolnictwo polonijne we Włoszech – działalność, potencjał i nowe wyzwania*: <https://www.polacywewloszech.com/2019/02/18/szkolnictwo-polonijne-we-wloszech-dzialalnosc-potencjal-i-nowe-wyzwania/> [dostęp: 10.11.2023]
- Traczewska, A. *Kształcenie nauczyciela polonijnego to nie koszt to inwestycja*: <https://www.polacywewloszech.com/2019/10/31/rzym-ksztalcenie-nauczyciela-polonijnego-to-nie-koszt-to-inwestycja/> [dostęp: 10.12.2023]
- Wilkinson, D. *Nauczyciel polonijny i jego rola*: <https://blizejpolskiejsobotniejszkoly.com/nauczyciel-polonijny-i-jego-rola/> [dostęp: 10.11.2023]

MARZENA PĘKOWSKA

ORCID 0000-0003-1382-2655

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach*

KLASY EKSPERYMENTALNE W SZKOŁACH POWSZECHNYCH W WILNIE W OKRESIE DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

ABSTRACT. Pękowska Marzena, *Klasy eksperymentalne w szkołach powszechnych w Wilnie w okresie dwudziestolecia międzywojennego* [Experimental Classes in Elementary Schools in Vilnius in the Interwar Period]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 191-204 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.01.2024. Accepted: 4.02.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.12

The interwar period was characterized by an experimental movement in the field of educational methods. This movement was the result of postulates announced as part of the new education trend, stimulating an alternative and innovative approach to the didactic and educational work of the school. The publication presents the organization of teaching in experimental classes in elementary schools No. 22 and No. 7 in Vilnius in the years 1918-1939. School inspectors' reports collected in Lithuanian Central State Archives in Vilnius were mainly used for this purpose.

Key words: new education, experimental classes, Vilnius, interwar period

Na przełomie XIX i XX wieku w Europie Zachodniej oraz Stanach Zjednoczonych rozwinął się reformatorski ruch pedagogiczny, oparty na pedagogice naturalistycznej, która w początkach XX wieku przyjęła nazwę progresywizmu. Wiązał się on z krytyką pedagogiki dziewiętnastowiecznej, głównie za brak badań naukowych nad dzieckiem i preferowanie metody nauczania, polegającej na biernym zapamiętywaniu gotowej wiedzy przez uczniów. Nurt ten, nazywany *nowym wychowaniem*, koncentrował się na indywidualności dziecka i poszanowaniu jego natury, stawiał na jak największy rozwój jego aktywności, kładł nacisk na motywację wewnętrzną. Celem działań w ramach tego ruchu było przede wszystkim upodmiotowienie dziecka w procesie wychowania i kształcenia oraz jak najpełniejsze przygotowanie go do życia. Podstawy teoretyczne i praktyczne w ramach tego nurtu tworzyli między

innymi tacy pedagogzy, jak: Ovide Decroly, John Dewey, Celestin Freinet, Ellen Key, Georg Kerschensteiner, William Heard Kilpatrick, Maria Montessori, Helen Parkhurst.

W szkolnictwie w Polsce okresu dwudziestolecia międzywojennego nurt „nowego wychowania” także wniósł szereg zmian w teorii i praktyce pedagogicznej. Dotyczyły one reform treści kształcenia, następnie metod kształcenia i ostatecznie zasad organizacyjnych (Okoń, 1964)¹. Próbowano organizować naukę łączną, zastępować system klasowy zespołem pracowni, łączyć nauczanie z pracą ręczną, organizować artystyczną działalność dzieci, dostosowywać tok nauczania do ich zainteresowań i indywidualnych możliwości. Co ważne, działania takie podejmowano również na pierwszym szczeblu edukacji. W latach 1918-1939 wypróbowywano najczęściej eksperyment dotyczący metod oraz środków nauczania i wychowania, wprowadzając w życie najczęściej: plan daltoński, metodę projektów, nauczanie pod kierunkiem, a także metodę ośrodków zainteresowań i nauczanie łączne. Zmierzano do tego, aby metody nauczania tradycyjnego zastąpić samodzielną pracą uczniów. Metody te, zwane też niekiedy laboratoryjnymi, wiązały się z pojęciem szkoły aktywnej (Okoń, 1966). Jak ocenia D. Radzikowska, wszystkie te koncepcje bazowały na poglądzie, że nauczanie nie powinno kierować się logiczną strukturą nauki, a konkretnymi, życiowymi potrzebami umysłowymi i zainteresowaniami dziecka, któremu należy się centralne miejsce w procesie nauczania. Podkreśla też, że specyfiką nauczania w klasach I-IV było wykorzystywanie idei przewodnich różnych kierunków nauki całościowej i uzupełnianie ich własnymi koncepcjami. Szczególne znaczenie miała tu polska odmiana nauczania łącznego, rozumianego na przykład przez W. Okonia jako kierunek dydaktyczny traktujący treści i metody pracy w klasach początkowych jako określone całości tematyczne, obejmujące różne treści zgodnie z tym, jak występują one w życiu, a nie jako odrębne przedmioty nauczania. Te złożone kompleksy treściowe stanowią roczne, miesięczne lub dzienne „ośrodki” nauczania. W. Okoń do nauczania łącznego zalicza metodę Owidiusza Decroly’ego, metodę projektów i metodę ośrodków pracy Marii Grzegorzewskiej. Natomiast, zdaniem D. Radzikowskiej, tacy autorzy jak Bogdan Nawroczyński, Jadwiga Walczyna, czy Ryszard Więckowski traktowali nauczanie łączne jako jedną z odmian nauki całościowej, opracowanej przez Karola Linkego (Radzikowska, 2015).

Literatura pedagogiczna, odnosząca się do szkół eksperymentalnych, wyraźnie pokazuje, że także w Polsce w latach 1918-1939 wprowadzano takie nowatorskie rozwiązania. Jak podają Wanda Dzierzbicka i Stanisław Dobrowolski, posiadamy wiadomości o kilkunastu szkołach powszechnych,

¹ W tekście zastosowano dwie formy przypisów. Przypisy dolne wykorzystano do opisu źródeł archiwalnych.

w których wprowadzony został na przykład system pracowniany, chociaż w bardzo różnym zakresie. Zdaniem autorów, takich szkół w Polsce było 25, głównie średnich, ale także powszechnych. Szkoły te rozmieszczone były bardzo nierównomiernie, na przykład na centralną Polskę przypadało ich piętnaście, w tym siedem mieściło się w Warszawie. Natomiast, w województwach wschodnich takich szkół było siedem, w poznańskim dwie i jedna w Krakowie. Badacze podkreślają także, że system pracowniany w szkołach powszechnych łatwiej było stosować do starszej młodzieży, uczącej się w szkołach średnich, niż do dzieci ze szkół powszechnych. Sama Helena Parkhurst twierdziła, że plan daltoński nadaje się dla dzieci dopiero od lat dziewięciu i rzeczywiście w tych granicach wieku był on przeważnie stosowany (Dzierzbicka, Dobrowolski, 1963).

Wśród szkół powszechnych, które w okresie międzywojennym wprowadziły metody eksperymentalne są szkoły działające w Wilnie. Były to: Szkoła Powszechna nr 7 im. G. Narutowicza oraz Szkoła Powszechna nr 22 „Świt”. Pracę doświadczalną w Szkole nr 7, prowadzoną przez Wandę Steynową, rozpoczęto w 1928 roku, w klasie pierwszej, gdzie zapoczątkowano nauczanie stosując metodę ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly’ego. W kolejnych latach eksperyment rozszerzono na cztery klasy początkowe, natomiast w klasach wyższych objęto nim poszczególne przedmioty. O. Decroly w swojej koncepcji za nadrzędny przyjął rozwój psychiczny dziecka, a zainteresowania wynikające z jego potrzeb wysuwał na pierwszy plan potrzeb. Za najważniejsze potrzeby dziecka uznawał: potrzebę pożywienia, oddychania i utrzymania czystości, walki z ujemnymi wpływami klimatycznymi, ochrony przed nieprzyjaciółmi i niebezpieczeństwami oraz działania, aktywności, światła i spoczynku. Przy takim ujęciu, zainteresowania uczniów stanowiły podstawowe kryterium doboru odpowiedniego materiału i środków nauczania oraz sposobów jego opracowywania w toku nauczania i wychowania. Treści natomiast dostarczało środowisko, w którym dzieci żyły i zagadnienia, które je interesowały. To właśnie te zagadnienia stanowiły „ośrodki zainteresowań”, wokół których koncentrowała się praca uczniów. Najczęściej były to zagadnienia i treści w układzie:

- dziecko – rodzina, szkoła, społeczeństwo;
- dziecko – zwierzęta, rośliny;
- dziecko – ziemia (woda, powietrze, kamienie);
- dziecko – słońce, księżyc, gwiazdy.

Głównym założeniem metody Decroly’ego było wychowanie dzieci „przez życie do życia”, co pozwalało młodemu człowiekowi na poznanie siebie i swoich możliwości, zdobycie rzetelnej wiedzy, a przede wszystkim opanowanie umiejętności skutecznego radzenia sobie „w życiu” (Wyczesany, Mikruta, 2002).

W przypadku omawianej placówki, jak ocenia Stanisław Dobrowolski, jeżeli uwzględnić stosowane w szkole metody, to eksperyment realizowany w tej placówce należy określić jako niejednolity. W pierwszym okresie stosowano bowiem metody Decroly'ego, następnie wzorowano się na systemie wiedeńskim oraz metodzie projektów (Dobrowolski, 1966). Kierowniczką szkoły, W. Steynowa w sprawozdaniu przedstawionym na III Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie w 1933 roku podkreśla, że

w szkole zaznacza się wyraźnie metoda projektów, jednak należy podkreślić wyraźnie i z całą stanowczością, że powstała ona całkiem samorzutnie i niezależnie od jakichkolwiek prób czynionych za granicą. Sposób powstawania i wykonywania projektów różni się od istniejącej gdzie indziej metody projektów, przede wszystkim tym, że tu projekty jedne uzupełniają drugie, wpływają i dopełniają się wzajemnie, tworząc łańcuch ogniw, łączący 4 oddziały w jedną całość dwustopniową. Metodę projektów tak ujętą można byłoby nazwać – stosowaną metodą projektów – na usługach realizacji celu wychowawczego, a mianowicie wychowania obywatelsko-społecznego. Ogniwa, łączącymi poszczególne projekty, ewentualnie wytwarzającymi projekty pochodne, są ośrodki pracy, interesujące dziecko. Owe ośrodki znalazłyby swój odpowiednik synonimowy w słowniku istniejących metod – w ośrodkach zainteresowania – i rzeczywiście są pochodne od nich, lecz mają swoje odrębne znamiona. Nazwa ośrodek zainteresowania, w swoim założeniu przewiduje wyjście z zainteresowań dzieci, tymczasem wobec celowości procesu wychowania uwzględniającego w swych ośrodkach kształcących i czynnik poznawczy, nie zawsze ośrodek pracy wpływać ma z zainteresowań bezpośrednich całej klasy. Staje się on pracą interesującą dzieci przez sytuację stworzoną przez nauczyciela, przez sugestię atmosfery zainteresowań jednostek lub grupy. Dalej cechami metody są:

- 1 - równoległość celów wychowawczych i dydaktycznych,
- 2 - budzenie poczucia zbiorowości i odpowiedzialności wzajemnej,
- 3 - praca samowychowawcza i samokształceniowa ucznia,
- 4 - współpraca nauczyciela i ucznia,
- 5 - indywidualizacja,
- 6 - strukturalizm,
- 7 - praca zespołowa,
- 8 - kształcenie płaszczyzny intuicyjnej na terenie klas młodszych i pojęciowej w starszych,
- 9 - praca aktywna i radosna ucznia,
- 10 - współpraca i współzawodnictwo grup (III Kongres, 1934).

Jej zdaniem, czynnikami składającymi się na powodzenie stosowanej metody są: metoda pracy, odpowiednio dobrany materiał, możliwości psychiczne ucznia, jego środowisko domowe i szkolne oraz osobowość nauczyciela. Nadzrędnymi środkami dydaktycznymi były wycieczki naukowe i rozrywkowe, organizacja samorządowa, ogródek szkolny oraz „dziennik wspomnień”. Kładziono nacisk na zajęcia praktyczne: wycinanki, roboty z kartonu i w glinie, sport i gimnastykę (III Kongres, 1934).

Drugą szkołą w Wilnie, wprowadzającą metody eksperymentalne, była Szkoła Powszechna nr 22 „Świt”. Była to szkoła koedukacyjna z pojedynczymi klasami, gdzie eksperyment został zapoczątkowany w roku szkolnym 1928/1929 pod hasłem „indywidualizacji nauczania”. Projekt uruchomiono dzięki staraniom Towarzystwa Nowoczesnego Wychowania w Wilnie, które wyjednało u władz szkolnych zezwolenie na takie eksperymentalne nauczanie. Ówczesnym kierownikiem szkoły był Wacław Fleury, który o wprowadzonej indywidualizacji nauczania mówił:

za podstawę organizacji pracy w naszej szkole wzięto system daltoński, system ten bowiem uwzględnia indywidualizację działań, która daje możliwość uszanowania w dziecku jednostki ludzkiej, pozwala mu też pracować według własnego uzdolnienia, odpowiadającego mu tempa i własnych zainteresowań (Fleury, 1934).

Twórczynią tej oryginalnej koncepcji nauczania była Helena Parkhurst, a sama metoda przyjęła nazwę Planu Daltońskiego, pochodzącą od nazwy miasta Dalton, w którym pełna wersja tej koncepcji (1919/1920) została wprowadzona w życie. Metoda zyskała najpierw popularność w Ameryce, potem w Europie. Autorka tej koncepcji uważała, że edukacja powinna być przede wszystkim użyteczna, bardziej efektywna i skuteczna. W jej efekcie uczniowie powinni być przygotowani do życia w społeczeństwie i do pracy. Wartościowe i przydatne treści kształcenia miały gwarantować tak zwane przydziały pracy. Stanowił go miesięczny zakres materiału, dobrze przygotowany przez nauczycieli, który miał być opanowany przez uczniów z różnych przedmiotów. Przydział powinien być dostosowany do możliwości dziecka, jasno sformułowany i określający cel oraz zamierzony efekt po zakończonej pracy. Ponadto, uczniowie mieli możliwość samodzielnego planowania i wykonywania pracy szkolnej, we własnym tempie i na swój sposób, z własnej inicjatywy i z zaangażowaniem (Kwella, 2022).

Tym nowym systemem w szkole wileńskiej objęto wszystkie klasy – od pierwszej do siódmej. Pod względem organizacji nauczania nastąpił wyraźny podział na klasy niższe – od pierwszej do trzeciej i wyższe – od czwartej do siódmej. Trzy pierwsze klasy realizowały więcej elementów nauczania syntetycznego, na wzór metody wiedeńskiej, niż elementów systemu pracownianego. Z systemu tego zresztą przejęto godziny samodzielnej pracy dzieci poczynawszy od klasy pierwszej, wymiarze od 8 do 10 godzin tygodniowo, oraz krótkie jednodniowe, a potem tygodniowe zadania przydziały. W klasie trzeciej praca samodzielna opierała się na organizacji „kątów przedmiotowych”, czynnych w czasie tych zajęć. W każdym kącie były półki z książkami i pomocami naukowymi z danych przedmiotów. Właściwy system pracowniany wprowadzony został od klasy 4. W zorganizowanych trzech salach przedmiotowych umieszczono następujące pracownie: języka polskiego i historii,

przyrody i geografii, robót ręcznych i rysunków. Natomiast, rachunki były prowadzone systemem klasowym, ponieważ nauczycielka uważała, że przedmiot ten wymaga bezpośredniej pracy z klasą, ale uwzględniała też w miarę potrzeby zasadę samodzielności. Zajęciom samodzielnym uczniów przydzielono bardzo niewiele czasu, a mianowicie 3 dni w tygodniu po 2 godziny; reszta godzin szkolnych była przeznaczona na pracę zbiorową, która powinna, według autorki sprawozdania, pogłębiać, rozszerzać lub systematyzować przerobiony materiał. Oczywiście, taka ilość czasu na pracę samodzielną nie mogła wystarczyć, toteż z góry przewidziano, że ta praca uczniów ma być częściowo wykonywana w domu. Indywidualnego odpytywania uczniów po przerobieniu przedziału przydziałów przeważnie tygodniowych, obejmujących zazwyczaj jedno zagadnienie, organizacja nauczania nie przewidywała. Lekcje w końcu tygodnia zwykle „zbierały dorobek tygodniowy”. Poniżej podano dla przykładu przydział z przyrody i języka polskiego.

Przyroda. Przydział 5. Oddział 5.

Urządzimy w tym tygodniu wystawę owoców mięsistych i suchych. Zbierzcie więc najrozmaitsze owoce i umieśćcie na oknie.

1. Zanotuj w notatkach (rysunek i podpis) i podziel zbiory owoców mięsistych na jagody i pestkowce.
2. Zanotuj w notatkach (rysunek i podpis) i podziel owoce suche na torebki łuszczenie, skrzydłaki i niełupki.
3. Napisz z czego powstaje owoc a z czego nasienie. Daj przykład.

Materiał podany w przedziałach mógł być opracowywany w szkole na pracy samodzielnej, a częściowo też wykonywany, wykańczany i uzupełniany w pracy domowej.

Język polski. Przydział 19. Oddział 7.

Przeczytaj *Balladynę* Słowackiego i napisz charakterystykę Aliny i *Balladyny*.

Przepisz z *Balladyny* najładniejszy dialog albo monolog i naucz się bardzo ładnie czytać. Poszczególne role odegrać na scenie. Lekcja będzie tym przyjemniejsza im więcej się czujecie i dokładniej odtworzycie obraną postać. Z nauki pisowni wykonaj zadanie 70 i 71 (Fleury, 1934).

Eksperyment w tej szkole trwał aż do wiosny 1939 roku. Kierownik szkoły Wacław Fleury opisując eksperyment po 5 latach jego realizacji w szkole, ocenił go bardzo dodatnio, podkreślając, że ten tok pracy kształtuje wytrwałość, rodzi energię i budzi inicjatywę. Uczniowie stali się uspołecznieni i wykazali duże rozbudzenie umysłowe. Oceniając stosowaną metodę powiedział: *istotą systemu daltońskiego jest idea wolności*.

Podkreślił także, że powodzenie eksperymentu zależne było od pracy nauczycieli. W tej szkole grono pedagogiczne prawie nie zmieniał się od początku istnienia szkoły w 1915 roku, a nauczycielki pracujące przyjętą metodą były bardzo oddane pracy szkolnej i oceniły nową organizację nauczania (Fleury, 1934).

W materiałach archiwalnych **Litewskiego Centralnego Archiwum Państwowego w Wilnie**, zgromadzonych w Zespole 172 – *Wiodące instytucje edukacyjne we wschodniej Polsce i środkowej Litwie*, zachowały się sprawozdania wizytatorów szkolnych, którzy kontrolowali omawiane wyżej placówki. I chociaż materiały te są skromne oraz niekompletne, pokazują pracę szkół stosujących nowe metody pracy dydaktycznej.

W materiałach archiwalnych zachowało się jedno „Sprawozdanie wizytacji Szkoły Powszechnej nr 7 wizytatora Glinieckiego w styczniu i lutym 1931 roku”. Wynika z niego, że od 19 do 22 stycznia 1931 roku wizytowane były oddziały eksperymentalne prowadzone według metody Declor’ego w Publicznej Szkole Powszechnej nr 7. W czasie wizytacji metodę ośrodków zainteresowań stosowały cztery oddziały. Oddział pierwszy prowadziła Nina Piotrowiczówna, oddział drugi pani Helena Cynrzeliśówna, oddział trzeci Maria Hryniewiczówna i oddział czwarty Alina Onoszkowa. Wizytator na wizytację każdego oddziału przeznaczył jeden dzień. Z powodu choroby pani Cynrzeliśówny, która była nieobecna w szkole, oddział drugi czasowo prowadziła od godziny 11:00 do 14:00 Nina Piotrowiczówna, wychowawczyni oddziału pierwszego. Wizytator wizytując wymienione wyżej oddziały eksperymentalne potwierdził, że program nauki w tych oddziałach został oparty na zainteresowaniach dzieci. Zagadnienia mające bezpośredni związek z życiem dziecka stanowiły główne ognisko, wokół którego skupiała się w sposób naturalny aktywność uczniów. Z nich też *wynikają różnorodne wiadomości różne zajęcia umysłowe i fizyczne dzieci*. Zdaniem wizytatora, program pracy w oddziałach eksperymentalnych prowadzonych w Szkole nr 7 można sprowadzić do dwóch ogólnych zagadnień, a mianowicie:

- 1 - dziecko i jego potrzeby oraz
- 2 - dziecko i środowisko, w którym się ono znajduje.

Rozkład materiału nauczycielki projektowały w zależności od ośrodków zainteresowania ustalonych dla każdego oddziału. Przy przerabianiu każdego tematu stanowiącego ośrodek zainteresowania *stosowano przede wszystkim obserwację oraz asocjację i ekspresję*. W opinii wizytatora, spośród trzech wizytowanych nauczycielek najlepsze wrażenie zrobiła praca nauczycielki Aliny Onoszkowej, która należy do osób bardzo pracowitych, oddanych pracy szkolnej i zdających sobie dokładnie sprawę z zasad oraz celów tej metody, którą w pracy szkolnej stosuje. Zdaniem wizytatora, *duszą tego eksperymentu jest kierowniczka szkoły pani Wanda Steynowa, która należy do osób wybitnie wyróżniających się inteligencją i wykształceniem pedagogicznym wśród Nauczycielstwa szkół powszechnych*². Na konferencji powizytacyjnej, po omówieniu różnych

² Lietuvos Centrinis Valstybes Archyvas (Litewskie Centralne Archiwum Państwowe), (dalej: LCVA), Fondas 172, op.1, Rytu Lenkijos ir Vidurio Lietuvos Vadovaujancios Švietimo Institucijos (Wiodące instytucje edukacyjne we wschodniej Polsce i środkowej Litwie), (dalej:

uwag, jakie nasuwały się w czasie wizytacji wymienionych oddziałów eksperymentalnych, polecono zaprojektować z góry na cały rok w ogólnym zarysie plan pracy dla każdego oddziału oraz projektować bardziej realny i szczegółowy plan pracy na każdy tydzień. Zdaniem wizytatora, zarówno stosunek nauczycielek, a szczególnie kierowniczek, do podjętej w oddziałach eksperymentalnych pracy, jak również stan i poziom tych oddziałów przemawiają na korzyść stosowanej metody oraz potrzebę udzielenia zezwolenia na dalsze prowadzenie eksperymentu w niższych klasach szkoły numer 7 w Wilnie³.

Ze „Sprawozdania z wizytacji Inspektoratu szkolnego m. Wilna i niektórych szkół powszechnych, która została przeprowadzona w listopadzie i grudniu 1929 roku oraz kwietniu 1930 roku” wynika, że odbyła się wizytacja oddziałów prowadzonych według systemu daltońskiego w publicznej Szkole Powszechnej nr 22 w Wilnie. Wizytację przeprowadzono 9, 10 i 12 kwietnia oraz 29 i 30 kwietnia 1930 roku przez Inspektora Szkolnego m. Wilna, Stanisława Starościaka.

Z wizytacji wynika, że w Szkole nr 22 trzy oddziały – I, II i III prowadzone były według systemu daltońskiego. Oddział I prowadziła Antonina Świdzińska, oddział II Stanisława Adamowiczówna, a oddział III Zofia Chodzyńska. Wszystkie nauczycielki prowadzące oddziały eksperymentalne ukończyły Wyższy Kurs Nauczycielski. Wizytacja miała przebieg następujący: 9 i 10 kwietnia wizytowano oddział II, 12 kwietnia oddział I, a 29 i 30 kwietnia oddział III. Polegała ona na przysłuchiwaniu się lekcjom, sprawdzeniu rezultatów oraz przeprowadzeniu z nauczycielkami i kierowniczką szkoły konferencji na temat uwag poczynionych w czasie przysłuchiwania się lekcjom prowadzonym przez poszczególne nauczycielki. Pani A. Świdzińska, w II oddziale, w czasie wizytacji przeprowadziła 2-godzinną lekcję, polegającą na pracy samodzielnej dzieci oraz dwie lekcje zbiorowe – z rysunków i gimnastyki. Następnego dnia zwizytowano lekcje, które były przeprowadzone zbiorowo, a mianowicie pogadanki o świętach wielkanocnych i pisanie listu-życzenia świąteczne (karta 12) oraz lekcję rachunków. Należy zaznaczyć, że tematem ogólnym pracy dzieci w II oddziale były święta wielkanocne, toteż w związku z tym tematem zostały wykonane wszystkie lekcje, zarówno samodzielne, zgodnie z podanymi dzieciom zagadnieniami, jak i zbiorowe.

Pani S. Adamowiczówna w I oddziale przeprowadziła najpierw pogadankę na temat „zjawiska w porze wiosennej”, potem czytanie tekstu z tablicy, którego treść odpowiadała treści pogadanki, a następnie poleciła

Fond 172, op. 1), sygn. 1724, *Sprawozdania z wizytacji szkolnictwa powszechnego w Wilnie 1928-1932*, „Sprawozdanie z wizytacji Szkoły Powszechnej nr 7 wizytatora Glinieckiego w styczniu i lutym 1931 roku”, k. 50.

³ Tamże, k. 51.

dzieciom przepisywać tekst zapisany na tablicy. Podczas drugiej godziny lekcyjnej dzieci rozwiązywały zadania z podręcznika samodzielnie. Druga połowa lekcji została poświęcona na gry i zabawy, natomiast trzecia godzina na „roboty”.

Pani Z. Chodzyńska przeprowadziła następujące lekcje – „czytanie kursoryczne” trzech wierszyków oraz lekcję polegającą na pracy samodzielnej dzieci z języka polskiego. Czytanie wierszy i praca samodzielna trwała jedną godzinę. Pomiedzy czytаныmi wierszami i pracą samodzielną uczniów nie było żadnego związku. W ogóle, lekcja zrobiła niezbyt pozytywne wrażenie.

W dalszej części sprawozdania wizytator dokonał oceny obserwowanych lekcji, koncentrując się głównie na niedociągnięciach:

Braki niemal wszystkich lekcji przeprowadzanych w oddziałach eksperymentalnych, prowadzonych według systemu daltońskiego, polegają na tym że:

- nie uwzględnia się w pracy zasad koncentracji,
- pozostawia się dzieciom całkowitą swobodę podczas lekcji tzw. samodzielnej pracy, którą to swobodę niektóre dzieci wyzyskują w sposób niewłaściwy, bowiem bardzo dużo czasu tracą na rozmowy i chodzenie po klasie, a nawet odpisują prace jedne od drugich.

Dzieci tracą bardzo dużo czasu, ponieważ nauczycielka natychmiast po rozpoczęciu pracy samodzielnej zajmuje miejsce przy stoliku przystępując do sprawdzania prac, wykonanych przez dzieci, które obok nauczycielki tworzą długi ogonek i oczekują godziny na swoją kolejkę. Prace pisemne, szczególnie z języka polskiego roją się od błędów (karta 12), które nauczycielki poprawiają, lecz wątpliwym jest czy tego rodzaju metoda wyda rezultaty⁴.

Zachowało się także „Sprawozdanie z wizytacji publicznych szkół powszechnych Wilna, dokonane w lutym i marcu 1932 roku

przez Stefana Glinickiego, wizytatora szkół Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego, podpisane przez Okręgowego Wizytatora Szkół T. Gryglewskiego z wizytacji⁵.

Wynika z niego, że Szkołę nr 22 poddano kolejnej kontroli, przez innego wizytującego. W sprawozdaniu podkreślono, że placówka zorganizowała pracę w sposób zbliżony do systemu daltońskiego. Dzieci otrzymywały z poszczególnych przedmiotów przydziały zagadnień, które opracowywały samodzielnie na podstawie obserwacji bezpośredniej i pośredniej oraz źródeł z zakresu literatury. Zajęcia organizowano w ten sposób podczas pierwszych dwóch godzin nauki przez trzy dni w tygodniu. Reszta godzin lekcyjnych poświęcona była na naukę zbiorową. Zdaniem wizytatora, właśnie dzięki

⁴ Fond 172, op. 1, sygn. 1724, *Sprawozdania z wizytacji szkolnictwa powszechnego w Wilnie 1928-1932, Sprawozdanie z wizytacji Inspektoratu szkolnego m. Wilna i niektórych szkół powszechnych, która została przeprowadzona w listopadzie i grudniu 1929 roku oraz kwietniu 1930 roku*, k. 40-41.

⁵ Tamże, k. 42.

temu umiarowi w przeznaczeniu godzin na samodzielną pracę dzieci, dalej dzięki wygodnym warunkom lokalowym, dosyć dużej bibliotece szkolnej (1500 tomów) oraz nagromadzeniu znacznej ilości różnorodnych pomocy naukowych, wyniki pracy w szkole przedstawiają się dość dobrze. W opinii wizytatora, wyraźne pozytywne efekty tego sposobu nauczania widoczne są w oddziale pierwszym. Wizytator podkreślił także znaczenie pracy nauczycieli, podkreślając, że

grono nauczycielskie w całości, mimo znacznych różnic w przygotowaniu i uzdolnieniu, pracuje rzetelnie, z zapałem i silną wiarą, że nauczając tą metodą wychowa rozumniejsze i lepsze jednostki, aniżeli to czynią szkoły tradycyjne. W tym właśnie, bez wątpienia szerszym, ogromnie aktywnym, niemal zdobywczym nastawieniu nauczycielstwa na swoją pracę dopatrują się najważniejszej zalety obecnej organizacji nauczania w Szkole 22, stwarza ono bowiem chęć nauczania i wychowania, rodzi wolę oglądania wyników swej pracy. Stwierdził wręcz, że w chwili obecnej rezultaty osiągnięte przez uczniów nie odpowiadają nakładowi energii kadry nauczającej⁶.

Zaznaczył ponadto, że nawet w oddziałach najsłabszych (III, VII) wyniki uczniów nie spadają poniżej średniego poziomu innych szkół. Stwierdził także, że jeżeli chodzi o oddziaływanie wychowawcze szkoły, to grono pedagogiczne przywiązuje do tej pracy wielkie znaczenie.

W dalszej części sprawozdania wizytujący odniósł się do zaobserwowanych braków w pracy klas eksperymentalnych. W jego ocenie, słabą stroną szkoły,

wynikającą w znacznej mierze z metody pracy jest zbyt swoboda dzieci, najpierw w czasie prac samodzielnych, nierzadko widzi się wówczas dzieci zabawiające się lub zgoła nic nie robiące. Zwrócenie zaś uwagi takim dzieciom na konieczność pracy, sprzeciwiloby się kanonowi wolności i zainteresowania, jakie szkoła wysuwa jako zasady główne podczas pracy samodzielnej. Następnie i na lekcjach zbiorowych, zwłaszcza w oddziałach niższych, dostrzec można pewne skutki swobody panującej na poprzednich godzinach nauki samodzielnej⁷.

Po lekturze przedstawionych sprawozdań powizytacyjnych można stwierdzić, że wizytatorzy pozytywnie oceniali pracę dydaktyczną, realizowaną przez wileńskie szkoły według przyjętych metod. Jednakże, można zauważyć, w przypadku obu wizytacji w Szkole nr 22, kontrolujący negatywnie odnieśli się do panującej w trakcie lekcji swobody uczniów. Nasuwa się tu pytanie, czy ocena wizytatorów tego aspektu pracy szkoły była obiektywna

⁶ Fond 172, op. 1, sygn. 1724, *Sprawozdania z wizytacji szkolnictwa powszechnego w Wilnie 1928-1932, Sprawozdanie z wizytacji publicznych szkół powszechnych Wilna, dokonanej w lutym i marcu 1932 roku przez Stefana Glinickiego, wizytatora szkół Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego, podpisane przez Okręgowego Wizytatora Szkół T. Gryglewskiego z wizytacji*, k. 3.

⁷ Tamże, k. 5.

i wynikała z ich rzetelnej wiedzy dotyczącej stosowanej metody, zakładającej przecież spontaniczność i naturalne zainteresowania dzieci, czy też sugerowali się oni pracą szkoły tradycyjnej, której nieodzownym elementem była surowa dyscyplina.

Wizytatorzy w sprawozdaniach podkreślali także rolę i zaangażowanie nauczycieli w podjęte działania. Zaznaczyli wręcz, że w ich ocenie

rezultaty osiągane przez uczniów nie odpowiadają nakładowi energii kadry nauczającej. Jak zaznacza Barbara Moraczewska: zasadniczym celem każdego nauczyciela jest zorganizowanie procesu dydaktycznego w taki sposób, aby wyjść naprzeciw różnorodnym oczekiwaniom dzieci. Natomiast tworzenie zindywidualizowanej edukacji wymaga od nauczycieli profesjonalnego przygotowania w zakresie wiedzy i umiejętności, strategii nauczania oraz organizowania procesu dydaktycznego. Dla prowadzonej przez nauczyciela edukacji charakterystyczna jest dążność do rozwijania samodzielności i odpowiedzialności uczniów, a jednocześnie możliwość sprawdzania indywidualnego poziomu rozwoju dziecka (Moraczewska, 2013).

Warto podkreślić, że w roku sprawozdawczym 1930, w szkołach powszechnych Wilna zatrudnionych było 268 nauczycieli (139 mężczyzn i 129 kobiet). Wyższe studia ukończyło 20 nauczycieli, natomiast Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie 105 nauczycieli⁸. Tymczasem, w eksperymentalne projekty w szkołach wileńskich zaangażowanych było dwóch kierowników szkół i siedem nauczycielek (wymienione w protokołach powizytacyjnych).

Należy także zwrócić uwagę, że w Wilnie tylko dwie szkoły podjęły trud wprowadzenia innowacyjnych metod nauczania. A przecież statystyka szkolnictwa powszechnego w Wilnie z roku 1932 podaje, że na terenie miasta działały 43 szkoły powszechne, w tym: 40 szkół z polskim językiem nauczania, 1 szkoła utrakwistyczna (polsko-białoruska), 2 szkoły z rosyjskim językiem nauczania. Szkół najwyższej zorganizowanych, siedmioklasowych, było 34, co stanowiło 79,2% ogółu szkół powszechnych, 2 – sześcioklasowe (4,6%), jedna pięcioklasowa (2,3%), 4 – czteroklasowe (9,3%) i 2 – dwuklasowe (4,6%)⁹. Wprawdzie w

Sprawozdaniu z wizytacji publicznych szkół powszechnych Wilna, dokonanej w lutym i marcu 1932 roku przez Stefana Glinickiego, wizytatora szkół Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego, podpisane przez Okręgowego Wizytatora Szkół T. Gryglewskiego z wizytacji¹⁰

⁸ Fond 172, op. 1, sygn. 1724, *Sprawozdania z wizytacji szkolnictwa powszechnego w Wilnie 1928-1932, Sprawozdanie z wizytacji szkół w roku 1930*, k. 2.

⁹ Fond 172, op. 1, sygn. 1724, *Sprawozdania z wizytacji szkolnictwa powszechnego w Wilnie 1928-1932, Sprawozdanie z wizytacji publicznych szkół powszechnych Wilna, dokonanej w lutym i marcu 1932 roku przez Stefana Glinickiego, wizytatora szkół Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego, podpisane przez Okręgowego Wizytatora Szkół T. Gryglewskiego z wizytacji*, k. 3.

¹⁰ Tamże. k. 4.

wspomina się o Szkole nr 29, gdzie jedna nauczycielka, P. Szczerbowa, prowadziła nauczanie w oddziale drugim metodą łączną, jednak wizytator nie podał na ten temat żadnych informacji.

Podkreślić trzeba, że omawiane placówki były szkołami z pełnym programem nauczania, siedmioklasowe. Być może, zróżnicowanie szkół powszechnych stanowiło przeszkodę w podejmowaniu nowatorstwa pedagogicznego i różnych inicjatyw. Chociaż w tym okresie za modelową szkołę powszechną uznana została szkoła siedmioklasowa, to jednak zbyt wolno dokonywało się podwyższanie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Wpływały na ten fakt warunki ekonomiczne, społeczne i polityczne. W mniejszych miejscowościach, szczególnie na wsiach, funkcjonowały szkoły niżej zorganizowane, 1-, 2- i 3-klasowe, które charakteryzowały się odmienną strukturą organizacyjną i programową. W klasach I-III program był jednakowy dla wszystkich typów szkoły, natomiast w klasach dalszych – zróżnicowany (Jamrożek, 2020).

Zróżnicowanie programów nauczania mogło być kolejną przyczyną, hamującą inicjatywy kierowników szkół i nauczycieli. Pierwsze programy nauczania wydawane były w latach 1918-1922 w formie oddzielnych broszur dla każdego przedmiotu nauczania, zarówno dla szkół powszechnych jak i dla gimnazjów oraz stopniowo wprowadzone do wszystkich szkół powszechnych w całej Polsce.

Bardziej szczegółowe przepisy wprowadzono po 1932 roku. W 1933 roku opublikowano *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioklasowych*, gdzie określono formy ustrojowe szkolnictwa polskiego oraz zadania wychowawcze poszczególnych typów szkół. Drugim dokumentem odnoszącym się do programów nauczania były *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących*, które w części pierwszej odnosiły się do treści kształcenia i zawierały ogólną i szczegółową instrukcję przedmiotową dla autorów programów, oddzielnie dla każdego szczebla programowego. W drugiej części *Wytyczne* zawierały wytyczne psychologiczne i wychowawcze (Radzikowska, 2015). W dokumentach tych nie odniesiono się do wprowadzania innowacyjnych metod nauczania, podobnie jak w innych przepisach prawa oświatowego. Zaznaczono jedynie, że nauczanie powinno mieć charakter przede wszystkim praktyczny, dostosowany do potrzeb gospodarczych środowiska, w którym znajdowała się szkoła.

Podsumowując, pomimo że eksperymenty podjęte przez szkoły powszechne w Wilnie miały charakter raczej krótkotrwały i nie osiągnęły zbyt wielkiego społecznego zasięgu, to dołączając do ogółu ówczesnych prób eksperymentatorskich, odcisnęły piętno na pedagogice międzywojennej. Jak ocenia W. Jamrożek (2020), na rozwój zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej w dwudziestoleciu międzywojennym w znacznym stopniu wpływała

nowatorska działalność szerokiego grona nauczycieli różnych typów szkół, którzy inspirowali, organizowali i prowadzili proces dydaktyczno-wychowawczy. Dzięki ich inicjatywom z jednej strony przyswajano doświadczenia i nowatorskie koncepcje pedagogiki zachodniej, z drugiej – dopracowywano się własnych, oryginalnych rozwiązań i propozycji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Dobrowolski, S. (1966). *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900-1939*. W: S. Dobrowolski, T. Nowacki (red.), *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900-1964* (ss. 60-61). Warszawa
- Dzierzbicka, W., Dobrowolski, S. (1963). *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, Wrocław, 223
- Jamrożek, W. (2020). *Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości*. Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne, 2(11), 96-105
- Kwella, M. (2022). *Laboratoryjny Plan Daltoński według Helen Parkhurst*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, Lublin, XXXV, 4 J, 7-18
- Moraczewska, B. (2013). *Plan daltoński jako narzędzie dla współczesnej edukacji: konieczność czy ekstrawagancja?* Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość, 10, 351-364
- Okoń, W. (1964). *Ruch eksperymentatorski w szkolnictwie światowym*. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960* (s. 7). Warszawa
- Okoń, W. (1966). *Główne problemy eksperymentu szkolnego*. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące* (s. 16). Warszawa
- Radzikowska, D. (2015). *Pomiędzy reformami. Edukacja początkowa w polskich reformach oświatowych w latach 1932-1961*. Łódź, 38-56
- Sprawozdanie Wacława Fleury: próba indywidualnego nauczania*. W: III Kongres Pedagogiczny ZNP we Lwowie. Warszawa 1934, 223-231
- Sprawozdanie z pracy eksperymentalnej w Szkole nr 7 im. G. Narutowicza w Wilnie w roku 1933*. III Kongres Pedagogiczny ZNP we Lwowie. Warszawa 1934, 293-308
- Wyczęsany, J., Mikruta, A. (2022). *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków, 14-18

Źródła archiwalne

- Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie: Wiodące instytucje edukacyjne we wschodniej Polsce i środkowej Litwie, Zespół 172, op. 1, sygn. 1724. Sprawozdania z wizytacji szkolnictwa powszechnego w Wilnie 1928-1932

ARLETA SUWALSKA

ORCID 0000-0003-0713-8451

University of Lodz

MODELS OF EDUCATION: NEOLIBERAL, CONSERVATIVE AND WELFARE STATE - THE CASE STUDY OF FINLAND AND POLAND

ABSTRACT. Suwalska Arleta, *Models of Education: Neoliberal, Conservative and Welfare State – the Case Study of Finland and Poland* [Modele edukacji: neoliberalny, konserwatywny i welfare state – na przykładzie Finlandii i Polski]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 205-218. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 15.11.2023. Accepted: 12.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.71.13

The article addresses two distinct models of education: Finnish and Polish, taking into consideration the ways of financing education. The research aims to identify the characteristic features of the Polish and Finnish models of education and teachers' professional status in Finland and Poland.

The focus of the study was to analyze relations between the neoliberal and conservative policies in Poland and the welfare state policy in Finland. The next step was to identify how state economy is related to ways of teachers' educational functioning in Finland and Poland. The paper reveals differing attitudes and patterns which characterize the Finnish and Polish models of education with consequences for teachers' satisfactory functioning in their profession.

Key words: models of education, neoliberal model of education, conservative model of education, welfare state policy in education, teachers' salaries, teachers' job satisfaction

Introduction

The paper addresses two models of education which determine how public money is invested in education: Polish, with neoconservative and neoliberal policies, and Finnish, based on welfare state policy of a prosocial society. The analyzed documents reveal some tendencies in both countries related to teachers' eagerness to work or leave the profession, as well as the societal satisfaction or dissatisfaction with the education system.

The politolinguistic approach in the analysis of political rhetoric

The ideology of education with its political aspect in this article was taken into account through the politolinguistic approach, "which brings together and combines critical discourse analysis and concepts derived from political science" (Wodak, Krzyżanowski, 2008, p. 152). Political rhetoric has links to political education, political considerations and political legitimization. It involves three different "dimensions of politics: polity, policy and politics" (Wodak, Krzyżanowski, 2008, p. 152).

The main focus of our study was to analyze relations between politics and education, which are applicable to all teachers in Finland and Poland. Our analysis started with a review of literature on globalization and politics. The next step was to identify how state economy is related to ways of educational functioning which influence teachers' work in Finland and Poland. We made use of the politolinguistic approach method to study documents concerning neoliberal version of capitalism with conservative influence in Poland as well as the welfare state policy in Finland (Wodak, Krzyżanowski, 2008, p. 156). The method reveals different views, regularities and principles which characterize the two models of education.

The article is conducted in the paradigm of constructivism. The subject of analysis are two models of education in Europe. The first one is neoliberal and conservative, whereas the second one is welfare state model of education.

We formulated the following research questions:

1. What are the characteristic features of Polish and Finnish educational models?
2. What professional teachers' status emerges in view of the presented features of Polish and Finnish systems?

Ideology and politics

Today ideology is used to confirm a "certain political viewpoint, serve the interests of certain people, or to perform a functional role in relation to social, economic, political and legal institutions" (Law and Ideology, p. 1). Śliwowski added that political and pedagogical ideologies are "expressions of the interests of particular groups, classes, or nations, community, religious or political movements seeking to impose their particular aims and interests and to dominate other people" (Śliwowski, 2009, p. 40). In this perspective, Konarzewski (1995, p. 127) claims that "the practicality of pedagogy inevitably breaks it

into ideological camps and subjects it to political pressure". Power also involves control (van Dijk, 2001) which means that one group control the other group and „limit their freedom of action and influence their thinking" (Ewing, 2017, p. 2069).

According to Adrian Leftwich (2004) and Heywood (2002) politics is treated as the centre of interest of politicians and all people who are involved in institutions and societies. As Giddens (2006) underlined politics concerns the ways how to influence on the scope and content of each government. In the 21st century, the term *policy* supports the ways of presenting the main directions within the domestic and foreign policy of a country. The wave of the ongoing economic challenges reinforces the risk of global economic control. Beck and Habermas mention the subpolitical sphere with its tendency based on production of economic crisis. Giddens, 2006) added that there is seen the control of economic processes.

State economic policy is related to country's political system, with its immediate influence on business and its processes. Winiarski (2006) adds that state economic policy should help sectors which are not supported enough by private entrepreneurs, especially schools and medical care. Policy should overcome obstacles related to economic stagnation, inflation and crises. Public budget generally reflects a state's economic policy, which is directly linked to production growth and increased Gross Domestic Product. Consequently, governments influence their economy by creating economic policies. According to Beck, government policies are also affected by the disappearance of industrial societies in favour of "the second modernity" for all social classes (Giddens, 2006, p. 120).

On the other hand, countries like Finland base their economic concepts on welfare and the distribution of country's income. The welfare is related to universal free education with teachers who have professional qualifications, high level of professional development and adequate wages. This policy contributes to a secure existence, creating citizens living in good conditions and ensures their healthy lifestyle. Furthermore, Finland (Klamut, 2007) created a precapitalist policy with the development of a prosocial society where we observe cooperation of many institutions to design a country's innovation and infrastructure to match companies, regional government offices and centers of technology.

The Social Democratic Party between 1975 and 1978, included concern about the so-called welfare society to understand better the basics of the welfare state in the party's self-perception. The programme of 1987 used the old objectives and presented them as suggestions for politics which enabled Finland to move into welfare state direction. This way, in 1987, the government

decided to build a modern and equal society. It changed the traditional coalitions based on the Social Democrats Party and the Centre Party. The 'blue-red' government programme was based on the welfare society as a new Finnish national basis.

In the same year, in his speech to his party followers, Holkeri suggested middle class support, "a welfare state without patronage" (Kettunen, p.44) and without socialism. The government formed by the National Coalition Party and the Centre Party in 1991 made use of the welfare society concept in the context of health and wellbeing of Finnish citizens. The programme suggested low incomes and admission to the European Union. It informed about 'welfare services' perceived as an attribute of a 'welfare society'. In this perspective, the social policy enabled preserving the idea of the Nordic welfare society, (the National Coalition – J. Katainen, A. Stubb, 2011-2015; Centre Party – J. Sipilä, 2015-2019, the Social Democratic Party – Prime Minister A. Rinne and S. Marin since 2019).

In Poland, the Civil Platform Party, as the ruling political force between 2007-2015, introduced neoliberal ideology with emphasis on the relations between individuals and their society and "the distinction between separate public and private spheres" (Olssen, 2000, p. 482). There is no comeback to times described by Bouhdiba (1987), where education was treated as supporter of socialists who work against the true interests of children and parents based on utopian fantasies about universal cooperation. From 2007, we observed minimal standards in education, treated as preparation for a good life. Neoliberal trends (Jones, 2003) contributed to the initiation of the conservative educational policy presented by hard selection within schools.

According to H.A. Giroux (2010), neoliberalism has been explained as a very dangerous ideology based on inequality. Neoliberal ideology has been present in the USA and the UK and was incorporated into Poland with the concentration wealth in the hands of the world's elite. It contributed to the hegemony of neoliberal politics with its consumer gadgets and a free choice of lifestyle.

A strong state, especially from 2015 supports strongly interests of the ruling elites and overcome obstacles of social resistance. Poland is a good example of a country, where are limits to the welfare state and inequalities in the access to social benefits. In this perspective, neoconservatives, who are leaders of social change influence also on education policy.

Since 2015, Poland has been introducing widely conservative doctrines permeated with hierarchies and expectations that people are not equal. The ruling conservative party contributed to the division of Polish the society into classes, where they promote the rules of a strong state and a free market. They do not follow radical social changes. The Law and Justice policy also made

use of right-wing populism, euroscepticism and Christian democracy (Prawo i Sprawiedliwość, 2023), in which political leaders are responsible for ensuring the integrity of traditional institutions. In this spirit, they also introduced educational changes based on centralisation within the educational system described below.

The Finnish welfare state model of education

The Alternative Reform Movement started educational changes within welfare state in Finland. The biggest reform in Finnish education started in November 1963 and was based on socially consulted steps. Firstly, the best secondary school graduates were selected for the teaching profession to work together in collective responsibility for education. The Finnish society wanted a good education for all, so the Agrarian and Left Party prepared new rules and the largest social consensus in education (Suwalska, 2021). As a result, the Finns rethought not only the theory, but also the teaching methodology in schools. The welfare state model of Finnish education (Sahlberg, 2015) introduced equity with inclusive education system to fulfill dreams through education. In addition, Finland stripped the system of external control.

Also, they introduced strategies for developing the quality of teachers' work. Finns wanted to trust teachers and schools more. A characteristic feature of the reform were political compromises on the wave of welfare state. There was a political consensus based on the "heritage" of the liberated peasants, on the spirit of capitalism and the utopia of socialism, i.e. equality, efficiency and solidarity in the education system. This way, the Finnish education policy is highly rated for its high trust in teachers' work, in teachers and principals who are able to create real forms of cooperation, in relationships that affect the collaboration between parents and teachers.

People with high confidence like to reveal more accurate and complete information about problems, as well as their thoughts, feelings, and ideas. Therefore, education is not centralized and managed with a strong hand by the minister, but it is managed from the bottom up, i.e. it is teachers who adapt the curriculum to the needs of their pupils and to the rapidly changing world and have a huge impact on shaping the curricula in their school or region. The government invests huge amounts of money in the development of teachers, but spends nothing on the reporting system, benchmarking system, grading system, rankings, tests or surveys of schools' and pupils' performance. All pupils learn to work together to help each other. The highest level of cooperation is observed between Finnish Board of Education, municipalities, teachers and heads.

According to Sahlberg, the educational change in Finland was based on several clear factors: “collaboration between schools, individualized teaching, whole-child focus, accountability based on trust and equality of outcomes” (2015, p. 149). There is a holistic approach with development of creative ideas that are used in the classroom. There is also the ultimate sense of collective responsibility. There is a constant level of discussion and consultation in Finland that certainly stimulates the best solutions in education. In this light, the highest level of autonomy among teachers is observed, which builds their career paths. In Finnish culture, the importance of the teaching profession is recognised and treated as one of crucial professions. Therefore, teacher education is consistently invested into. In this light, schools collaborate, help each other and teachers create a «collaborative culture in their classrooms” (Suwalska, 2022, p. 102). In addition, teachers in Finland focus on the whole child. They pay attention not only to the development of their character, but they also want to develop their personalities, skills and talents.

The Finnish society appreciates education, which is considered to be the main factor securing the future of both the nation and the individual. They treat the teaching profession seriously and see it as a lever for improving the social and economic situation of the country. They have designed a well-planned teacher education program for the 21st century, which in principle can be treated as a continuous process from entering university to retirement. The public space is dominated by a comparative discourse, in which teachers’ salaries and prestige are not compared to those of cleaners or cashiers, but to those of doctors and lawyers. This has been well thought out in Finland, namely the highest demands on the teaching profession (Sahlberg, 2015; Niemi, 2011; Suwalska, 2021).

Finnish teachers and their success in the wave of globalisation

In Finland, smart, educated and respected teachers are really respected and constitute the intellectual elite of the country. Therefore, the model of education resigned from controlling procedures. Finland abandoned school inspections, school boards, and employs only a handful of people in its Ministry of Education. The country’s education is based on free methods of teachers’ designing and implementing school curricula and there is no investment in rankings and systems of school reports (Niemi, 2011; Suwalska, 2020).

Educational success is largely attributed to efforts focused on recruiting, preparing, developing and maintaining a strong teaching staff within the pur-

poseful system of building human capital. The Finnish system provides deep support for learning, and in both countries teachers are assigned a significant role in building quality (Sahlberg, 2015). Political leaders are aware that investing in the education system leads to the formation of a strong group of teachers with high competences. Teachers are the key to their pupils' academic success. The quality of Finnish teachers' work and their preparation for the profession has been recognised as one of key factors in improving the quality of teaching. This approach is directly related to teachers' role in creating high-quality education and involves investment in teacher education and further professional development. It also draws attention to the importance of the quality of teachers' work takes turns out pupils with high educational achievements (Suwalska, 2022). It also confirms the assumption that the potential of a school emerges from the potential of its teachers, who are its most valuable resource.

Table 1

Education in Finland and Poland (authors' source)

Country	Finland	Poland
Number of students in the classes	– about 20	– even 27 or more
Teachers	– have all teaching materials at their disposal	– do not have all teaching materials at their disposal
Meals at school	– teachers and pupils have free meals at school	– teachers and pupils do not have free meals at school
School organization	– children have time to rest and are not overtired,	– children have a lot of home-work, are often overtired
Curriculum	– decentralized	– centralized

Teacher salary and job dissatisfaction – international perspective

Teacher salary is the main part of educational funding in each country. Policy decision influences on investment in teacher salary taking into account teachers' effectiveness and student achievement. The annual "Education at a Glance" reports (2005a, 2005b, 2008, 2009), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) presented teacher salary at three levels: new teachers, experienced teachers with 15 years of work, and teachers with the highest salary.

Low teacher salary influences on teacher dissatisfaction and attrition rates. The relationships which compare teacher salary, teacher dissatisfaction and attrition rates were conducted internationally (Davidson, 2007; Lee, 2006; Osei, 2006; Webb et al., 2004) and in the U.S. (Imazeki, 2005; Kelly, 2004; Kirby et al., 1999; Stockard & Lehman, 2004). Davidson (2007) underlined that low teacher salary and poor-quality working conditions contributed to low teacher motivation and ineffectiveness in Tanzania. Additionally, Osei (2006) claimed that the financial pressure related with finding extra work contributes to fatigue among teachers. Lee (2006) also added that the teachers without enough salary treated their job as temporary, whereas teachers who earn enough money appreciate job security and wanted to participate in teachers' development.

In Japan (Central Education Committee, 2007), Australia (Ingvarson, Kleinhenz, & Wilkinson, 2007), and India (Kingdon & Teal, 2007), has been introduced the idea of performance-related pay. Most countries prefer standardized compensation system that „determines salary level based on education level and teaching experience“ (Khan, 2002). When we take into consideration improvement of the teachers in a particular country, it is really needed to examine how much each country invests in teacher salary.

Neoliberal version of capitalism in Poland on the wave of inflation – decreasing teachers' salaries

The neoliberal model of capitalism and the development of globalisation have dominated the recent years, shaping teachers' working conditions and salaries depending on the country. Transnational corporations, whose income sometimes exceeds the national income level of many countries, have created favorable conditions within European countries for such companies to exercise a kind of regulatory dictate in the form of favorable tax regulations for corporate giants (Fullan, 2001). At the same time, it generated various external costs, e.g. resulting from the reduction of tax revenues to state budgets, and thus led to worse conditions for the development of public investments, including in the sphere of education, health and safety. In addition, the last two years in Poland have been dominated by inflation, which became the winner of plebiscites organized in many countries regarding the choice of the word of the year. Inflation in Poland is unfortunately still high, hence the discussions on this subject are inflamed. The Law and Justice party underlines factors independent of them, including, above all, such as the war in Ukraine, the COVID-19 pandemic and the related disruptions in the supply and availability of key products, especially energy and raw materials.

According to Varoufakis (2022), the model of capitalism which has been dominant for almost five decades is characterized by building global production and supply chains of products, primarily according to the principle of maximizing profits, regardless of social, climatic and other costs. This involved moving and localizing production to places where low production costs were ensured in order to absolutely maximize profits. An asymmetric, justified neither economically nor socially, distribution of world wealth is the consequence of this principle. Hence, there is an increase in social inequality, including disparities in income. The syndrome 4B is evident here, i.e. the rich will be richer and the poor will be poorer (Varoufakis, 2022). The table below presents decreasing teachers' salaries in comparison to minimum wage. Polish teachers increasingly become poorer, which is especially apparent during the inflation period of 2022 to 2023.

Table 2

Teachers' salaries in Poland 2007-2023 (selected examples)

Year	Minimum wage (gross in PLN)	A contract teacher, percent above the mini- mum wage	A nominated teacher, percent above the mini- mum wage	A certified teacher, percent above the minimum wage
2023	3490 PLN, Until 30 June 2023	3690 PLN, 6%	3890 PLN, 11%	4550 PLN, 30%
2017	2000 PLN	2361 PLN, 18%	2681 PLN, 34%	3149 PLN, 57%
2012	1500 PLN	2246 PLN, 50%	2550 PLN, 70%	2995 PLN, 100%
2007	936 PLN	1444 PLN, 54%	1829 PLN, 95%	2195 PLN, 135%

Source: The Minister of National Education on the amount of minimum rates (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 352, p. 1).

The steady decrease in teachers' income contributes to the situation of staff shortages in state schools and results in privatization of Polish education, which corresponds to The Constitution of Liberty, in which Hayek (2006) claims that only some people are designed not waste most of their energy and time for earning, their freedom is based on implementation of their chosen goals. In the circumstances of 2023, Burda added that "tired of a system that sees neither pupils nor teachers, forced by low salaries and rising living costs, they quit their jobs" (Burda, 2023, p. 1). The phenomenon of school ineffectiveness has become apparent, as teachers quit their jobs and create staff shortages. As a result, rich people in Poland pay a lot of money for high quality private education or extra lessons with private teachers.

Finnish teachers’ incomes and details

In Finland it is guaranteed the salary increase in next 12 months about 6% (The average salary increase in one year in Finland..., p. 1,). In this light, teachers’ salary in Finland starts from 1,750 EUR per month (a starting salary in 2023) to the maximum salaries about 5,570 EUR per month. The average teachers’s salary is 3,330 EUR per month. As a result, 50% teachers earn less than 3,330 EUR.

In Finland, the 25th and the 75th percentiles are taken into account. The salary distribution diagram presents that 25% of teachers earn less than 2,720 EUR while 75% of them earn more than 2,720 EUR. In this light, 75% of teachers earn less than 3,810 EUR while 25% earn more than 3,810 EUR (The average salary ..., p. 2-3,).

Teachers’ salaries are grouped. Around 65% of all reported figures are in the range 2,070 EUR to 2,920 EUR. Approximately 20% fall under the 2,070 EUR mark. 10% are from 2,920 EUR to 3,310 EUR. Only 5% of people grossed 3,310 EUR or more. It means, that each young teacher’s is twice more than their starting salary by the time they reach the 10 years of experience (The average salary ..., p. 2-3,).

Table 3
Finnish teachers’ salaries in 2023 (The average salary ..., p. 3-4)

0-2 years of teaching	2-5 years of teaching	5-10 years of teaching	10-15 years of teaching	15-20 years of teaching	20+ years of teaching
2,070 EUR	2,660 EUR, +29%	3,680 EUR +38%	4,550 EUR +24%	4,880 EUR +7%	5,200 EUR +7%

The Finnish method of teachers’ remuneration is very motivating and creates good financial conditions for young teachers to decide to work in the profession throughout their lives. A decent salary in the teaching profession is also a certainty for parents that public education is at a high level, because teachers engages and pays them well.

Summary

The presented documents reveal a tendency in Polish education (Potulicka, Rutkowiak, 2010) in which the main aim of education policy seems to be the decrease in teachers’ salaries and the neoconservative goal to transform the whole teacher, into a new type of a teacher tailored to the school manage-

ment under the rules the contemporary democracy. As a result, the labour market (Potulicka, Rutkowiak, 2010) becomes young people's tutor, which punishes students' laziness and awards competition. There is a prophecy (Potulicka, Rutkowiak, 2010) that the most difficult is to convince the whole society that only a few people are able to be the leaders whereas for the other people these positions seem to be unreachable.

Dissatisfied pupils, parents as well as teachers point to the phenomenon of school ineffectiveness. The rich are paying now and will pay a lot of money for good quality education, whereas poor parents will be bereft of some lessons because there will be no teachers to fill in the posts (Olejnik, 2022; Szkwarek, 2022).

On the other hand, according to Nowosad, Suwalska (2023) Finnish society appreciates education, which is considered to be the main factor securing the future of the nation and the individual. Finland has created a procapitalist policy with the development of a prosocial society, well-paid teachers, highly trusted within the Finnish society, who are interested in school work during their whole life. The country has allowed for teacher's autonomy at schools, designing culture of teaching and protecting their rights and working conditions paying them adequately to their level of experience.

Conclusion

To sum up, each country can make use of varied models by designing and implementing educational changes within its system of education. There are ideological, political and prosocial models within welfare state options of building educational systems paid by public money. Only some countries, like Finland, have chosen decentralization with its consequences for teachers' eagerness to work at schools.

On the other hand, the ruling political parties in Poland have chosen centralization within their education policies with its consequences for teachers' salary cuts and staff shortages, which contribute to the growing lack of trust in teachers' profession, as well as to teachers' lack of interest and enthusiasm. Will it soon change in Poland? Rather not, because before and after parliamentary elections in 2023 (Rzeczpospolita 2023, p.1), no one from the contemporary political formations seems to be interested in educational changes that are well-designed and tailored to pupils' and teachers' needs.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

- Bouhdiba, A. (1987). *Uniwersalny i ostateczny charakter ostatecznych celów wychowania*. In: *Bliskie i dalekie cele wychowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Central Education Committee [Tyuo Kyoiku Shingikai]. (2007). *Future Plan for Teacher Salary*. Tokyo.
- Davidson, E. (2007). *The pivotal role of teacher motivation in Tanzanian education*. The Educational Forum, 71, 157-166
- Ewing, B. (2017). *Theorizing Critical Discourse Theory and Analysis for Investigating Mathematics Classrooms*. Creative Education, 8, 2064-2090
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Columbia: Teachers College Press
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity Press
- Heywood, A. (2002). *Politics, Second Edition*. London: Palgrave Macmillan
- Hayek von, H.A. (2006). *Konstytucja wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Ingvarson, L., Kleinhenz, E., Wilkinson, J. (2007). *Research on performance pay for teachers*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research
- Jones, K. (2003). *Education in Britain 1944 to Present*. Cambridge: Polity Press
- Klamut, M. (2007). *Polityka ekonomiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kettunen, P.T. (2019). *The Conceptual History of the Welfare State in Finland*. In: N. Edling (Ed.), *The Changing Meanings of the Welfare State: Histories of a Key Concept in the Nordic Countries*. New York – Oxford: Berghahn Books
- Khan, S.R. (2002). *Rationality in public sector salary scales: The case of rural teachers in Pakistan*. Education Economics, 10(3), 333-345
- Kingdon, G.G., Teal, F. (2007). *Does performance related pay for teachers improve student performance? Some evidence from India*. Economics of Education Review, 26, 473-486
- Konarzewski, K. (1995). *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* In: J. Rutkowska (Ed.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Lee, M. (2006). *What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes*. International Education Journal, 7(5), 642-650
- Leftwich, A. (2004). *What is Politics? The Activity and Its Study*. Polity
- Niemi, H. (2011). *Educating student teachers to become high quality professionals: A Finnish case*. CEPS Journal, 1(1), 43-66
- Nowosad, I., Suwalska, A. (2023). *Rozwój nauczycieli w zintegrowanym modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Przykład Finlandii i Singapuru*. In: I. Nowosad, M.J., Szymański (Ed.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Olssen, M. (2000). *Ethical liberalism, Education, and The „New Right”*. Journal of Education Policy, 15(5), 481-508
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005a). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Author
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005b). *Education at a glance 2005*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *Education at a glance 2008*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *PISA technical report*. Paris: Author.

- Osei, G.M. (2006). *Teachers in Ghana: Issues of training remuneration and effectiveness*. International Journal of Educational Development, 26, 38-51
- Potulicka, E., Rutkowiak, J., (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press
- Suwalska, A. (2020). *Relationship between the Finnish education and teachers' professional development in the perspective of contemporary challenges: Selected aspects*. Kultura i Edukacja, 4, 9-24
- Suwalska, A. (2021). *The roots of educational changes in the perspective of democracy challenges in Finland and England in the 20th century*. Edukacja Międzykulturowa, 14, 219-231
- Suwalska, A. (2022). *Zmiana w edukacji a kultura szkoły w fińskiej szkole podstawowej*. Studia Elckie, 24, 95-106
- Śliwowski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne
- Van Dijk, T. (2001). *Principles of Critical Discourse Analysis*. In: M. Wetherell, S. Taylor, S. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice* (pp. 300-317). London: Sage Publications
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E., Nevalainen, R. (2004). *Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland*. Scandinavian Journal of Educational Research, 48(2), 169-188
- Winiarski, B. (2006) (Ed.). *Polityka gospodarcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wodak, R., Krzyżanowski, M., (2008) (Eds.). *Qualitative Discourse Analysis in the Social Sciences*. London: Palgrave Macmillan

Internet resources

- Burda, E. (2022). *Bez szkoły – dokąd odchodzą nauczyciele*. Retrieved 23, March, 2023 from: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wrzesien-bez-szkoly-dokad-odchodza-nauczyciele-178104>
- Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 352, Rozporządzenie MEiN z 24.02.23, Retrieved 23, March, 2023 from: <https://samorząd.pap.pl/kategoria/edukacja/opublikowano-rozporzadzenie-o-podwyzkach-dla-nauczycieli-z-wyrownaniem-od-1>
- Finland, *Student performance (PISA 2018)*, Retrieved 23, April, 2023 from: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=FIN&topic=PI&threshold=10>,
- Giroux, H.A. (2023). *Neoliberalism and the vocationalization of higher education*, Retrieved 23, April, 2023 from: <http://www.henryagiroux.com/online-articles/vocationalization>
- Olejniki, M. (2022). *Trudna sytuacja w krakowskich szkołach. Lekcje nie odbywają się przez braki nauczycieli*, Retrieved 23, April, 2023 from: <https://www.eska.pl/krakow/trudna-sytuacja-w-krakowskich-szkolach-lekcje-nie-odbywaja-sie-przez-braki-nauczycieli-aa-otx5-2Yu2-gS4g.html>
- PIRLS 2021 Encyclopedia, Education Policy and Curriculum in Reading, Retrieved 23, April, 2023 from: <https://pirls2021.org/finland/>
- Law and Ideology, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, p. 1, from: <http://plato.stanford.edu/entries/conservatism/>
- Prawo i Sprawiedliwość, Partia, Retrieved 23, April, 2023 from: <https://pis.org.pl/partia/prawo-i-sprawiedliwosc>
- Szkwarek, W. (2022). *„Żegnaj, szkoło” mówią nie tylko uczniowie. Nauczyciele masowo odchodzą z zawodu*, Retrieved 26, October, from: <https://www.money.pl/gospodarka/ze-gnaj-szkolo-mowia-nie-tylko-uczniowie-nauczyciele-masowo-odchodza-z-zawodu-6782864776661888a.html>

- The average salary increase in one year (12 months) in Finland is 6%, Retrieved 23, April, 2023 from: (<http://www.salaryexplorer.com/salary-survey.php?loc=73&loc-type=1&job=123&jobtype=3>).
- TIMSS 2019. *Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*, Retrieved 23, April, 2023 from: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/finland.html>.
- Varoufakis, Y. (2023). *Inflation as a Political Power Play Gone Wrong, Posted on August 1, 2022 by Yves Smith*, Retrieved 23, April, 2023 from: <https://www.nakedcapitalism.com/2022/08/yanis-varoufakis-inflation-as-a-political-power-play-gone-wrong.html>

AGATA STRZELCZYK

ORCID 0000-0001-9825-8111

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GUWERNANTKA CARÓWNY. LOSY I PERSPEKTYWA JEANNE HUC-MAZELET W ŚWIELE JEJ KORESPONDENCJI Z POBYTU NA ROSYJSKIM DWORZE (1790-1804)

ABSTRACT. Strzelczyk Agata, *Guwernantka carówny. Losy i perspektywa Jeanne Huc-Mazelet w świetle jej korespondencji z pobytu na rosyjskim dworze (1790-1804)* [The Governess of the Tsarevna. History and Perspective of Jeanne Huc-Mazelet in the Light of Her Correspondence from the Russian Court (1790-1804)]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 219-232. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.01.2024. Accepted: 3.02.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.14

These article's aim is to look into and analyze the letters written by Jeanne Huc-Mazelet, the governess of the Grand Duchess Maria Pavlovna of Russia (1790-1804). Born in Morges, Switzerland, Jeanne Huc-Mazelet was one of the few Swiss educators employed by the royal family of Russia to teach their children. She spent fourteen years in Russia and wrote many letters to her family in Switzerland. The letters are a valuable resource to study the everyday life of the Russian court and the princesses' education. It also offers an interesting glimpse into the life of the author.

Key words: Jeanne Huc-Mazelet, Russian court, Grand Duchess Maria Pavlovna of Russia

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie postaci Jeanne Huc-Mazelet i jej kariery jako guwernantki na dworze Romanowych. Jeanne, z pochodzenia Szwajcarka, w 1790 roku opuściła swoje rodzinne strony, aby w Petersburgu objąć opiekę nad czteroletnią wówczas wielką księżniczką Marią Pawłowną, jedną z dziewiątki dzieci cara Pawła I i carycy Marii Fiodorowny. Jeanne towarzyszyła jej czternaście lat, aż do zamążpójścia Marii i miała przez ten czas okazję poznać zarówno swoją podopieczną, jak i atmosferę rosyjskiego dworu – w tym była również jednym z bezpośrednich świadków

następstw carobójstwa. Swoje przeżycia i wrażenia opisywała w listach, adresowanych do pozostałej w Szwajcarii rodziny. Są one świadectwem jej codziennego życia, rutyny i lekcji z podopieczną, pokazują unikatową sytuację i perspektywę, również z jej ciemniejszymi stronami, takimi jak samotność, tęsknota za rodziną i ojczyzną oraz brak możliwości swobodnego do nich powrotu. Ponadto, stanowią studium więzi, jaka narodziła się między guwernantką a podopieczną – więzi, która przetrwała później próbę lat.

Korespondencja

W artykule zastosowano metodę analizy źródeł, w tym przypadku egodokumentalnych (Chorażyczewski, Rosa, 2015, ss. 12-13), konkretnie korespondencji (Chorażyczewski, Rosa, 2015, ss. 12-13). Zasadnicza podstawa źródłowa – listy Jeanne Huc-Mazelet została opracowana i opublikowana przez „Ethno-Doc”, działającą od 2000 roku szwajcarską inicjatywę, zajmującą się publikacjami pamiętników, korespondencji i memuarów postaci nieznanych przez historię lub pozostających w jej cieniu (<https://www.ethno-doc.ch/ethno-doc/qui-sommes-nous/>). Listy Jeanne ukazały się w 2018 roku, zatytułowane *Je suis moi, ils sont eux. Letters et Journal d'une Gouvernante a la Cour de Russie 1790-1804* (w języku polskim tytuł ten można oddać jako: *Ja jestem mną, oni są nimi. Listy i pamiętnik guwernantki na rosyjskim dworze 1790-1804*).

List będący jednym z najstarszych gatunków literackich „niezmiennie towarzyszy człowiekowi piśmiennemu”. To tekst powstający w przypadku nieobecności adresata i będący wynikiem samotności nadawcy, oddalenia od osoby, do której jest pisany (Calek, 2019, s. 9). Korespondencja jest jednym z fundamentów badań źródłowych XIX wieku (czy, jak w tym przypadku, przełomu XVIII i XIX wieku), obok pamiętnikarstwa nieocenionym źródłem analiz egodokumentalnych, szczególne znaczenie odgrywa między innymi w badaniu biografii i perspektyw również zwykłych osób, nie tylko tych, których imiona i nazwiska przewijają się regularnie na kartach podręczników historii.

Listy Jeanne Huc-Mazelet pozwalają właśnie w taki sposób poznać unikatową perspektywę cudzoziemki na rosyjskim dworze, guwernantki carskich dzieci, opiekunki, a później przyjaciółki i powierniczki Wielkiej Księżniczki.

Status i ambiwalencje roli guwernantki

Instytucję guwernantek zawsze cechowała pewna ambiwalencja, dotycząca zarówno pozycji społecznej, jak i statusu w codziennym życiu rodziny.

Ruth Brandon w książce zatytułowanej *Other People's Daughter's. The Life and Times of the Governess* (poświęconej co prawda konkretnie stadium przypadków z XIX wieku i anglosaskiego kręgu kulturowego) omawia te ambiwalencje, zaznaczając jednocześnie również inne aspekty oraz problemy związane z tą ścieżką kariery (Brandon, 2008).

Jeśli chodzi o kwestię społeczną, guwernantki znajdowały się niejako na pograniczu. W większości pochodziły z dobrych rodzin i gdyby ich losy potoczyły się inaczej, a sytuacja ekonomiczna nie zmusiła ich do podjęcia pracy zarobkowej, same mogłyby znajdować się na miejscu swoich pracodawczyń. Chociaż pozycja guwernantki była społecznie akceptowalną, alternatywną, jednocześnie wykluczała również ze sfery społecznej, była „wyrokiem społecznej śmierci” (Brandon, 2008, s. 7). Skazywała też na samotność, status mieszkającej w obcym domu guwernantki był niższy niż jej pracodawcy, jednak wciąż wyższy, niż zwykłej służącej.

Zajmowała też niejednoznaczną pozycję w samej rodzinie. Podobnie jak zatrudniane na wcześniejszych etapach rozwoju dziecka mamki, niańki i bony, guwernantki miały często więcej styczności ze swoimi wychowanymi, niż ich matki. To mogło rodzić rozmaite problemy, od zazdrości poczynając, kończąc zaś na emocjonalnej krzywdzie, jaka mogła i spotykała dzieci, rozdzielane w pewnym momencie raz na zawsze i odcięte od osób, które je wychowywały.

Częstą praktyką było zatrudnianie w roli guwernantek cudzoziemek. Wynikało to z różnych przesłanek, zależnie od kraju. Na ziemiach polskich na przykład, wnioskując z przekazów pamiętnikarskich, na porządku dziennym były guwernantki Francuzki, Niemki, niekiedy przedstawicielki innych nacji. Budziło to zarówno krytykę, jak i pochwałę. Cudzoziemskie guwernantki były dla jednych „szarańczą”, dla innych „oznaką dobrego tonu” (Nawrot-Borowska, 2022, ss. 116-117). Według Gunilli Budde, podobne zjawisko mające miejsce w Wielkiej Brytanii miało odmienne przyczyny – Brytyjczycy poszukiwali cudzoziemek jako guwernantek, aby zdystansować się trochę od wspomnianej ambiwalencji społecznej, przypomnienia, jak niewiele dzieli damę od guwernantki. Poza tym, oczywiście, cudzoziemska guwernantka gwarantowała zwykle to, że jej uczniowie poznają doskonale język obcy (Budde, 2018).

Podopieczna

Wielka księżniczka Maria Pawłowna przyszła na świat na początku 1786 roku. Na tronie Imperium Rosyjskiego zasiadała wówczas jej babka, caryca Katarzyna II, a ojciec – wielki książę Paweł Piotrowicz był zaś jej na-

stępcą. Maria była średnim dzieckiem, przychodząc na świat miała dwóch starszych braci i dwie starsze siostry – później zaś doczekała się kolejnych trzech sióstr i dwóch braci. Spośród dziesiątki rodzeństwa tylko jedna z dziewczynek, wielka księżniczka Olga zmarła w dzieciństwie, nie dożywając dorosłości.

Aby nakreślić skomplikowane relacje panujące w rodzinie Romanowych, należy cofnąć się pokolenie lub dwa, do połowy XVIII wieku. W 1744 roku na dwór rosyjski przybyła piętnastoletnia księżniczka Zofia Augusta Anhalt-Zerbst, późniejsza caryca Katarzyna II, wtedy naręczona wielkiego księcia Piotra, siostrzeńca i wyznaczonego następcy panującej wówczas carycy Elżbiety (Andrusiewicz, 2012; Andrusiewicz, 2014; Bruce Lincoln, 1981, Strzelczyk, 2018). Choć para nie przypadła sobie nadmiernie do gustu, Zofia przyjęła prawosławie i nowe imię – Katarzyna Aleksiejewna, a w następnym roku odbył się ślub. Blisko dziesięć lat później, w 1754 roku, Katarzyna urodziła syna Pawła – oficjalnie, jedyne dziecko jej i Piotra. Nieoficjalnie jednak tożsamość ojca (a czasem również i matki) niejednokrotnie podważano – od samego początku i z późniejszej perspektywy. Jak wynika z pozostawionych przez Katarzynę pamiętników, poród był dla niej bardzo traumatycznym przeżyciem, równie traumatyczne zaś okazało się to, co nastąpiło zaraz po nim – Elżbieta nie pozwoliła jej zaopiekować się noworodkiem i tuż po urodzeniu zabrała go matce (*Pamiętniki cesarzowej Katarzyny II jej własną ręką spisane*, 2018). To działanie położyło się długim cieniem. Po śmierci Elżbiety na tron rosyjski wstąpił Piotr, jednak panował jedynie kilka miesięcy, po których został obalony na drodze przewrotu pałacowego, w którym władzę przejęła sama Katarzyna. Paweł wychował się i dorósł w poczuciu, że matka nie tylko odebrała mu należne dziedzictwo, ale również obaliła i stała za śmiercią jego ojca. Matka i syn nie darzyli się ciepłymi uczuciami, kiedy zaś żona Pawła – Maria Fiodorowna urodziła pierwsze dziecko, Katarzyna powtórzyła to, co nigdy uczyniła jej Elżbieta – odebrała synowej pierworodnego. Zajęła się sama wychowaniem i edukacją małego Aleksandra, a później kolejnego wnuka, Konstantego, którzy stali się dla niej zapewne tym, czym nie był nigdy Paweł.

Po dwóch synach Maria urodziła kolejne dzieci – córki, którymi Katarzyna, jak się zdaje, była już mniej zainteresowana. Po sześciu wnuczkach, pod koniec życia, doczekała się jeszcze jednego wnuka, Mikołaja, do którego również zapalała żywym, macierzyńskim uczuciem, jednak śmierć nie pozwoliła jej zająć się również i jego wychowaniem (Bruce Lincoln, 1988).

Nad dziewczętami większą pieczę od Katarzyny sprawowała ich matka. Wielkie księżniczki musiały być przygotowywane do innych wyzwań, niż ich bracia, z których aż dwóch, Aleksander i Mikołaj, zasiadło później na rosyjskim tronie. Zgodnie z obyczajem, przeznaczeniem dziewcząt było za-

mążpójście i jak żony dla przyszłych carów oraz wielkich książąt przybywały najczęściej z pomniejszych księstw niemieckich, również i w tych księstwach szukano narzeczonych dla carskich córek.

Opiekunka

Jeanne Huc-Mazelet wywodziła się z Morges w Szwajcarii. Jej dziadek, Jacques, był hugenotą, który na początku XVIII wieku opuścił rodzinne strony w Sewennach, uciekając przed represjami będącymi następstwem protestanckiego powstania kamizardów. Dotarł do Szwajcarii i w Morges ożenił się, po czym zdobył uznanie i reputację jako właściciel apteki (Tosato-Rigo, 2018; Tosato-Rigo, Moret Petrini, 2017; Secretan, 1949). Jego syn, również Jacques, studiował medycynę w Montpellier. Ożeniony w 1764 roku z Anne Saucon, miał z nią trójkę dzieci, pierworodną córkę Jeanne i dwóch synów, Auguste'a (1766-1790) oraz Jean-Davida (1773-1843).

Jeanne przyszła na świat w 1765 roku. Jako młoda dziewczyna musiała zdobyć adekwatne do czasów płci i środowiska wykształcenie – zapewne na pensji dla panien lub nauczana w domu, które kiedy weszła w dorosłość pozwoliło jej rozpocząć poszukiwanie zatrudnienia jako guwernantki. Dzięki odpowiednim znajomościom uzyskała wkrótce nieprzeciętną ofertę i wyjechała do Rosji, aby sprawować tam opiekę nad jedną z wnuczek carycy.

Tymi odpowiednimi znajomościami była głównie jej przyjaciółka, Henriette Monod, kuzynka Henriego Monod, pochodzącego również z Morges polityka, który studiował niegdyś na Uniwersytecie w Tybindze wraz z innym szwajcarskim mężem stanu, Frédéric-Césarem de La Harpe.

De La Harpe, pochodzący z Rolle syn żołnierza, republikanin o oświeceniowych poglądach, od 1783 roku sam przebywał w Sankt Petersburgu jako wychowawca dwóch najstarszych synów tamtejszego następcy tronu – wielkich książąt Aleksandra i Konstantego. Pozornie połączenie to – oświeceniowy republikanin nauczający dzieci na autokratycznym, samodzierżawnym dworze carskim może nie wydawać się logiczne czy intuicyjne, miało jednak sens w kontekście panującego tam wówczas klimatu i poglądów Katarzyny II na to, w jaki sposób powinni być edukowani jej wnukowie (Strzelczyk, 2017). Sama Katarzyna była żywo zainteresowana myślą oświecenia, uważała się za oświeconą władczynię i chciała, aby jej następcy poszli w jej ślady. Jak już wspomniano, nie pokładała wielkich nadziei w swoim jedynym synu Pawle, do którego pałała z wzajemnością niechęcią, macierzyńską troskę skupiając na pierwszym wnuku, Aleksandrze. Pragnąc, aby stał się pewnego dnia monarchą podobnym do niej, dbała starannie o jego wychowanie i kształcenie. Kiedy był dzieckiem, osobiście układała dla niego edukacyjne bajki z mora-

łem (Strzelczyk, 2018), później zaś dołożyła starań, aby otoczyć go odpowiednimi wychowawcami i nauczycielami.

Właśnie dzięki de La Harpe'owi Jeanne Huc-Mazelet otrzymała swoją posadę. Kiedy wielkie księżniczki Helena i Maria zaczęły dochodzić wieku, w którym wskazane byłoby znalezienie dla nich osobistych guwernantek, de La Harpe skierował się w poszukiwaniach do Henriego Monoda, a ten zasugerował zaś swoją kuzynkę, siostrę Henriette, Esther Monod – i Jeanne (Tosato-Rigo, 2018, s. 11).

Szwajcarka na rosyjskim dworze

Jeanne przybyła na rosyjski dwór w sierpniu 1790 roku. W jednym ze swoich listów opisuje pierwsze wrażenia. Wspomina, że została przedstawiona matce przyszłej podopiecznej, wielkiej księżnej Marii Fiodorownie, a także, że pan de La Harpe był na tyle uprzejmy, aby towarzyszyć im w drodze z Petersburga do Carskiego Siola (Huc-Mazelet, 2018, s. 43). Tam obie guwernantki, Jeanne i Esther Monod poznały kolejną ważną osobę, swoją bezpośrednią przełożoną – *Madame de Lieven, la Grande Gouvernante* (Huc-Mazelet, 2018, s. 44), która przyjęła je uprzejmie i zaoferowała wszelką pomoc. Charlotta von Lieven, z domu von Graugreben, odgrywała na dworze carskim istotną rolę – najpierw jako guwernantka córek i młodszych synów Pawła I, następnie jako dama dworu.

Jeanne opisuje również swoje pierwsze spotkanie z wychowanką i pierwsze wrażenie na jej temat.

Mam trzecią, księżniczkę Marię. Spędza poranki w swoim pokoju, ponieważ jest jeszcze zbyt młoda, by brać udział w lekcjach wraz z siostrami (...). Moja księżniczka jest bardzo bystra. Gdybym miała więcej miejsca, opowiedziałabym o niektórych jej dowcipnych uwagach. Zaskakujące, że w wieku lat czterech i pół, znając francuski tylko w niewielkim stopniu jest w stanie wyrażać się w ten sposób (Huc-Mazelet, 2018, s. 43)¹.

W kolejnym liście, napisanym po sześciu tygodniach, ma do powiedzenia jeszcze więcej na temat małej księżniczki. Píše, że Maria wykazuje wielką żywotność, uczy się chętnie i sumiennie, zaczyna czytać po rosyjsku i francusku, zaczyna pisać, ma lekcje rysunków (Huc-Mazelet, 2018, s. 44). Chociaż sama Jeanne zaznacza, że nie zna jeszcze jej aż tak dobrze, widać, że uważa podopieczną za nieprzeciętnie bystre dziecko, ciekawe świata, skore do zadawania pytań.

¹ Ten i następne cytaty ze źródła zostały przetłumaczone przez autorkę niniejszego artykułu.

Oprócz tego, w liście wspomina również, jak wygląda jej życie codzienne, do którego dopiero się dostosowuje. Guwernantki księżniczek nie miały wolnych dni i zobowiązane były spędzać ze swoimi podopiecznymi cały czas. Prawdopodobnie dość wciąż samotna w obcym kraju Jeanne cieszyła się towarzystwem Esther, z którą dzieliła przydzielony pokój. Esther opiekowała się starszą siostrą Marii, wielką księżniczką Aleksandrą i Jeanne opisuje, że każdy dzień zaczyna się tym, że o godzinie wpół do ósmej rozstają się, aby skierować do swoich podopiecznych. Później towarzyszyły im podczas lekcji, udzielanych przez wyznaczonych nauczycieli. W południe księżniczki przejmowała na godzinę pani Lieven, która prowadziła je na audyencję do carycy – dla guwernantek był to czas wolny. Spędzały go w towarzystwie pana de La Harpe’a, który, zgodnie ze słowami Jeanne, troszczył się o nie „jak ojciec o swoje córki” (Huc-Mazelet, 2018, s. 49).

Podobnie pani Lieven „doradzała im jak matka” (Huc-Mazelet, 2018, s. 48). Na jej temat Jeanne także miała wiele dobrych słów. Określiła ją jako stanowczą i aktywną, stworzoną do pełnionego stanowiska. Wspomina również, że chociaż zwykle brakuje jej łagodności, zyskuje ją w niewielkim, prywatnym gronie.

Oдноśnie rodziny carskiej, guwernantki widywały się regularnie z wielką księżną, zainteresowaną oczywiście wychowaniem swoich córek. Jeanne wspomina również, że miała przyjemność poznać wielkiego księcia Pawła, który odwiedził je i życzliwie wyraził pewność, iż zaopiekują się dobrze jego córkami (Huc-Mazelet, 2018, ss. 49-50).

Guwernantka i księżniczka

W styczniu 1791 roku, po kilku miesiącach pobytu w Rosji, Jeanne poznała swoją podopieczną znacznie lepiej i ciągle miała o niej jak najlepsze mniemanie.

Maria Pawłowna jest żywa, zdeterminowana, ciekawska, uwielbia czytać lub słuchać, jak jej czytają, pojmuje znaczenie wszystkiego, co może zrozumieć i ma zadziwiającą łatwość uczenia się i wymowy wszystkich języków. Ona i jej siostry mówią po rosyjsku, angielsku i francusku z wielką łatwością (Huc-Mazelet, 2018, s. 53).

Wielkie księżniczki, jak wynika z listu, uczyły się języków obcych między innymi przez codzienne konwersacje z otaczającymi je ludźmi. Sama Maria miała preferować francuski i radzić sobie również z rozumieniem niemieckiego. Jeanne wspomina, że chociaż dziewczynka była oszpecona przechodzoną ospą, za jakiś czas mogła wyrosnąć na ładną młodą damę. Jako przykład lotnego dowcipu małej księżniczki guwernantka przytacza jedną z ich rozmów,

podczas której dziewczynka naciskała ją, aby udzieliła jej odpowiedzi na jakieś pytanie, do którego, zdaniem Jeanne, powinna dojść sama.

Powiedziałam jej: „Użyj swojego umysłu”. „Och, oszczędzam mój umysł na czas, gdy dorosnę” (Huc-Mazelet, 2018, s. 56).

Życiem guwernantki małej wielkiej księżniczki rządziła rutyna, jednak gościła w nim również niepewność. Jeanne nie była pewna, jak długo właściwie potrwa jej zatrudnienie i kiedy konkretnie będzie musiała opuścić podopieczną, a zatem kiedy będzie mogła powrócić do rodzinnych stron. W liście z trzynastego września 1791 roku pisze następująco:

Zapytałeś mnie, kiedy sądzę, że skończy się czas mojego wygnania. Nie wiem. Generalowa powiedziała jakiś czas temu, że wierzy, iż edukacja starszych dobiegnie końca za pięć lat. Moja jest o osiemnaście miesięcy młodsza od księżniczki Heleny, ale nie sądzę, aby to było powodem do przedłużenia czasu w odniesieniu do guwernantek. Ale cała ta kalkulacja nie jest moja, mieszkam tutaj z roku na rok (Huc-Mazelet, 2018, s. 80).

W 1792 roku Jeanne napisała o swojej sześciolatej już wychowance równie wiele dobrego, co wcześniej. Stwierdziła, że jak na swój wiek jest bardzo dystyngowana, a także że ma „dobrą głowę i dobre serce” (Huc-Mazelet, 2018, ss. 106-107). Refleksje guwernantki na temat przyszłości Marii bywały jednak momentami dość pesymistyczne. Wydaje się, że ubolewała nad tym, iż jej podopieczna, jako jedna z młodszych księżniczek, chociaż mogłaby wiele osiągnąć, trafi zapewne ostatecznie do jakiegoś małego państewka, gdzie w domyśle zmarnują się jej talenty. Podsumowała to jednak następująco:

Niech Bóg sprawi, aby jej umysł pasował do jej miejsca, a jej serce zawsze będzie w stanie czynić tam dobro (Huc-Mazelet, 2018, s. 107).

Kilka miesięcy później, w kwietniu 1793 roku Jeanne przyznała w liście, że przywiązała się do podopiecznej tak, iż obawia się bólu rozstania. Następnie zaznacza, że spodziewa się, iż dla Marii powinno być to łatwiejsze:

Poza tym muszę mówić jedynie o sobie; dzieci tej rangi mogą łatwo zrekompensować sobie czyjąś utratę innymi, bardziej pewnie pobłażliwymi.

To niewesoła refleksja, odzwierciedlająca jednak realia życia guwernantki, przez lata opiekującej się i wychowującej cudze dziecko, z którym pewnego dnia będzie musiała się rozstać i stać obcą osobą. Jeanne jednak się myliła, jak pokazały dalsze koleje ich losów. Księżniczka Maria nie zapomniała o swojej opiekunce, a wręcz przeciwnie.

To bezcelowe

Latem 1798 roku Jeanne otrzymała niepokojące wieści z rodzinnych stron – jej matka zaniemogła. Dowiedziawszy się o tym, postanowiła powrócić do domu. Udała się z tą sprawą do pani de Lieven, wyjaśniła jej sytuację, stwierdziła również, że zamierza poczekać z wyjazdem do zbliżających się trzynastych urodzin podopiecznej – uznając, że wtedy wielka księżniczka będzie już wystarczająco dorosła, aby nie odczuć boleśnie rozstania. Nie otrzymała od przełożonej jasnej odpowiedzi, toteż w liście do rodziny zaznaczyła, że prawdopodobnie będzie na to musiała poczekać jeszcze kilka miesięcy (Huc-Mazelet, 2018, ss. 188-189).

Miesiące te jednak upłynęły i kiedy w końcu Jeanne otrzymała odpowiedź, okazała się ona nie po jej myśli. „Niestety!” – napisała w liście z marca 1799 roku.

Nie widzę jeszcze końca! Na początku zimy poprosiłam moją przełożoną o poinformowanie Jej Wysokości Cesarzowej o konieczności mojego powrotu do mojego kraju w ciągu tego roku. Moja długa nieobecność, stan mojej Księżniczki, która jest bardzo jak na swój wiek sprawna, niewielki pożytek, jaki mogłabym przynieść jej w tym ostatnim roku sprawiły, że moim obowiązkiem jest powrót do moich starych i chorych rodziców (Huc-Mazelet, 2018, s. 200).

Jeanne przedstawiła argumenty te po raz kolejny pani von Lieven, która próbowała ją odwieść od planów powrotu, odwołując się między innymi do względów emocjonalnych i uczuć, jakie Jeanne żywiła do swojej podopiecznej. Naciskana jednak, obiecała, że przekaże prośbę cesarzowej. Jakiś czas później, kiedy Jeanne zapytała, przełożona poinformowała ją, że nie dotrzymała obietnicy i nie rozmawiała o jej sprawie z cesarzową. Na pytanie Jeanne, dlaczego tak uczyniła, odpowiedziała, że byłoby to bezcelowe:

Tak, moja droga, bardzo bezcelowe. Jej Wysokość nigdy nie zgodziłaby się pozwolić ci odejść przed zamążpójściem Księżniczki. Jeden rok twojej nieobecności u rodziny mniej czy więcej nie zmienia wiele, a jesteś tu bardzo potrzebna. Nie chcę o tym więcej mówić.

Jeanne nie pozwolono zatem powrócić do ojczyzny, kiedy wystąpiła z taką prośbą. Jej zatrudnienie miało zakończyć się dopiero wraz ze ślubem podopiecznej, a ponieważ miała ona dopiero niecałe trzynaście lat, zapowiadało się, że potrwa jeszcze trochę.

W tym samym jednak liście Jeanne nadmieniła również, że właśnie oficjalnie dobiegła końca edukacja najstarszej siostry Marii, wielkiej księżniczki Aleksandry. Różnica wieku między siostrami nie była bardzo duża. Aleksandra urodziła się w 1783 roku, kolejna siostra, Helena pod koniec roku 1784,

a Maria zaś w 1786. Uznanie Aleksandry za dorosłą i mające miejsce wkrótce później jej zaręczyny z arcyksięciem Józefem Antonim Habsburgiem, palatynem Węgier, wyznaczały początek nowego okresu w życiu dworu i życia wielkich księżniczek. Jeanne opisała wizytę w Petersburgu księcia, którego określiła jako bardzo interesującego, skromnego, małomównego, wyrażającego się stanowczo, ale z łagodnością i wróżyła parze szczęśliwą przyszłość.

Po tej wizycie na dwór przybył kolejny gość, książę Fryderyk Ludwik z Meklemburgii, przyszły narzeczony i mąż drugiej wielkiej księżniczki Heleny. O nim Jeanne również wyraziła się pozytywnie, oceniając go jako przyjaznego i otwartego (Huc-Mazelet, 2018, s. 202).

Po dwóch starszych siostrach, Maria w oczywisty sposób była następną w kolejce do zaręczyn. Jeanne wspomniała w jednym z późniejszych listów, że trwają już na ten temat rozmowy i dyskusje, jednak na razie żadna kandydatura nie padła jawnie (Huc-Mazelet, 2018, s. 204). Kilka miesięcy później, latem 1788 roku, sytuacja się jednak wyklarowała.

... moja księżniczka jest obiecana dziedzicznemu księciu Weimar. Pod koniec zimy wysłannik księcia przybył, aby złożyć prośbę. Uważa się, że za piętnaście miesięcy młody książę przybędzie tutaj, a wkrótce potem odbędzie się ślub (Huc-Mazelet, 2018, s. 209).

Przyszły mąż Marii nazywał się Karl Friedrich i był przyszłym wielkim księciem Saksonii-Weimaru-Eisenach.

Carobójstwo

W 1801 roku na dworze rosyjskim doszło do tragicznego wydarzenia. Po zaledwie kilku latach panowania, car Paweł I zmarł, ponoć w nader brutalnych okolicznościach (Eldelman, 1990; Andrusiewicz, 2014). Jakkolwiek oficjalnie podano, że powodem był atak apopleksji, jednak nikogo chyba to nie przekonało. Nie tylko w Rosji, ale również na europejskich dworach wiedziało dobrze, że Paweł został zamordowany.

Spisek przeciwko niemu zawiązał się jakiś czas wcześniej, głównie w środowiskach elit wojskowych, niezadowolonych z rządów cara i zmian, jakie zaszły za jego panowania, a względem tego, jak sytuacja wyglądała za czasów Katarzyny II. Głównym prowodyrem przewrotu był Piotr Aleksiejewicz Pahlen, wojskowy gubernator Petersburga. Spiskowcy mieli po swojej stronie również rzecz w tej sytuacji nie do przecenienia – ciche wsparcie następcy tronu. Wielki Książę Aleksander nie żył z ojcem w dobrych stosunkach, problemy między nimi zalegały długo i głęboko. Paweł nigdy nie zapomniał, że jego matka widziała we wnuku, a nie w synu, swojego prawdziwego następcę.

Podejrzewał pierworodnego o spiski i trudno powiedzieć, czy od początku miał w tym względzie rację, czy stało się to samospełniającą przepowiednią. Aleksander obawiał się, kreślonego mu przez spiskowców, losu carewicza Aleksego, syna Piotra Wielkiego, który oskarżony o spisek zginął w twierdzy Pietropawłowskiej.

W nocy z 11 na 12 marca 1801 roku w pałacu Michajłowskim, gdzie car Paweł przebywał z rodziną, został napadnięty przez spiskowców, którzy najpierw próbowali zmusić go do abdykacji, później pobili na śmierć i dla pewności udusili oficerską szarfą. Jeszcze tej samej nocy wieści obiegły cały pałac. Cesarzowa Maria Fiodorowna, prawdopodobnie pod wpływem gwałtownych emocji, miała próbować obwołać się władczynią, czego jednak nikt nie potraktował poważnie. Aleksander – kiedy powiadomiono go o śmierci ojca i powitano jako nowego cara – udał zaskoczenie.

Jeanne Mazelet, towarzysząca swojej podopiecznej w pałacu Michajłowskim, była świadkiem tych wydarzeń i w liście datowanym na 15 marca opisała, jak wszystko to wyglądało z jej perspektywy. Zaczęła list zapewnieniem, że czuje się dobrze oraz wydarzenia przedstawia wyłącznie z własnej perspektywy. Zaczęła od samego pobytu dworu w pałacu Michajłowskim, że przebywali tam już od dwóch tygodni i chociaż mieli za sobą niedogodności związane z przeprowadzką, ich odpoczynek nie był spokojny. Jeanne opisała, jak w noc przewrotu była w łóżku, kiedy około godziny czwartej nad ranem odwiedziła ją pani von Lieven. „Moja droga, spałaś przez długi czas” (Huc-Mazelet, 2018, s. 221) powiedziała, po czym z wielkim poruszeniem poinformowała Jeanne, że cesarz zmarł na apopleksję. Z polecenia nowego władcy, tę samą wiadomość przekazała właśnie cesarzowej i była tak wstrząśnięta, że pozostała u Jeanne przez kwadrans, aby dojść do siebie. „Cóż za przebudzenie” stwierdziła Jeanne. Podała również znaną sobie wersję wydarzeń – przeciwko Pawłowi zawiązano spisek, chociaż wojsko ruszyło mu na odsiecz, przybyli zbyt późno i zmarł z przerażenia. Nowy cesarz Aleksander – „wspaniały księżę, wspaniały syn” – został powitany przez żołnierzy wiwatami i przysięgą. Wyjechał następnie do Pałacu Zimowego, choć jego matka pozostała, pragnąc najpierw zobaczyć ciało swojego męża. Jeanne opisała, że widziała odjazd młodego cara z okna wychodzącego na dziedziniec, następnie zaś udała się do sypialni swojej podopiecznej. Na tym list się skończył, ponieważ autorka musiała przekazać go niecierpliwącemu się kurierowi.

Rozstanie

W 1804 roku Maria Pawłowna poślubiła weimarskiego księcia i niedługo później opuściła rodzinne strony oraz Rosję, aby zamieszkać w swojej nowej

ojczyźnie. Tym samym, dobiegło końca zatrudnienie Jeanne i po czternastu latach znajomości, jak też przyjaźni, guwernantka i podopieczna musiały się rozstać. Na tym ich znajomość jednak bynajmniej nie skończyła się.

We wrześniu 1804 roku, miesiąc po swoim ślubie, jeszcze z Petersburga, Maria napisała do Jeanne list, datowany na dzień po wyjeździe byłej guwernantki, w którym próbowała wyrazić swój żal i tęsknotę.

Gdybym mogła powiedzieć Ci, co czuję teraz, gdy rozdzieliliśmy się na długi czas, powiedziałabym to. Ale nie jest w mojej mocy wyrazić, jak cierpię, nie znajdując już przy mnie mojej drogiej przyjaciółki, tej której wszystko zawdzięczam, która знаła moje najbardziej sekretne myśli, mojej wiernej towarzyszki, mojej nauczycielki! Szukam Cię wszędzie, nie mogąc pojąć, jak to możliwe, iż jesteśmy rozdzielone. Dwadzieścia razy chciałam po Ciebie zadzwonić jak zwykle (...). Nie mam już Ciebie i trudno znieść mi tę okrutną pustkę (Huc-Mazelet, 2018, s. 241).

Maria wyraziła również żal spowodowany tym, iż guwernantka na pożegnanie prosiła ją, aby nie zmieniała swoich do niej uczuć – jakby Jeanne wątpiła w ich stałość. Prosiła także, aby Jeanne w swoich listach nazywała ją, jak dawniej zwykła nazywać – droгим dzieckiem, nie zaś przysługującymi jej tytułami (Huc-Mazelet, 2018, s. 242).

To był zaledwie pierwszy z wielu, wielu listów, jakie była podopieczna i guwernantka pisały do siebie po rozstaniu. Pod koniec 1804 roku, już z rodzinnego Morges, Jeanne wspomniała w liście do Esther Monod (która wówczas już po mężu nosiła nazwisko Rath), iż sama pisze do Marii i otrzymała od niej już dwa listy z Weimaru (Huc-Mazelet, 2018, s. 244).

Znajomość ta, utrzymywana najpierw listownie, a później poprzez częste wizyty Jeanne w Weimarze, trwała aż do 1852 roku i śmierci byłej guwernantki. Przez poprzedzające ją dekady Jeanne odwiedziła Marię dziewięć razy. Kiedy była podopieczna zaczęła poszukiwać guwernantki dla własnej córki, również Marii, Jeanne poleciła inną młodą Szwajcarkę wywodzącą się z jej stron, pannę Louise Martin (Moret Petrini, 2022).

Po raz ostatni Jeanne zawitała do Weimaru w 1843 roku, jako że na dalsze odwiedziny nie pozwalał jej już wiek i stan zdrowia.

Maria zmarła w 1859 roku, przeżywając nie tylko swoją guwernantkę, ale również prawie całe rodzeństwo – z wyjątkiem młodszej siostry Anny, królowej Holandii.

Zakończenie

Korespondencja Jeanne Huc-Mazelet stanowi świadectwo jej losów, które ze względu na ich unikatowość i specyfikę mogą budzić zainteresowanie. Pośród wielu kobiet, które w tamtych czasach musiały podjąć pracę guwer-

nantki, dzieje Jeanne są wyjątkowe (choć nie jedyne w swoim rodzaju) przede wszystkim pod względem tego, w jak dalekie i obce strony przyszło jej wyjechać. Nie była może, jak Anne Leonowens, nauczycielką dzieci króla Syjamu i jej życie nie doczekało się musicalowej adaptacji, jednak pod wieloma względami było równie interesujące.

Listy Jeanne zawierają wiele interesujących informacji na temat życia guwernantki na dalekim rosyjskim dworze, ale również jak wyglądała edukacja carskich córek. Jeanne opisuje wiele spraw: jak wypadło jej przybycie i przyjęcie na dworze poczynając, przez charakterystykę podopiecznej, która z jej listów wyłania się jako dziewczynka o ponadprzeciętnym intelekcie i potencjale, a następnie ukazuje wspomnienia życia codziennego, pisze o relacjach łączących ją z innymi guwernantkami, a także z panem de La Harpe, o swoich wrażeniach dotyczących dworu, a także o tym, co działo się tam bezpośrednio po nagłej i nienaturalnej śmierci cara Pawła I.

Interesującym aspektem jej losów jest również relacja, jaką nawiązała ze swoją podopieczną, z którą były do siebie na tyle przywiązane, że nawet po ślubie Marii i jej wyjeździe do Weimaru utrzymywały serdeczny kontakt.

Z listów Jeanne wyłania się unikatowa historia, dająca nam współcześnie wgląd zarówno w świat wielkiej polityki, świat rosyjskiego dworu z przełomu wieków, jak również w mały świat guwernantki i jej podopiecznej.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Andrusiewicz, A. (2012). *Katarzyna Wielka. Prawda i mit*. Warszawa: Świat Książki
- Andrusiewicz, A. (2014). *Romanowowie. Imperium i familia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Brandon, R. (2008). *Other People's Daughter's. The Life and Times of the Governess*. London: Phoenix
- Bruce Lincoln, W. (1981). *Romanovs, Autocrats of All The Russias*. New York: Anchor
- Bruce Lincoln, W. (1988). *Mikołaj I*, przekł. H. Krzeczowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Budde, G. (2018). *Traveling teachers in Europe: Gouvernanten, governesses and gouvernantes*, przekł. C. Reid. European History Online
- Całek, A. (2019). *Nowa teoria listu*. Kraków: Biblioteka Jagiellońska – Księgarnia Akademicka
- Chorążyczewski, W., Rosa, A. (2015). *Egodokumenty – egodokumentalność – analiza egodokumentalna – spuścizna egodokumentalna*. W: W. Chorążyczewski, A. Pacevičius, S. Roszak (red.), *Egodokumenty. Tradycje historiograficzne i perspektywy badawcze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika. Księgarnia Akademicka
- De La Harpe, F.-C. (1902). *Le gouverneur d'un prince: Frederic Cesar de Laharpe et Alexandre I. de Russie. D'après les manuserits inedits de F. C. de Laharpe et les sources russes les plus recentes*, G. Bridel (red). Madison: G. Bridel
- Ejdelman, N. (1990). *Paweł I, czyli śmierć tyrana*, przekł. W. i R. Śliwowsky. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Moret Petrini, S. (2022). *L'enfance sous la plume. La diffusion de l'écriture éducative en Suisse romande*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes
- Nawrot-Borowska, M. (2011). *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
- Pamiętniki cesarzowej Katarzyny II jej własną ręką spisane*, (2018), przekł. E. Derelkowska. Poznań: Wydawnictwo MG
- Secretan, R. (1949). *La mission d'Henri Monod auprès du tsar Alexandre Ier en décembre 1813*. Zeitschrift für Schweizerische Geschichte 29(2)
- Strzelczyk, A. (2017). *Edukacja Aleksandra i Mikołaja Pawłowiczów Romanowych*. Biuletyn Historii Wychowania, 36
- Strzelczyk, A. (2018). *Wróg dla syna, matka dla wnuka – caryca Katarzyna II i jej relacje z synem i wnukiem*. Studia Edukacyjne, 51
- Tosato-Rigo, D. (2018). *Introduction*. W: D. Tosato-Rigo, G. Heller, D. Francillon (red.), *Je suis moi, ils sont eux. Lettres et journal d'une gouvernante à la cour de Russie 1790-1804*. Lausanne: Ethno-Doc
- Tosato-Rigo, D., Moret Petrini, S. (2017). *L'appel de l'Est. Précepteurs et gouvernantes suisses à la Cour de Russie (1760-1820)*. Lausanne: Université de Lausanne

Źródła internetowe

<https://www.ethno-doc.ch/ethno-doc/qui-sommes-nous/> [dostęp: 9 III 2024]

ANNA WOJEWODA

ORCID 0000-0002-8925-0123

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GRY I ZABAWY RUCHOWE NA LEKCJACH WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ Z UWZGLĘDNIENIEM SYTUACJI TRUDNYCH – KILKA PRZYKŁADÓW Z PRAKTYKI

ABSTRACT. *Wojewoda Anna, Gry i zabawy ruchowe na lekcjach wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem sytuacji trudnych – kilka przykładów z praktyki [Movement Games and Plays During Physical Education Lessons in Early Childhood Education, Taking into Account Difficult Situations – a Few Examples from Practice]. Studia Edukacyjne no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 233-244. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 14.01.2024. Accepted: 4.02.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.15*

Physical education lessons in grades 1-3 of primary school play an important role in the processes of upbringing and socialization. Due to the great need to move and relieve tension at this age, they are a kind of safety valve. During physical education classes, students interact with one another more often. During contact team games or games focused on competition, tensions often occur, personal space is violated, and the child's emotions take over. This article presents three movement games: a bricklayer, a wolf and seven kids, and piggy in the middle. Authentic difficult situations (such as aggression, escaping from the classroom, throwing objects) that occurred during physical education lessons are described here, and proven solutions based on the teacher's own experience are presented. The examples provided are not a ready-made recipe for every difficult behavior, but they show how small steps can be calmed down or worked out with the appropriate cooperation of the student, peers, parents, specialists, and the teacher.

Key words: physical education, early education, difficult situation, good practices, team games

Wstęp

W edukacji wczesnoszkolnej lekcje wychowania fizycznego pełnią niezwykle ważną rolę w procesie wychowania. Efektywnie przeprowadzone

zajęcia pozwalają uczniom na odreagowanie napięcia, a przy okazji sprzyjają integracji zespołu klasowego. Zgodnie z *Podstawą programową kształcenia ogólnego*, do zadań szkoły w zakresie organizacji zajęć w ramach edukacji wczesnoszkolnej należy

wspieranie aktywności dzieci, rozwijanie nawyków i zachowania adekwatnego do poznawanych wartości, takich jak: bezpieczeństwo własne i grupy, sprawność fizyczna, zaradność, samodzielność, odpowiedzialność i poczucie obowiązku (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, s. 19).

Następnie, w celach kształcenia, w wymaganiach ogólnych można przeczytać, iż uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej w zakresie obszaru fizycznego osiąga „umiejętność respektowania przepisów gier, zabaw zespołowych (...)” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, s. 20). Jednakże, niektórym dzieciom umiejętność tę jest niezwykle trudno opanować, dlatego tak ważne jest odpowiednie wsparcie ze strony nauczyciela, rodzica oraz rówieśników.

Zadanie to bywa tym trudniejsze, im bardziej uczeń odczuwa frustrację wywołaną własnym zachowaniem. Często za hasłem: „Nie będę tego robił. To strasznie głupie*!”¹ kryje się ogromna chęć uczestnictwa właśnie w tego typu zabawach bądź grach. Trzeba nauczyć się czytać między wierszami lub odpowiednio interpretować cel wypowiedzianych słów. Niezwykle pomocne w tym kontekście będą kody pozawerbalne, które pozwalają poprzez kody kulturowe odczytywać intencje wypowiedzi zwerbalizowanych. Jakie zachowania trudne mogą pojawić się podczas lekcji wychowania fizycznego? W jaki sposób można pomóc uczniom poradzić sobie z narastającą frustracją w sposób akceptowalny społecznie?

Agresywne zachowania uczniów

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji dotyczących agresji. Według Jenö Ranschburga, jest to: „każde zamierzone działanie w formie otwartej lub symbolicznej, mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty czy bólu” (Ranschburg, 1980, s. 77). Odnosząc uczniów w młodszym wieku szkolnym agresja bywa także definiowana jako „bezpośrednie lub pośrednie zachowanie dziecka, które wykracza poza normy społeczne i u podnóża którego leżą negatywne nastawienia lub emocje sprawcy” (Brzezińska, Hornowska, 2004, s. 108). W definicji przyjmowane jest założenie

¹ Słowa ucznia zostały ocenzone i dostosowane na potrzeby artykułu. 8-letni uczeń użył sformułowania odnoszącego się do tylnej części ciała człowieka, okraszzonego kilkoma wulgaryzmami.

nie, iż zachowania agresywne są wynikiem frustracji, w wyniku której dochodzi do dziecięcych rozczarowań i zdenerwowania. Arnd Stein wskazuje na dwa rodzaje frustracji w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym (2002, s. 32). Pierwszy wynika z przypadkowych zdarzeń, na które uczeń nie ma wpływu. Drugi zaś związany jest z poczuciem bycia odrzucanym przez rodziców, rówieśników, czy nauczycieli. Jest to bardzo osobiste odczucie ucznia, które często przejawia się słowami: „A, bo oni mnie nie lubią!”, albo „Bo pani/pan mnie nie lubi/nie rozumie!”

Jan-Uwe Rogge zwraca uwagę, iż dzieci agresywne można poznać po następujących cechach osobowych i wzorach zachowań:

- wszystko muszą mieć tu i teraz, nie potrafią poczekać na swoją kolej. Zawsze chcą być pierwsi czy to wchodząc do Sali lub wychodząc, pierwsi otrzymać materiały do zajęć, otrzymać pomoc czy odpowiedź od nauczyciela i to natychmiast,
- nie chcą ponosić konsekwencji i brać odpowiedzialności za swoje czyny; umniejszają swoją winę bo „to nie ja zacząłem/am”, „On krzywo na mnie spojrzał”, „To ona zaczęła” itp.,
- nastawienie pokojowe odbierają jako objaw słabości, zaś zachowania agresywne jako pokaz siły pozwalający zdobyć respekt,
- występuje u nich silny kompleks niższości, który jest maskowany przekraczaniem granic, zaś konflikt zawsze wiąże się dla nich z wulgaryzmami, obraźliwymi zwrotami, gestami (poczynając od pokazywania środkowego palca), agresją fizyczną (popchnięciem, uderzeniem, kopnięciem, rzuceniem piórnikiem, butem itp.) (Rogge, 2009, s. 263).

W kontekście wspomnianych wyżej skryptów zachowania dzieci przejawiających agresję bardzo ważne jest zastosowanie pozytywnych wzmocnień, kiedy uczniom uda się przerwać schemat i zachować w sposób akceptowalny społecznie. Chwalenie każdorazowo w sytuacji, gdy uczniowi/uczenicy udało się powstrzymać zachowanie trudne (np. zatrzymać wyciągniętą rękę, która już zmierzała w stronę koleżanki lub kolegi, by ich uderzyć). Należy wskazać takie działanie jako sukces, i tak drobnymi krokami zmierzać w kierunku wyrugowania zachowania agresywnego. Jolanta Skubisz zwraca uwagę, iż istotne jest także zgłaszanie pozytywnych opinii o zachowaniu ucznia z trudnościami zarówno przez klasę jak i nauczyciela, o ile ów uczeń wyrazi na to zgodę (Skubisz, 2014, s. 109). Pytanie dziecka o zgodę pozwoli mu pozbyć się uprzedzeń względem klasy i wychowawcy. Z kolei, nauczycielowi oraz kolegom i koleżankom osoby agresywnej pozwoli na zweryfikowanie zazwyczaj jednostronnego, negatywnego obrazu danego ucznia czy uczenicy. Jest to jedna z metod wychowawczych, pozwalająca na poprawę bezpieczeństwa w szkole. W latach 2012-2014 przeprowadzono badania w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 301 w Warszawie, wśród uczniów klas III, dotyczące występowania przemocy i agresji w środowisku

szkolnym. Uczniowie wskazywali, iż najczęściej do przemocy i zaczepek dochodziło podczas przerw śródlekcyjnych, zazwyczaj ze strony rówieśników lub starszych kolegów (Skubisz, 2014, s. 110). Natomiast, jednym z wniosków ze wspomnianych powyżej badań było zwiększenie poczucia bezpieczeństwa uczniów poprzez pozytywne wzmacnianie na forum klasowym zachowań akceptowalnych społecznie.

Wśród form zachowań agresywnych i przemocy Jakub Kołodziejczak wymienia trzy rodzaje: fizyczną, słowną i niewerbalną (2004, s. 9). Pod pojęciem agresji fizycznej rozumiemy całą gamę działań, jak uderzanie, popychanie, bicie, gryzienie, kopanie, niszczenie czyjejś własności, rzucanie różnymi przedmiotami w kogoś, plucie i tym podobne. W przypadku agresji słownej występują: wulgaryzmy, obraźliwe zwroty, wyzywanie konkretnej osoby lub osób jej bliskich, lżenie, ośmieszanie, grożenie i tak dalej. Trzeci rodzaj, czyli przemoc niewerbalna, dotyczy obelżywych gestów, jak na przykład pokazywanie środkowego palca, grożenie pięścią. Jak wskazuje sam autor, jest to podział sztuczny, ponieważ każda z tych form może wystąpić równocześnie. Co bardzo istotne, mogą one przybrać charakter bezpośredni, a wówczas łatwo je zaobserwować i rozpocząć działania mające na celu wyrugowanie takich zachowań. Drugi rodzaj zachowań ma charakter pośredni (jak np. celowe ukrywanie komuś rzeczy, aby sprawić mu przykrość, czy namawianie po cichu innych, by kogoś zwyzywali; wówczas wykrzyce sprawcy jest dużo trudniejsze, a problem staje się bardziej złożony – Rigby, 2010, s. 30).

Sytuacje trudne

Ze względu na specyfikę lekcji wychowania fizycznego przyczyną zachowań agresywnych może być: ciągły ruch, dynamiczność, konieczność stałych interakcji z innymi uczestnikami, zajęcia prowadzone na dużej przestrzeni, elementy rywalizacji, niesprawiedliwe sędziowanie podczas gier zespołowych, czy frustracja ucznia z powodu niewystarczających w jego mniemaniu umiejętności (Brudnik, 2009, ss. 105-106). Bardzo ważną rolę odgrywa tutaj nauczyciel, który musi wykazać się umiejętnościami organizacyjnymi, przypilnować pozytywnej dyscypliny w grupie, odpowiednio reagować na dynamicznie zmieniającą się sytuację. Jego zadaniem jest skierowanie aktywności uczniów na właściwy tor, czyli rozładowanie napięcia poprzez odpowiedni dobór ćwiczeń (Napierała, 2007, s. 66). Uczniowie, w szczególności w młodszych klasach szkoły podstawowej, są entuzjastycznie nastawieni do lekcji wychowania fizycznego: „traktują je jako miły przerywnik w pracy umysłowej i chętnie w nich uczestniczą” (Brudnik, 2009, s. 118). Mimo to zdarza się, że nie mogą sobie poradzić z własnymi emocjami, co przyczynia się do wybuchów złości i występowania zachowań agresywnych.

Według badań, przeprowadzonych w 2006 roku w bydgoskich gimnazjach, zazwyczaj z agresywnym zachowaniem, w postaci bójek i wyzwisk na lekcjach wychowania fizycznego, spotykali się chłopcy, natomiast w przypadku dziewczyn dotyczyło to wyzwisk i szarpania (Napierała, 2007, s. 65). Najczęściej do tego typu zachowań dochodziło podczas kontaktowych form gier, a znacznie rzadziej podczas indywidualnego współzawodnictwa. Jest to logiczne, tym bardziej że podczas gier zespołowych, typu piłka nożna czy koszykówka, bardzo łatwo nawet przypadkiem uderzyć kogoś piłką, ręką, czy nogą, co może od razu zostać odebrane jako atak. Dodatkowo dochodzą jeszcze emocje związane z rywalizacją, chęcią wygrania, przyczynienia się do zwycięstwa własnej drużyny, a osoby „przeszkadzające” w próbie odniesienia sukcesu, czyli uczniowie z drużyny przeciwnej, traktowani są bezwiednie jako wrogowie. Nie zawsze tak jest. Mimo że wspomniane badania dotyczyły gimnazjalistów, to w edukacji wczesnoszkolnej można zaobserwować podobne zachowania. Mniej związane są one z własnymi umiejętnościami i strachem, że zostanie się ośmieszonym, a bardziej właśnie z silnymi emocjami podczas gier i zabaw zespołowych, chęcią zwycięstwa, bycia pierwszym – lepszym od innych. W przypadku nauczycieli wychowania fizycznego, zwracali oni uwagę na takie zachowania utrudniające prowadzenie lekcji, jak: rozmowy uczniów, brak dyscypliny, lekceważenie poleceń czy osoby nauczyciela, arogancja, akty agresji czy nieposłuszeństwa (Brudnik, 2009, s. 117).

Wybierając odpowiednie zabawy ruchowe, integrujące oddział szkolny, czy też nastawione bardziej na współpracę niż rywalizację, nauczyciel może zbudować odpowiednie podwaliny do gier drużynowych. Właściwe pokierowanie emocjami uczniów, modelowanie akceptowalnych społecznie zachowań odnoszenia sukcesu czy ponoszenia porażki, pozwolą uczniom świadomie kontrolować własne zachowania. Ważnym punktem jest tu konsekwentne przestrzeganie zasad czystej gry, współzawodnictwo oparte na szacunku dla rywala i decyzji sędziego, kształtowanie postaw sportowców i kibiców, co staje się dla uczniów prawdziwą szkołą *fair play* (Żukowska, Żukowski, 1996, s. 104).

Zabawy ruchowe a sposoby radzenia sobie z trudnym zachowaniem uczniów – na przykładzie własnych doświadczeń

Lekcje wychowania fizycznego stanowią dla uczniów odskocznnię od ustalonego, schematycznego dnia w szkole. Pozwalają dzieciom na zaspokojenie potrzeby ruchu, zazwyczaj bardzo ograniczanego poprzez siedzenie w ławce szkolnej przez pozostałe godziny lekcyjne przewidziane w planie, w tym z uwzględnieniem przerw obwarowanych nakazami regulaminu spędzania

przerw. Podczas lekcji wychowania fizycznego uczniowie mogą rozładować napięcie poprzez ruch. W edukacji wczesnoszkolnej podczas takich zajęć wykorzystuje się rozmaite gry i zabawy ruchowe z przyborami lub bez. Podczas tego typu zajęć uczeń uczestniczy w całej gamie sytuacji społecznych i musi wejść w interakcje z rówieśnikami, poczynając od wyboru członków drużyny, poprzez zaznajomienie się z zasadami zabawy czy gry, przestrzeganie zasad zabawowych i na koniec poradzenie sobie z porażką lub sukcesem w sposób akceptowalny społecznie. W szczególności to ostatnie zadanie wymaga od nauczyciela wypracowania z uczniami odpowiednich postaw.

Autorka artykułu, pracująca jako nauczyciel w edukacji wczesnoszkolnej, zauważyła pojawiające się zachowania agresywne i autoagresywne wśród niektórych uczniów swojej klasy, które nie występowały podczas innych lekcji, a uwidaczniały się właśnie podczas przerw, a przede wszystkim na zajęciach wychowania fizycznego w czasie gier zespołowych i zabaw ruchowych. W roku szkolnym 2021/2022 była to klasa II szkoły podstawowej w małym miasteczku. Uczęszczało do niej wówczas 24 dzieci: 14 dziewczynek (w tym dwie z Ukrainy) i 10 chłopców (w tym jeden reemigrant z Niemiec). Wnikliwej obserwacji poddano okres od września do połowy listopada 2021 roku, skupiając się przede wszystkim na tym, w których momentach zajęć lub w jakich dokładnie sytuacjach, w interakcjach z kim uwidaczniały się trudne zachowania dotyczące tej samej grupy 6 dzieci (5 chłopców i 1 dziewczynki). W przypadku chłopców były to wyzwiska, rzucanie przedmiotami, na przykład butem w okno, płynem do dezynfekcji w koleżkę, obrażanie się, uderzanie, kopanie, gryzienie, rzucanie się na ziemię i uderzanie pięściami, ucieczki z sali gimnastycznej. U jednego z chłopców agresja skierowana była w najbliższą osobę, która znalazła się w zasięgu jego pięści, nóg, paznokci lub zębów, niezależnie, czy był to inny uczeń czy osoba dorosła. Z kolei, u innego ucznia wystąpiły zachowania autoagresywne: drapanie się do krwi po rękach, uderzanie po twarzy, kopanie w zabezpieczenia kaloryferów na sali gimnastycznej (w wyniku czego uczeń ten złamał palec u nogi). Wyzwiska, obraźliwe gesty i wulgaryzmy przejawiali zarówno chłopcy jak i uczennica. Dziewczynka po serii wykrzyczanych wyzwisk obrażała się i chowała za bramki lub kładła na ziemi. Po analizie danych uzyskanych w wyniku obserwacji zastosowano kilka metod pracy wychowawczej w samym toku lekcji wychowania fizycznego, które przy innych działaniach wychowawczych (stały kontakt z rodzicami i pedagogiem szkolnym, wprowadzenie w klasie korczakowskiego sądu koleżeńського, wprowadzenie języka żyrafy i rozmowy o emocjach i uczuciach) pozwoliły od połowy listopada do stycznia ograniczyć występowanie zachowania agresywnego. We wcześniejszym okresie uczniowie przejawiali je każdorazowo na lekcji wychowania fizycznego, zaś w styczniu takie przypadki miały miejsce dwa razy w ciągu całego miesiąca

i tylko u dwójki uczniów. Poniżej opisałam trzy zabawy i pojawiające się zachowania trudne uczniów oraz sposób, w jaki wraz z uczniami poradziłam sobie w danej klasie.

Murarz

Murarz jest zabawą bieżną z prostymi zasadami. Należy wyznaczyć pole zabawy oraz wybrać jedną osobę, której zadaniem będzie łapanie przebiegających osób – czyli murarza. Najlepiej ograniczyć pole gry pachołkami, jednak nie jest to wymóg konieczny. Uczestnicy gry ustawiają się naprzeciwko murarza (wybranego ucznia/uczennicy) na jednej, wskazanej przez nauczyciela, linii lub wyznaczonej przez dwa pachołki i mają zadanie przebiec na linię znajdującą się z drugiej strony oraz, oczywiście, nie dać się złapać. Osoba, która zostanie złapana, siada na linii, po której przemieszcza się murarz, jako cegiełka. Najbezpieczniej umówić się z uczniami, aby siadali w siadzie skrzyżnym. Zadaniem łapiącego jest zbudowanie muru z cegiełek, czyli ze złapanych dzieci. W ten sposób zawęża się pole do przebiegania dla pozostałych uczniów. Zabawa dobiegnie końca, kiedy wszystkie osoby zostaną złapane. Podczas omawiania zasad, koniecznie trzeba przypomnieć uczniom, że murarz łapie jedynie na swojej linii i zawsze musi mieć z nią kontakt chociaż jedną nogą. Może robić krok w przód lub w tył podczas łapania. Pozostali uczestnicy zabawy nie mogą ominąć po zewnętrznej stronie pachołków wyznaczających linię murarza, ani przeskoczyć przez mur (złapanych uczniów siedzących po turecku na linii murarza).

W praktyce jest to zabawa, która nastręcza dużo trudności dzieciom nie radzącym sobie z własnymi emocjami i mającym potrzebę ciągłego wygrywania. Próbują oni zazwyczaj oszukiwać, łamiąc zasady zabawowe poprzez albo przebieganie za pachołkiem, albo przeskakiwanie przez „mur”. W przypadku wychwycenia tego typu zachowania przez nauczyciela lub innych uczniów, zazwyczaj negują, że coś takiego miało miejsce i nie chcą ponieść konsekwencji swojego zachowania, czyli w przypadku tej zabawy usiąść jako cegiełka. Z obserwacji oraz własnych doświadczeń można skonstatować, że najlepszym rozwiązaniem w takiej sytuacji jest każdorazowe przypomnienie zasad wraz z demonstracją, najlepiej prosząc o to uczniów, którym najtrudniej przychodzi przestrzeganie zasad zabawowych. Wówczas na krótką chwilę wcielają się w rolę murarza oraz osoby oszukującej i pokazują konsekwencje łamania zasad. Następnie przechodzi się do właściwej zabawy. Jak się okazało, taki sposób prezentacji zasad zabawy pozwolił w krótkim czasie na opanowanie powtarzających się zachowań trudnych w klasie II szkoły podstawowej: rzucania się na ziemię, bicia, kopania, rzucania butami w okna, czy uciekania w nerwach z sali gimnastycznej lub w mniej drastycznych przypadkach obrażania się i siadania na ławce (wszystkie te zachowa-

nia przejawiały dzieci w normie intelektualnej). Od września do listopada wystąpiły takie sytuacje z udziałem sześciorga uczniów klasy, przy czym połowa z nich to jedynacy, a drugą połowę stanowili uczniowie i uczennice mający młodsze rodzeństwo. Zachowania trudne pojawiały się na każdej lekcji wychowania fizycznego w różnym stopniu. W połowie listopada przed każdą zabawą, również dobrze znaną dzieciom, rozpoczęliśmy utrwalanie lub przypominanie zasad wraz z demonstracją. Od grudnia do marca zdarzyły się już jedynie pojedyncze incydenty i nie na wszystkich lekcjach wychowania fizycznego, związane z nieodpowiednim zachowaniem uczniów z powodu nieradzenia sobie z porażką lub niezrozumieniem zasad zabawy.

Wilk i siedem koźlątek

Jest to dosyć krótka zabawa, wymyślona na potrzeby tygodniowego projektu: „W świecie bajek”, oparta na baśni „Wilk i siedem koźlątek” braci Grimm. Zasady są proste. Uczniowie ustawiają się w kole blisko siebie. Wybiera się wcześniej jedną osobę, która wciela się w rolę wilka i pozostaje na zewnątrz koła. Na początku dochodzi do wymiany zdań między wilkiem a koźlątkami:

- Puk, puk – mówi wilk.
- Kto tam? – pytają uczniowie – koźlątko.
- To ja, wasza mama! – odpowiada wilk niskim głosem.
- Nie jesteś naszą mamą! Nasza mama ma miękki głos. – odpowiadają

dzieci – koźlątko.

Po tych słowach wilk odsuwa się na bok i udaje, że zjada kredę. Ponownie podchodzi do koła i wymiana zdań zaczyna się od początku:

- Puk, puk – mówi wilk.
- Kto tam? – pytają uczniowie – koźlątko.
- To ja, wasza mama! – odpowiada wilk wysokim (zmiękczonej po zjedzeniu kredy) głosem.
- Pokaż raciczkę! – mówią dzieci – koźlęta.

Wilk wyciąga rękę do przodu tak, aby była widoczna w kole. Na ten widok dzieci odpowiadają:

- Nie jesteś naszą mamą! Nasza mama ma białą raciczkę.

Wilk ponownie odchodzi na bok i następnie udaje, że posypuje się mąką. Ponownie zbliża się do koła.

- Puk, puk – mówi wilk.
- Kto tam? – pytają uczniowie – koźlątko.
- To ja, wasza mama! – odpowiada wilk niskim głosem.
- Pokaż raciczkę! – proszą uczniowie – koźlęta.

Wilk wyciąga rękę „posypaną mąką” do przodu tak, aby była widoczna w kole. Na ten widok dzieci odpowiadają wykonując gest zapraszający do wejścia:

– Wejść mam do środka!

Wilk wstępuje do środka koła, a koźlątka widząc swoją pomyłkę, rozbiegają się po całej sali. Wilk wyłapuje po kolei koźlątka. Złapana osoba siada wewnątrz koła (brzucha wilka). Zabawa dobiega końca, kiedy wilk złapie siedem koźlątek. W uwagach należy jedynie dodać, że jedynie wilk może przebiegać przez koło, natomiast pozostałym uczestnikom zabawy nie wolno przekroczyć linii koła. W przeciwnym wypadku uznaje się ich za złapanych przez wilka.

Jest to fabularyzowana zabawa podobna w swych założeniach do znanej zabawy podwórkowej: „Gąski, gąski do domu” lub „Diabeł”. Rozgrywka jest szybka, a zasady zabawy bardzo proste. To, co może nastroczać trudności dzieciom, to pamiętanie o nieprzebieganiu przez koło. I tu wymagana jest interwencja nauczyciela oraz konsekwentne pilnowanie przestrzegania tej zasady zabawowej. Natomiast, ze względu na dynamiczność zabawy i szybkie jej zakończenie (gdy wilk wyłapie 7 koźlątek), można ją rozpocząć od początku z udziałem innego wilka. Czas „bycia zjedzonym” jest na tyle krótki, że uczniowie mający trudności w sytuacjach przegranej (tutaj bycia złapany) są w stanie usiąść w kole i wczekać do czasu rozpoczęcia zabawy na nowo z innym wilkiem.

Była to nowa zabawa wymyślona przez nauczyciela, dlatego najpierw uczniowie usiedli blisko, tak aby dobrze słyszeć nauczyciela. Przypomniano o zasadzie podnoszenia ręki, jeżeli ktoś chciał o coś dopytać po wyjaśnieniach. Pozwoliło to uniknąć przekrzykujących się dzieci i ciągłego powtarzania zasad zabawy. Następnie odbyła się próbna zabawa, czyli demonstracja. Najpierw nauczyciel mówił tekst zarówno wilka, jak i koźlątek, a chętni uczniowie powtarzali za nim. Po trzech rozgrywkach dzieci znały wszystkie frazy na pamięć i nie potrzebowały już pomocy w tym zakresie. Istotne było kilkukrotne przypomnienie, gdzie powinny się udać złapane osoby – czyli usiąść w obrębie kręgu na środku sali gimnastycznej.

Zabawa w dwa ognie

Zabawa w dwa ognie jest rzutną zabawą drużynową. Uczniowie dzielą się na dwie grupy, z których każda wybiera jedną osobę jako „matkę”. Najlepiej przeprowadzić ją na boisku lub sali gimnastycznej, gdzie pola obu drużyn oznaczone są namalowanymi liniami, tworzącymi dwa przylegające do siebie prostokąty. Członkowie obu drużyn ustawiają się w obrębie jednego z tych prostokątnych pól naprzeciwko swoich rywali. Natomiast „matki” stają przy drużynie rywali po zewnętrznym polu, wyrażonym przez dłuższy bok czworokąta. Zadaniem uczestników zabawy jest „pozbycie” się członków drużyny przeciwnej poprzez ich „zabicie”, czyli trafienie piłką. Można tego dokonać rzucając piłkę ze swojego pola gry. Zabawa dobiegnie końca, kiedy wszyscy członkowie drużyny przeciwnej zostaną „zbici”.

Jest to popularna i zazwyczaj znana dzieciom zabawa, jednakże wymaga omówienia i zademonstrowania zasad, podobnie jak w przypadku murarza. Ponadto dochodzi jeszcze jedna trudność – wybór członków drużyny. Ponieważ zazwyczaj większość dzieci jest chętna, aby wybierać drużyny, najlepiej w przypadku danej klasy sprawdza się wybór po dwie osoby w kolejności alfabetycznej lub biorąc pod uwagę dyżurnych. Dzięki temu nauczyciel unika posądzenia o wybieranie zawsze tych samych osób i bycia niesprawiedliwym, a dodatkowo łatwiej zapamiętać, kto już wybierał drużyny czy prowadził rozgrzewkę na poprzednich lekcjach. Następnie liderzy wybierają kolejne osoby na zmianę. Po wyborze drużyn decyzję dotyczącą „matki” najlepiej zostawić uczniom. Podczas przebiegu zabawy należy konsekwentnie przestrzegać omówionych zasad, na przykład o nieprzekraczaniu linii wyznaczających pole gry. Jeżeli któryś z uczestników ją przekroczy, uznaje się go za „zbitego” i musi usiąść obok. Początkowo uczniowie nagminnie łamali tę zasadę i szybko się obrażali, krzyczeli, rzucali z pięściami, gdy nauczyciel-sędzia wskazał jej złamanie i kazał zejść takiej osobie z pola gry. Jednak dzięki konsekwencji, bardzo szybko uczniowie sami zwracali uwagę i pilnowali siebie nawzajem.

Osoby „zbite” można uratować, kiedy osoba złapie piłkę rzuconą przez kogoś z drużyny przeciwnej. Ważne, aby piłka została chwycona w powietrzu, a nie po odbiciu od ziemi. Najwięcej sytuacji spornych pojawia się, gdy uczeń twierdzi, że nie został zbity, bo „nic nie poczuł”. Wówczas zdanie sędziego jest ostateczne i nie ma odwołania. W takim przypadku sprawdza się hasło: „Sędzia ma zawsze rację!”, które wypowiadają inni uczniowie. Szczególnie w przypadku chłopców sprawdziło się tutaj odniesienie analogii do mistrzostw świata w piłce nożnej (przy okazji zbierania przez chłopców kart z piłkarzami i oglądania meczów), gdzie nawet jeśli ktoś nie zgadza się z decyzją sędziego, to i tak musi wykonać jego polecenie.

Zakończenie

Niekiedy wystarczą drobne zmiany, aby osiągnąć zamierzony cel. W przypadku lekcji wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej ważne jest zadbanie, aby uczniowie czerpali radość z ruchu i udziału w zabawach. Z punktu widzenia nauczyciela celowym działaniem jest zbudowanie podwalin do gier zespołowych poprzez zabawy ruchowe oparte na współdziałaniu. Nie oznacza to w żadnym wypadku, iż elementy rywalizacji powinny zostać zniwelowane do minimum. Zdrowa rywalizacja, kibicowanie innym, przestrzeganie zasad gier stanowią ważny element kształtowania prawidłowych postaw przyszłych sportowców i kibiców. Należy jednak uwzględnić możliwość wystąpienia zachowań agresywnych uczniów, które zazwyczaj wywołane będą niemożnością zaspokojenia własnych potrzeb tu i teraz.

Przedstawione w artykule rozwiązania dydaktyczne można łatwo zastosować podczas lekcji wychowania fizycznego. Wydawać by się mogło, że skoro uczniowie grali już w daną grę czy zabawę 5, 10, czy nawet 20 razy, to znają zasady na pamięć i nie trzeba im ich powtarzać. Jak się okazuje, nie bardziej mylnego. Każdorazowe omówienie zasad, wraz z demonstracją ćwiczeń i zabaw, pozwoliło na ograniczenie wystąpienia zachowań agresywnych wśród uczniów. Dzięki temu, żaden uczestnik zabawy nie mógł powiedzieć, że nie znał, czy zapomniał taką bądź inną zasadę i był zobligowany do jej przestrzegania. Kiedy mimo jawnego złamania zasad, mimo przypomnień uczeń obstawał przy swoich racjach, wówczas włączali się jego rówieśnicy z informacją, że psuje zabawę i gra nie *fair*. Czasami z oporami, ale jednak uczeń ten decydował się ponieść konsekwencje swojego nieuczciwego zachowania, by móc wziąć udział w kolejnej rundzie lub zabawie. Z czasem świadomość złamania zasady stała się normą i również uczniowie z trudnościami z radzeniem sobie z emocjami, nawet kiedy nauczyciel nie zauważył, a złamali choćby przypadkowo przyjętą zasadę, sami decydowali się na poniesienie konsekwencji takiego zachowania, na przykład przy ominięciu pachołka w zabawie w murarza – siadali jako „cegiełka”.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa Mariusza Berczyńskiego:

Rozpoczynając naukę w szkole podstawowej dzieci są w wieku, który bywa nazywany okresem dziecka doskonałego. Biorąc pod uwagę rozwój motoryczny, uczniowie w klasach I-III z bardzo dużą łatwością są w stanie opanować nowe umiejętności ruchowe, jednocześnie osiągając bardzo wysoki poziom (Berczyński, 2012, s. 7).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Berczyński, M. (2012). *Wychowanie fizyczne w szkole. Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa
- Brudnik, M. (2009). *Uczeń podczas lekcji wychowania fizycznego – zachowania utrudniające pracę nauczyciela*. Forum Oświatowe, 40
- Brzezińska, A., Hornowska, E. (2004). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa
- Caillouis, R. (1997). *Gry i ludzie*. Warszawa
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens*. Warszawa
- Kołodziejczyk, J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków
- Kopczek, R. (2013). *Wstęp do wiedzy o grach tradycyjnych*. Katowice
- Napierała, M. (2007). *Lekcja gier sportowych a problem agresji*. W: S. Żak, M. Spieszny (red.), *Humanistyczny sens gier z piłką w wychowaniu fizycznym*. Wrocław
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego, DzU poz. 356 z późn. zm., MEN, 14 luty 2017
- Ranschburg, J. (1980). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków
- Rogge, J. (2009). *Agresja a wychowanie. Czy dzieci mają prawo do agresji?* Kielce
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa
- Rudik, P.A. (1950). *Rodzaje zabaw dziecięcych i ich właściwości*. W: W. Okoń (red.), *O zabawach dzieci* (ss. 89-113). Warszawa
- Skubisz, J. (2014). *Skala agresji i przemocy w środowisku szkolnym. Zarys problematyki. Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie*, 1
- Stein, A. (2002). *Kiedy dzieci są agresywne*. Kielce
- Żukowska, Z., Żukowski, R. (1996). *Fair play wartością uniwersalną dla sportu i wychowania*. W: Z. Żukowska (red.), *Fair play – sport – edukacja*. Warszawa

ZBIGNIEW RUDNICKI

ORCID 0000-0002-5238-0100

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SZKOŁA ŻYCIA. WEKTORY AKSJOLOGICZNE W „PAMIĘTNIKU” JANUSZA KORCZAKA

ABSTRACT. Rudnicki Zbigniew, *Szkoła życia. Wektory aksjologiczne w „Pamiętniku” Janusza Korczaka* [The School of Life. Axiological Vectors in Janusz Korczak's *Diary*]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 245-257. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 18.01.2024. Accepted: 4.02.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.16

Humanity found itself once again in a deep crisis. Its political and ecological dimensions are most frequently recognized, and recently its ecological ones. This provokes fundamental questions and a search for adequate answers, especially in the subtle realm of spiritual matters, where we also find values. It seems necessary to reconsider the effort to reflect on rudimentary issues and to turn to classical texts. The profound thoughts of Janusz Korczak in the *Ghetto Diary*, his last, very personal, and multi-threaded work as the “Old Doctor”, appear to be an excellent source here.

Key words: *Ghetto Diary*, spirituality, contemporary threats, values, authenticity

Obraz Starego Doktora

Janusz Korczak, jego życie, dzieło, poglądy, ale też swoisty styl życia i oryginalność bycia są tym, co nieustannie przyciąga uwagę i prowokuje, by niezmiennie stawiać tę postać w centrum uwagi, tak profesjonalnych badaczy, jak i parających się tym tematem z czystej ciekawości i podziwu dla niego. Na rynku wydawniczym można znaleźć wiele pozycji książkowych, skierowanych do bardzo zróżnicowanego odbiorcy. Warto tutaj przypomnieć o pracach: Hanny Mortkowicz-Olczakowej (*Janusz Korczak*, Warszawa 1946) i jej córki Joanny Olczak-Roniker (*Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2002), Aleksandra Lewina (*Korczak znany i nieznany*, Warszawa 1999), Igora Newerlego (*Żywe wiązanie*, Warszawa 1966), Idy Merżan (*Aby nie uległo zapomnieniu*,

Warszawa 1987). Trzeba również wspomnieć o publikacjach ks. Janusza Tarnowskiego, Ericha Dauzenrotha, czy Alicji Szlązakowej. Bywało nieraz, że styl tych opracowań (zapewne intencją autorów – co w pełni zrozumiałe – było przykucie uwagi potencjalnego czytelnika) można by było umieścić gdzieś między korczakolatrią a odbrazownictwem (Bocheński, 1989, s. 24). Sensowne więc wydaje się, aby rozpatrując „sprawę Korczaka”, kierować się cennym przesłaniem Józefa Mackiewicza, jednego z najważniejszych polskich pisarzy XX wieku, który zwykł powiadać, że „jedynie prawda jest ciekawa”. Po to, aby z należytą starannością i szacunkiem nakreślić obraz Starego Doktora, nie potrzeba stosowania pudrów, liftingów, czy nastrzykiwania. Liczne informacje, dokumenty, świadectwa zebrane w celu naszkicowania obrazu postaci są jak ślady pozostawione na płótnie po pociągnięciu pędzlem zamoczonym wcześniej w farbie. Te plamy kolorów pospołu tworzą obraz, impresję (*impre-sjo* z łac. odbicie, wrażenie), która choć chropawa i nieledwie odzwierciedlająca postać, to jednak postrzegana z odpowiedniej perspektywy może dawać oglądającemu wrażenie „wejścia” w prezentowaną postać. W roku 1999 ukazała się monumentalna praca Aleksandra Lewina, zatytułowana *Korczak znany i nieznan*y (Lewin, 1999). Już sam tytuł prowokuje do większej refleksji. Czy czasami to „znany” nie oznacza, że postawiono mu pomniki, pod którymi oficjele polityczni i pedagogiczni składają kwiaty z okazji okrągłych rocznic. Znicze zgasną, kwiaty uschną, a oni wrócą za następne 10 lat (choć nie zawsze, bo 80. rocznica śmierci Janusza Korczaka, przypadająca w 2022 roku, przeszła jakby niepostrzeżenie, nie podkreślono znaczenia tego wydarzenia nawet podczas odbywających się wówczas wielkich spotkań środowisk akademickich pedagogów). Nasuwa się jeszcze jedno pytanie: czy przypadkiem Stary Doktor nie podzielił losów ptaków, które marły uwięzione w klatkach przez ptasznika i które ten, by zachować o nich wspomnienie, napychał je watą, wkładał zamiast oczu paciorki i ustawiał w klatkach tak, by sprawiały wrażenie, że są żywe (Korczak, Koszałki..., ss. 35-36). Aby nie zbudować kolejnego, przytłaczającego swą wielkością monolitu, ale wywołać u odbiorcy szczególnego rodzaju przyjaźń, warto przeczytać na nowo rozmowę Małego Księcia z Lisem, w trakcie której ten pierwszy dowiaduje się o tym, że

Oto mój sekret. Jest bardzo prosty. Dobrze widzi się tylko sercem. To co najważniejsze, jest niewidoczne dla oczu (de Saint-Exupery, 1996, s. 63).

Prodromy katastrofy i kondycja człowieka

Współczesna Europa 24 lutego 2022 roku nagle (choć groźne prodromy zapowiadające katastrofę raz po raz już wcześniej dawały o sobie znać)

obudziła się w innej niż dotąd, jakże niepożądaney rzeczywistości – Rosja napadła na Ukrainę. Pomruki bestii, która zdawała się od lat bezzębną, pozbawioną mocy działania; zdominowały uwagę wszystkich. Każdy moment w historii ma znaczenie, zwłaszcza dla tych, którzy w nim uczestniczą. Może to już czas, żeby zadać sobie pytanie o znaczenie i możliwe konsekwencje zachodzących obecnie procesów. Pytanie, gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? Analitycy z elitarnego zespołu „Strategy and Future” uważają, że jeśli ktoś zadaje pytanie, gdzie i kiedy wybuchnie III wojna światowa, to odwołując się do doświadczeń II wojny, moment jej rozpoczęcia bywa różnie datowany: dla Czechów jest to 1938 rok, Sowieci wskazują czerwiec 1941, Amerykanie również 1941, tyle że grudzień, a Japończycy i Chińczycy wskazują na 1931 rok. Jacek Bartosiak twierdzi, że wielka wojna już wybuchła i toczy się na naszych oczach (Bartosiak, Zychowicz, 2021, s. 11). Wobec tego, co mamy robić? Zbroić się? Zacieśniać sojusze? Z pewnością tak. Ale co może zrobić ten jeden, konkretny Kowalski?

Znaleźliśmy się w takim momencie dziejów, gdzie w pełni uzasadnione wydaje się stawianie pytań fundamentalnych. W związku z możliwością zaistnienia katastrofy globalnej, słuszne, konieczne i na czasie staje się zadanie podjęcia wysiłku gruntownego namysłu nad kondycją człowieka, kultury i edukacji.

Podobna sytuacja miała miejsce 1 września 1939 roku, kiedy Niemcy napadli na Polskę. Życie wielu ludzi uległo gwałtownej przemianie. Trzeba było zweryfikować marzenia i plany. Konstancy Michalski, wybitny krakowski filozof, ofiara Sonderaktion Krakau i więzień obozu koncentracyjnego Sachsenhausen, w pierwszym, jaki się w ogóle ukazał, numerze miesięcznika „Znak”, w lipcu 1941 roku, opublikował artykuł, zatytułowany: „Dokąd idziemy”. Po czasie hekatombi wojennej, w rzeczywistości odradzania się na nowo życia, autor pisze wręcz o udręce wynikającej z konieczności pytania „dokąd”.

Pytanie „dokąd” prześladowało mnie, jak natrętne widmo w dniach naszej niedoli, prześladowało mnie w celi więziennej we Wrocławiu i księżym baraku w Sachsenhausen, prześladowało mnie w Krakowie, kiedy po powrocie dostrzegałem, jak ukochane miasto wyludniało się z Polaków, a zaludniało wrogimi okupantami. Wyjeżdżając na głuchą wieś, zabrałem ze sobą trzy tylko książki: *Nowy Testament*, *Summę teologiczną* św. Tomasza i *Boską komedię* Dantego. Czytałem własnymi i obcymi oczyma te trzy dzieła, podkreślając ich teksty ołówkami wszelkich kolorów, by sobie jakoś systematycznie odpowiedzieć na pytanie: „dokąd idziemy” (Michalski, 1946, s. 5).

Posiłkując się namysłem filozofii Stagiryty, wskazuje na konieczność obecności entelechi usensawiającej dzieje. Sięgając do dorobku wielkiego biskupa z Hippony, pisze, że nie zewnętrzna katastrofa, lecz wewnętrzna słabość prowadzi według św. Augustyna państwa i narody do stopniowego ob-

umierania, a dalekość horyzontów daje im nowe siły rozwojowe (Michalski, 1946, s. 7).

Rzeczywistość wojny dotknęła tragicznie Janusza Korczaka i prowadzony przez niego Dom Sierot. Nagle trzeba było o wszystko zabiegać ze zdwojoną siłą i zaangażowaniem; dbać nie tylko o zdrowie i byt dzieci, ale także o ich bezpieczeństwo; stanąć „oko w oko” ze śmiercią. W tym trudnym czasie wojennej zawieruchy Stary Doktor tworzył swoje ostatnie dzieło – *Pamiętnik*.

Pamiętnik albo Dziennik z getta

Pamiętnik jest źródłem najbardziej intymnym, ujawniającym tajniki duszy Korczaka, prawdopodobnie ostatnim, obszernym tekstem pisany w ostatnich tygodniach jego życia. To tam zawarł całe swoje życie (Leociak, 2012, s. 292). Są w nim zamieszczone migawki z życia w getcie warszawskim, jest świadectwo codziennej mitręgi związanej z utrzymaniem Domu Sierot (walka o pokarm, tran, nieodebrane paczki). Autor daje w nim również upust swoim nastrojom i frustracjom. Na przykład, dyrektorkę Szpitala Dziecięcego im. Bersonów i Baumanów doktor Annę Braude-Hellerową nazywa wprost „histeryczną flądą i leniem o mentalności pomywaczki szpitalnej” (Korczak, 1998, s. 34). Obecne są w nim rozważania dotyczące śmierci, samobójstwa, eutanazji. Zamieszczone także fragmenty zrywów modlitewnych. Język *Pamiętnika* jest szorstki, jakby niedbały. Jacek Leociak pisze, że mamy tutaj do czynienia z dziełem otwartym, formą niegotową, zmaconą czy kaleką – pełną nieciałości, niezrealizowanych zapowiedzi, urwanych wątków.

Pamiętnik jest ostatnim zachowanym obszernym tekstem Janusza Korczaka. Pisany był w ostatnich tygodniach jego życia, poczynawszy od maja 1942 roku. Ostatni zapis został sporządzony dzień przed deportacją 4 sierpnia. W momencie rozpoczęcia pisania autor zbliżał się do 64. roku życia. Znajdował się wówczas w bardzo złym stanie zdrowia. Miał problemy z pęcherzem moczowym, woda w płucach powodowała trudności w oddychaniu, cierpiał z powodu złamanego zęba, miał kłopot z chodzeniem, spowodowany obrzękiem stóp, doskwierał mu wrzód umiejscowiony w okolicy łopatki, a poza tym „zrosty, bóle, przepuklina”. Przyznaje się, że nie lubi pisać i sam sobie zadaje pytanie, jaki jest tego sens i komu to potrzebne. Zapis powstaje zwykle wcześniej rano, czasami wieczorem, może to robić tylko wówczas, kiedy dzieci śpią, ponieważ całe dnie przeznacza na zdobywanie środków na utrzymanie Domu Sierot. Notuje zazwyczaj leżąc w łóżku. W jego sypialni śpią również chore dzieci oraz cierpiący na anginę pectoris Henryk Azrylewicz. W powietrzu unosi się zapach amoniaku, pochodzący od wiader z moczem znajdujących się w sypialniach dzieci. Korczak pisze w rękopisie, posługując

się ołówkiem obustronnie zaostrzonym, czasami korzysta z wiecznego pióra, które kiedyś otrzymał w prezencie. Światło (ale też i zapach) daje lampka karbidowa. Podczas nocy spędzonych na pisaniu pokrzepia się wódką oraz napojem sporządzonym z fusów kawy prawdziwej, posłodzonym sztucznym miodem.

Natchnienie daje mi pięć kieliszków spirytusu pół na pół z gorącą wodą. Po czym idzie rozkoszne uczucie znużenia bez bólu, bo blizna się nie liczy i nóg ciągnięcie się nie liczy, i nawet ból oczu i pieczenie moszny się nie liczy. Natchnienie daje mi świadomość, że oto leżę w łóżku i tak aż do rana, a więc dwanaście godzin normalnej pracy płuc, serca i myśli po pracowitym dniu. W ustach smak kapusty kwaszonej i czosnku, i karmelka, który dla smaku umieściłem w kieliszku. Epikurejczyk. Ba! Dwie łyżki od herbaty fusów prawdziwej kawy z miodem sztucznym (Korczak, 1998, s. 36).

Rękopis w ciągu dnia jest przepisywany na maszynie do pisania przez Henryka Azrylewicza. Po jego śmierci, która ma miejsce 22 lipca, pracę tę wykonuje Misza Wróblewski. Wydruk z oszczędności jest sporządzany dwustronnie na papierze przebitkowym, który stanowił materiał bardzo marnej jakości. Był tak cienki, że tekst przebiegał na drugą stronę. Przeważnie był wykorzystywany do tworzenia kopii dokumentów.

Finis coronat opus

Sięgając do Korczakowskiego *Pamiętnika*, nie spodziewajmy się gotowych życiowych recept, wywodów mieszczących się w modnej dziś regule „know how”. To nie jest ten typ literatury pedagogicznej. Przy okazji warto zauważyć, że cała twórczość (nie chodzi o twórczość *stricte* literacką) pozbawiona jest sznytu charakterystycznego dla piśmiennictwa naukowego. Nie ma tam akademickich wywodów, rzadko następuje definiowanie pojęć. Jest swego rodzaju *haggada*, sokratejskie prowadzenie, a właściwie współpodążanie z czytelnikiem w kierunku prawdy.

Przywołanie maksymy *finis coronat opus* (z łac. koniec wieńczy dzieło) w przypadku zapisu *Pamiętnika* może wydawać się niewłaściwe. Ale czy aby na pewno? Kierując się dyscypliną kultury skuteczności i bogatego uzysku, Korczakowskie „finis” wydaje się „mało udane”. 30 lat życia poświęcone sprawie dziecka (licząc tylko od momentu powstania Domu Sierot), zakończone w bydlęcym wagonie odprawianym z Umschlagplatz w południe 5 sierpnia 1942 roku do obozu zagłady w Treblince. Opisy heroicznego, posągowego obrazu drogi Starego Doktora z ostatniej siedziby Domu Sierot przy Śliskiej nie wytrzymuje próby wobec świadectw obserwatorów przemarszu 239 wychowanków i personelu na plac przeładunkowy. Przykładem jest relacja Władysława Szpilmana, według której

Stary Doktor podążał na Umschlagplatz niosąc na rękach dwoje małych dzieci, maszerujący śpiewali chórem, przygrywał im idący na przedzie chłopiec, który grał na skrzypcach, natomiast Korczak żartobliwie zagadywał do wychowanków (Szpilman, 2001, ss. 91-92).

Podobne w tonie jest świadectwo Nachuma Remby, sekretarza Gminy Żydowskiej w Warszawie, według którego

dzieci szły na śmierć z godnością, ciskając barbarzyńcom spojrzenia pełne pogardy (...). Nawet służba porządkowa stanęła na baczność i salutowała (Ringelblum, 1983, s. 607).

Jednak opisem najbardziej prawdopodobnym i wiarygodnym wydaje się świadectwo przedstawione przez Marka Rudnickiego, naocznego obserwatora tamtego wydarzenia, według którego

Atmosferę przenikał jakiś ogromny bezwład, automatyzm, apatia. Nie było widocznego poruszenia, że to Korczak idzie, nie było salutowania (...) na pewno nie było interwencji posłańców Judenratu – nikt do Korczaka nie podszedł. Nie było gestów, nie było śpiewu, nie było dumnie podniesionych głów, nie pamiętam czy niósł ktoś sztandar Domu Sierot, mówią, że tak. Była straszliwa, zmęczona cisza. Korczak włókł nogę za nogą, jakiś skurczony, mamlął coś od czasu do czasu do siebie (...) wydawało mi się, że słyszałem, że mamrocze słowo „dlaczego” (...) Nie były to chwile filozoficznych refleksji: to były chwile tępej, milczącej rozpaczki bez granic; już bez pytań, na które nie ma odpowiedzi (Rudnicki, 1988).

Powyższe wyznanie wydaje się dowodzić autentyczności Korczakowego wyznania zawartego w ostatnim wpisie *Pamiętnika*:

Udział mój w wojnie japońskiej. Porażka – klęska. W wojnie europejskiej. Porażka – klęska. W wojnie światowej... Nie wiem, jak czuje i czym czuje się żołnierz armii zwycięskiej (Korczak, 1998, s. 87).

Ostatnie słowa zwykle traktowane są jak testament. Zapisujący je chce pozostawić po sobie jakiś istotny przekaz, coś co jest ważne. Oczywiście, zapis *Pamiętnika* nie jest przykładem wypowiedzi zanotowanej przez kogoś, kto leżałby na łożu śmierci i chciał potomnym pozostawić jakieś istotne przesłanie. Zapis powstał „w biegu życia”. Nie ma tam nic, co można by uznać jako wyraźne wskazanie na to „jak?”. *Pamiętnik* należy czytać zarówno „wprost”, jak i „między wersami”. Ten tekst jest materiałem do gruntownej refleksji na polu antropologii filozoficznej i filozofii wychowania dlatego, że dotyczy spraw fundamentalnych. Sytuacja egzystencjonalnego оголошення autora sprawia, że jego treścią są sprawy najważniejsze. Perspektywa postrzegania nabiera przejrzystości w sytuacji granicznej, kiedy człowiek przeżywa rozdarcie, trwogę i tragiczność losu. To wówczas ma możliwość doświadczenia autentyczności swej istoty. Karl Jaspers pisał, że

(...) przeżywać sytuacje graniczne i egzystować to jedno i to samo (Jaspers, 1973, s. 204).

Zwi Kolitz pisząc swoisty apokryf, w którym zawarł wyjątkowe testimonium tysięcy ofiar powstania w getcie warszawskim, posłużył się wykreowaną postacią – medium, żeby pokazać okrucieństwo i dotknąć głębokich pokładów ludzkiej egzystencji, z pozycji których rysuje się zakryty dotąd obraz rzeczywistości.

Teraz, kiedy jestem w stanie patrzeć na życie i świat z tej szczególnie jasnej perspektywy, jaka dana jest człowiekowi w tych rzadkich chwilach, gdy staje w obliczu śmierci... (Kolitz, 2007, s. 34).

Nie sposób w tak krótkim tekście wyłuszczyć wszystkie interesujące wątki, ale można spróbować, aby w centrum uwagi pozostawić kilka spraw, które są dużej wagi.

Po pierwsze, kwestia określenia tego, co istotne. Już na pierwszych stronach *Pamiętnika* mamy okazję być świadkami ujawnienia principiów. Jest to skierowanie ku fundamentom, ku źródłom. Dobrze to prezentuje metafora dokopywania się do źródła.

– Boże dopomóż, dziaduniu! Co zamierzasz? Widzisz przecie. Szukam podziemnych źródeł, czysty, chłodny żywiol wody odgarniam i rozgarniam wspomnienia.

– Pomóc Ci?

– O nie kochanie ty moje, każdy to musi sam. Nikt nie pośpieszy z wyręką ani nie zastąpi. Wszystko inne razem. Jeśli zaufasz mi jeszcze i nie ważysz lekce, tę ostatnią moją robotę ja sam (Korczak, 1998, s. 12).

Kiedy sięgniemy po łacińskie odpowiedniki „źródła”, wydają się one stosowne, by zrozumieć intencje autora, bo „fons” to miejsce wypływu wody na powierzchnię ziemi, „radix” – korzeń, rdzeń, ród, to co jest przyczyną czegoś, skąd coś pochodzi, „origo” – rodowód, geneza, pochodzenie, przyczyna, wreszcie „principium” oznacza początek, rozpoczęcie (Kraśkowska, 2015, s. 98).

Pamiętnik, mimo jego znaczenia tak literackiego, jak i pedagogicznego, jest tekstem paradoksalnie mało znanym. Dlaczego „paradoksalnie”, dlatego że jeśli kogoś bardzo cenimy – a tak, przynajmniej, sprawa ma się z pedagogami wskazującymi na ważność Janusza Korczaka – to przedmiotem naszej szczególnej uwagi i wnikliwego zgłębiania powinno być to, co pozostawił po sobie na „mecie”. W rzeczywistości jest inaczej. Wielokrotnie w ciągu ostatnich dwudziestu kilku lat, w formie quizowej zadawałem studentom pytania dotyczące znajomości dzieł Janusza Korczaka (dodam, że pytanie to było zazwyczaj kierowane do „finalistów”, tzn. studentów na ostatnim semestrze

studiów magisterskich – bo z takimi mam rokrocznie zajęcia). Niekwestionowanym liderem odpowiedzi jest *Król Maciuś I*, potem wymieniane jest *Prawo dziecka do szacunku*, niekiedy bywa zgłaszane *Jak kochać dziecko* (ale ze względu na objętość, jestem powściągliwy co do wiarygodności tej deklaracji). Sporadycznie wskazywane są *Prawidła życia*. Nigdy natomiast nie zdarzyło się, żeby ktoś wymienił *Pamiętnik*. Powiem więcej, 10 lat temu, po moim wystąpieniu na konferencji, kiedy wygłaszałem referat na temat *Pamiętnika*, po moim powrocie na miejsce, pewien bardzo ważny profesor pedagogiki zadał mi szeptem pytanie: „Panie Zbyszkule, a co to jest ten *Pamiętnik*?”. Kiedy usłyszał moją odpowiedź, stwierdził: „Będę musiał to przeczytać”. Czy przeczytał? Nie ośmielię się dziś zapytać.

Pamiętnik jako zasób praktycznych „podpowiedzi”?

Pewna część pedagogów w doskonaleniu zawodowym kieruje się niezadko doborem lektur opartych na kryterium użyteczności. Stąd, nie może dziwić, że chcieliby z lektury *Pamiętnika* zaczerpnąć jakieś wskazówki wychowawcze, mówiące „wprost” i „jak”, a niestety będą jego lekturą srodze zawiedzeni. Taka reakcja jest prawdopodobnie efektem zanurzenia w otmętach

(...) kultury apoteozującej płynność i przemijanie i lekce sobie ważącej wszystko to, co do natychmiastowego spożycia się nie nadaje (Bauman, 2001).

W przestrzeni działań edukacyjnych w ostatnich latach ma miejsce operacja polegająca na redukcji złożoności aksjologicznej, antropologicznej, czy (o czym zbyt często się milczy) eliminacji duchowości. W dobie dominacji kultury „fast” i „instant”, nie ma czasu na debatowanie o zawiłościach takiej materii. Dla wielu słuszne wydaje się przybranie jakiegoś emblematu, zamieszczenie na portalu społecznościowym w tle zdjęcia profilowego takiego symbolu, takich barw, takiego hasła, które pozwala zidentyfikować autora jako osobę kroczącą w awangardzie aktualnie zdefiniowanego postępu. A co na to Korczak? Czy coś podpowie? Warto w tym miejscu przywołać fragment ze wstępu do *Prawideł życia*:

Aż raz powiedział chłopiec:

– Dużo zmartwień mamy dlatego, że nie znamy prawideł życia. Czasem dorośli wytłumaczają spokojnie, często gniewają się. Nieprzyjemne, gdy się gniewają. I zrozumieć trudno. I zapytać nie można. I przychodzą do głowy różne przeciwne myśli. Tak właśnie powiedział chłopiec: „Przychodzą do głowy różne przeciwne myśli”.

Wziąłem kartkę papieru i napisałem: *Prawidła życia* (Korczak, 1988, s. 5).

Kto czytał tę kilkudziesięciostronicową książeczkę, ten wie, że autor nie dokonuje tam precyzyjnej, klarownej prezentacji zasad/reguł/prawideł. Tylko oświetla refleksją różne obszary rzeczywistości, by budzić wrażliwość czytelnika na prawdę, piękno i dobro, które należy odkryć w różnych sytuacjach życiowych i wychowawczych w każdym człowieku. Dotyczyć to powinno zwłaszcza tego, który jest najbardziej bezradny i bezbronny.

W *Pamiętniku* Korczak nie porusza wprost problemu szkoły. Ta instytucja w jego pracy wychowawczej była traktowana tak, jak być traktowana powinna, to znaczy jako *instrumentum laboris*, czyli narzędzie robocze, które może i powinno służyć człowiekowi (zwłaszcza młodemu) w jego rozwoju. Ale może też ten przyrząd zostać niewłaściwie użyty i stać się inhibitorem rozwoju oraz zawalidrogą na drodze życia. Tak, jak na przykład nóż, który jeśli użyć go w kuchni, może posłużyć do pokrojenia chleba, ale równie skuteczny może się okazać jako narzędzie zbrodni, kiedy wbijemy go komuś w trzewia.

Warto przywołać kilka fragmentów *Pamiętnika*, które mają w sobie potencjał korygujący, sanacyjny i mogący oświetlić drogę tym, którzy parają się dziełem wychowania. Korczak z ironią pod koniec pierwszej części, w zapisie datowanym na 26 czerwca, pisze o pewnym osobliwym pojmowaniu kształcenia:

Trzeba zapelnąć czas, trzeba dać im zajęcie, trzeba życiu nadać cel.

„Zna trzy języki”.

„Uczy się języka”.

„Zna pięć języków”.

Oto dwie liczne grupy dzieci zrzekają się zabawy, łatwych książek, rozmów z rówieśnikami. Dobrowolna nauka hebrajskiego języka. Kiedy młodsza grupa skończyła swoją godzinę, jeden zdziwił się głośno:

– Już? Już godzina?

Tak po rosyjsku: „da”, po niemiecku: „ja”, po francusku: „uj”, po angielsku: „jes”, po hebrajsku: „ken”. Nie jedno, ale trzy życia zapelnisz (Korczak, 1998, s. 62).

W innym miejscu natomiast brutalnie stwierdza:

A kariera człowieka, jeśli zważył sumiennie, wątpliwa, bardzo wątpliwa (Korczak, 1998, s. 16).

Nabiera to szczególnego znaczenia dziś, kiedy jak zauważył Stefan Chwin:

Niepisany dogmatem dzisiejszej szkoły jest wychowanie do sukcesu (...) Założenie, że wszystko można wynegocjować, wydebatować, wydyskutować, jest niezgodne z realną rzeczywistością. Jak przygotować ludzi do życia w przestrzeni konfliktu? (...) Kultura nastawiona na „edukację dla sukcesu” uczy żyć w kłamstwie. Zmusza do udawania człowieka sukcesu, zmusza do wstydu, niespełnienia (Chwin, 2001).

A co z tymi, co nie uzyskają sukcesu według współczesnych wyobrażeń? Na przemiał? Damian Jankowski z Zespołu Laboratorium Więzi, publicysta młodego pokolenia, podpowiada praktykowanie innej postawy.

Może zatem ostatecznie chodziło o to, by dreptać na własnych warunkach? Jak również, by odpuszczać, by zgodzić się na pewnego rodzaju kłujące niespełnienie: na to, że życie wszystkim nam ucieka między palcami; że wieczorami zadowoleni z siebie bądź nie, i tak po cichu gaśniemy; że w osobistych notesach odnotowujemy kolejne straty; że nasze życiowe CV nigdy nie będzie w pełni satysfakcjonujące, a ręce okażą się na koniec puste (Jankowski, W moim własnym..., wiesz.pl).

W innym miejscu możemy przeczytać, że Korczak zamierza napisać (jeśli zdąży) apologię wszy. Może się to wydawać absurdalne.

Ułożyłem krótką powiastkę o wróblach, które lat dwadzieścia karmiłem. Postanowiłem sobie za zadanie zrehabilitować małych złodziejasków. Ale kto wejrzy na uposłedzenie wszy? Kto jeśli nie ja? Kto wystąpi, kto będzie miał odwagę wystąpić w jej obronie (Korczak, 1998, s. 17).

Aby zrozumieć, o co mogło chodzić Korczakowi, trzeba sięgnąć do *Prawa dziecka do szacunku*, gdzie już w pierwszym zdaniu ujawnia obowiązującą logikę dominacji silnego nad słabym.

Od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego... Szacunek i podziw budzi to, co duże, więcej zajmuje miejsca wielki czyn, wielki człowiek. Dziecko małe, lekkie, mniej go jest (Korczak, 2017a, s. 7).

W zbiorowym imaginarium utrwalił się mit Korczaka – dobrotliwego starszego pana, zawsze przyjaznego każdemu stworzeniu. Hanna Rudniańska, która go poznała będąc jeszcze dzieckiem, wspominała:

Jak trzeba było, to się gniewał, potrafił za włosy pociągnąć, czy za ucho, czy groźnie coś powiedzieć... (Rudniańska, 2005, s. 36).

Trzeba zaznaczyć, że nie chodzi tutaj o działania odbrązowiające, lecz ukazanie Korczaka jako osoby wyrazistej, z krwi i kości; osoby, która jak było trzeba szła na zwarcie.

Ja nieco inaczej. Zawsze tam, gdzie łatwo o guzy i sińce (Korczak, 1998, s. 14),

a kilka wersetów dalej

wódkę piłem, owszem, nie raz na kartę stawiałem życie, niezmięty papierek (Korczak, 1998, s. 14).

Godny naśladowania jest podziw oraz szacunek dla wyjątkowości, tajemnicy i niepowtarzalności życia każdego człowieka.

Każda godzina – to gruby zeszyt, to godzina czytania (...). Musisz czytać cały dzień, żeby zrozumieć jako tako mój dzień. Tydzień za tydzień, rok za rok. A my chcemy w ciągu kilku godzin, kosztem swoich kilku godzin, przeżyć całe długie życie. Nie ma tak dobrze. Poznasz w niewyraźnym skrócie, w niedbałym szkicu (Korczak, 1998, s. 62).

Dla Korczaka całe ludzkie życie było interesujące i godne akceptacji. W tym integralnym postrzeganiu obok miejsca na satysfakcję i spełnienie, było też miejsce na gorycz, porażkę i niezrozumienie.

Życie moje było trudne, ale ciekawe. O takie właśnie prosiłem Boga w młodości. „Daj mi, Boże, ciężkie życie, ale piękne, bogate, górne” (Korczak, 1998, s. 71).

Czy w innym miejscu pisze:

Ciężka to rzecz urodzić się i uczyć żyć (Korczak, 1998, s. 71).

Korczak nie unikał spraw trudnych, o których pisał

Są zagadnienia, które jak krwawe lachmany, leżą w poprzek chodnika. Ludzie przechodzą na drugą stronę ulicy, bądź odwracają głowę, żeby nie widzieć (Korczak, 1998, s. 70).

Do takich zagadnień zaliczyć można śmierć i cierpienie. W związku z tym Korczak wyraźnie ostrzegał

Kto opisuje cudzy ból, jakby okradał, żerował na nieszczęściu, jakby mu było mało tego co jest (Korczak, 1998, s. 35).

A na następnej stronie dodaje

Z niczym nie zżywa się człowiek łatwiej niż z cudzym nieszczęściem (Korczak, 1998, s. 36).

Co „pozostało z Korczaka”

Na koniec warto zadać pytanie: Cóż po Korczaku w tym czasie? Czy światło płynące z *Pamiętnika* na coś się dziś nada? Jeśli by sprawy postawić jasno, szczerze i dobitnie: czy zmieściłby się on ze swoim wychowawczym maksymalizmem we współczesnym systemie oświaty? Bo choć sam o sobie mówił, cytując swoją babcię, że jest bez ambicji, to poprzeczkę zawiesił bardzo wysoko. Wyobraźmy sobie, że gdyby tak chciał się dziś zatrudnić, tak incognito, w jakiejś placówce oświatowej, czy nie przydarzyłoby mu się to, o czym pisał *Ojciec Malachiasz* (Tadeusz Żychniewicz)

Gdy czytam to, co Korczak pisał o wychowaniu, zaczynam się obawiać, że imprezy można organizować, lecz ten człowiek nie dostałby posady w żadnym zakładzie wychowawczym. I nie ma szkoły, która ścierpiałaby go w swoim gronie pedagogicznym (...) Powiedzmy sobie szczerze: żaden zakład i żadna szkoła nie puściłaby go przez próg (Żychniewicz, 1987, s. 240).

Korczak nie uważał się za pedagoga

„niechaj Bóg nas strzeże od pedagogów i pedantów” – mawiał – „to oni bowiem demoralizują młodzież” (Żychniewicz, 1987, s. 240).

W *Pamiętniku*” natomiast dosadnie stwierdza:

Stare nianie i murarze – częstokroć lepsi pedagodzy niż dyplomowana psychotechniczka (Korczak, 1998, s. 30).

Żeby jednak zakończyć optymistyczną i zarazem pożyteczną frazę, która niechaj usprawiedliwi i uzasadni konieczność obecności życiodajnych impulsów płynących z dorobku wielkich naszych poprzedników, warto przywołać fragment książki George’a Steinera *Nauki mistrzów*:

Nauka jest zbawieniem: kiedy człowiek staje na tamtym świecie, pytają go: „kto był twoim nauczycielem i czego się od niego nauczyłeś?” (Steiner, 2007, s. 163).

Gabriel Liceanu, współczesny filozof rumuński, uczeń Constantina Noiki, przywołuje stanowisko swego mistrza, który namawiał swoich seminarzystów, by podejmowali wysiłek przestudiowania najwybitniejszych dzieł wielkich mistrzów. Jako tego, którego pominąć nie sposób wskazywał Stagirytę

Musisz zabrać się na serio do czytania tego, bo jego problematyki w żaden sposób nie ominiesz. Wszyscy wielcy od tego zaczęli, nieważne, dokąd później dotarli (Liceanu, 2001, s. 63).

Stary Doktor w artykule *Kasta autorytetów* opublikowanym w „Szkole Specjalnej” radzi wychowawcom zmagającym się z codziennymi problemami

(...) by zachować pogodę ducha, by łagodzić, koić, godzić, wybaczać, nie wyzbyć się uśmiechu ku życiu i człowiekowi (...) trzeba dostrzec i bodaj podtrzymywać iskry, gdy nie można rozniecić (w płomień) (Korczak, 2017b, ss. 137-138).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bauman, Z. (2001). *Życie do natychmiastowego użytku*. „Gazeta Wyborcza”, 287
- Bartosiaak, J., Zychowicz, P. (2021). *Nadchodzi III wojna światowa. Czy Ameryka porzuci Polskę na pastwę Rosji?* Poznań
- Bocheński, O.I.M. (1989). *O patriotyzmie*. Warszawa
- Chwin, S. (2001). *Tyrania optymizmu*. „Rzeczpospolita. Plus Minus”, 28
- De Saint-Exupery, A. (1996). *Mały Księżę*. Warszawa
- Jaspers, K. (1973). *Philosophie*, t. 2. Munchen
- Kolitz, Z. (2007). *Josela Rakowela rozmowa z Bogiem*. Kraków
- Korczak, J. (1988). *Prawidła Życia*. Warszawa
- Korczak, J. (1998). *Pamiętnik*. Wrocław
- Korczak, J. (2017a). *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa
- Korczak, J. (2017b). *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne 1919-1939*. Warszawa
- Kraskowska, E. (2015). *Źródło*. „Forum Poetyki”, jesień
- Leociak, J. (2012). *Posłowie*. W: Janusz Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznany*. Warszawa
- Liceanu, G. (2001). *Dziennik z Paltinisu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Sejny
- Michalski, K. (1946). *Dokąd idziemy*. Znak, 1
- Ringelblum, E. (1983). *Kronika getta warszawskiego. Wrzesień 1939 – styczeń 1943*. Warszawa
- Rudniańska, H. (2005). *Korczak, Tokarzewski i my*. Kraków
- Rudnicki, M. (1988). *Ostatnia droga Janusza Korczaka*. „Tygodnik Powszechny”, 45
- Steiner, G. (2007). *Nauki mistrzów*. Poznań
- Szpilman, W. (2001). *Pianista. Warszawskie wspomnienia 1939-1945. Wstęp i opracowanie Andrzej Szpilman*. Kraków
- Żychniewicz, T. (1987). *Żywoty*, tom 1. Kalwaria Zebrzydowska

Źródła internetowe

- Jankowski, D., *W moim własnym cieniu, czyli o sztuce rezygnacji*, wiesz.pl [dostęp: 02.03.2024]
- Korczak, J. *Koszalki Opatki*, wolnelektury.pl [dostęp: 04.03.2024]

MAGDALENA JUSZCZAK

ORCID 0000-0002-7668-8011

*Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich
w Koninie*

FILM JAKO ILUSTRACJA RÓL SPOŁECZNYCH. OBRAZ MATKI W WYBRANYCH FILMACH ALFREDA HITCHCOCKA

ABSTRACT. Juszcak Magdalena, *Film jako ilustracja ról społecznych. Obraz matki w wybranych filmach Alfreda Hitchcocka* [Film as an Illustration of Social Roles. The Image of the Mother in Selected Films by Alfred Hitchcock]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 259-284. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 14.11.2023. Accepted: 18.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.71.17

Popular culture texts, including films, can be an area of research reflection, e.g. in terms of social phenomena, interpersonal relations, and the interpretation of social roles. The article analyzes the content of selected films by Alfred Hitchcock. The aim of the study was to verify the presentation of the mother-child relationship and the role of the mother. For this purpose, research questions were posed: What image of the mother is presented in Alfred Hitchcock's films, what are the characteristics of the mother in Alfred Hitchcock's films, what are the similarities between the image of mother presented by Alfred Hitchcock and socially expected features, what are the differences between the mother's image presented by Alfred Hitchcock maternal image and socially expected traits? Theses have been developed to answer the above questions and have been verified. A thorough analysis led to conclusions which indicate that the role of the mother had pathological features; kind of pattern of negative traits that the film women took on crystallized. Based on the research, the author defined the role as a "Hitchcock mother type".

Key words: pedagogy of popular culture, popular culture, content analysis, social role, social pathology, social norm, role of mother, mother

Wstęp

Badania nad treścią filmów wpisują się w obszar zainteresowań nie tylko socjologii, psychologii, filmoznawstwa, ale również pedagogiki, w tym pedagogiki kultury popularnej. Analiza przekazów medialnych może wzbogacać tożsamość jednostek, pomagać odseparować się od narzuconych podczas

procesu socjalizacji ram interpretacyjnych, między innymi zjawisk, sytuacji, ról społecznych (Melosik, 2012, s. 47). Ponadto, adekwatne jej wykorzystanie pozwala na poszerzenie i wzbogacenie wiedzy oraz świadomości jednostek (Wierzbą, 2015, s. 24). Można uznać, za Zbyszkim Melosikiem, że

(...) dzięki mediom możemy zrozumieć, że to, co uważaliśmy za uniwersalne i absolutne (bo własne), jest tylko partykularną konstrukcją społeczną, wytworem danego miejsca i czasu (Melosik, 2012, s. 47).

Filmy Alfreda Hitchcocka uznawane są za kultowe i noszą miano klasyki gatunku. Twórca w swoich dziełach łączy intrygę, niepokój, strach i nieoczywiste zwroty akcji. Nie bez kozery nazywany jest mistrzem suspensu.

Kinematografia Hitchcocka kojarzona jest z gatunkiem dreszczowców, filmami szpiegowskimi i dramataми psychologicznymi. Jego, na ówczesne czasy, nowatorskie pomysły dotyczące sposobu realizacji filmów i ukazywania rzeczywistości do dziś budzą emocje. Ale czy Hitchcock w swoich filmach przekazuje jedynie pokłady strachu i napięcia?

Dokonując analizy wybranych produkcji, krystalizuje się pewien powtarzalny obraz matki. Zapoznawszy się z dziełami reżysera, można wysnuć tezę, że przedstawiana koncepcja roli odbiegać będzie od społecznie przyjętego wizerunku matki.

Odwołując się do konceptu roli społecznej, którą w najogólniejszy sposób definiuje się jako

(...) społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach, związany z pozycjami społecznymi, a także zbiór podstawowych przywilejów, obowiązków i praw, które są społecznie przypisane do pozycji w grupie (Olechnicki, Załęcki, 2000, s. 179)

zostanie dokonana próba określenia cech charakterystycznych dla matki przedstawianej w filmach Alfreda Hitchcocka.

W badaniu wykorzystano technikę analizy treści przekazów medialnych trzech filmów: „Marnie”, „Psychoza” oraz „Ośławiona”. Zostanie dokonana interpretacja wybranych scen, w których przedstawiono relacje: matka-dziecko, uwzględniając cechy i zachowania matki.

Alfred Hitchcock – zarys sylwetki i dorobku reżysera

Alfred Joseph Hitchcock urodził 13 sierpnia 1899 roku w Londynie, jako trzecie dziecko Emmy i Williama Hitchcocków. Pochodził z katolickiej

rodziny. Elegancki i surowy ojciec prowadził warzywniak. Matka była szykowną kobietą, zajmującą się domem. Alfred w wywiadach nie był skory do opowiadania o dzieciństwie (Ackroyd, 2017, ss. 7-10). Od najmłodszych lat był tęgim chłopcem, którego koledzy niezbyt lubili. Wyróżniał się natomiast poczuciem humoru, który z biegiem lat nabrał jeszcze wyraźniejszego charakteru. Po śmierci ojca, w wieku 15 lat, porzucił szkołę, by pomóc finansowo matce (Iluzjon, data dostępu: 02.03.2024). Finalnie został inżynierem, co wykorzystywał w swojej karierze filmowej.

Pierwsza praca związana z kinem polegała na projektowaniu plansz z napisami do niemych filmów. W 1927 roku powstał w pełni samodzielny film reżysera, zatytułowany „Lokator”, został pozytywnie przyjęty przez widzów i krytyków (Kebernik, 2023, data dostępu: 02.03.2024). Hitchcock mieszkając w Anglii, wyreżyserował łącznie 23 filmy, w tym „Szantaż” z 1929 roku – pierwszy brytyjski film dźwiękowy” (Iluzjon, data dostępu: 02.03.2024). W 1939 roku przeniósł się, wraz z żoną Alną oraz córką Patricią, do Stanów Zjednoczonych, gdzie zrealizował następnych 30 filmów („Rebeka” 1940, „Urzeczona” 1945, „Akt oskarżenia” 1947, „W cieniu podejrzenia” 1952, „Okno na podwórze” 1954, „Zawrót głowy” 1958, „Psychoza” 1960, „Ptaki” 1963). Ostatnim filmem mistrza była zrealizowana w 1976 roku „Intryga rodzinna” (Iluzjon, data dostępu: 02.03.2024). Alfred Hitchcock był także producentem dwóch serii telewizyjnych: „Alfred Hitchcock przedstawia” (1955-1962) i „Godzina Alfreda Hitchcocka” (1962-1965) (Zarębski, data dostępu: 02.03.2024). Zmarł 29 kwietnia 1980 roku w swoim domu (Zarębski, data dostępu: 02.03.2024).

Za Katarzyną Kebernik należy stwierdzić, iż Alfred Hitchcock łączył w swojej twórczości różnorodność i elastyczność ze stałością oraz wyrazistym stylem. Stał się twórcą wielu stosowanych po dziś technik i chwytów, w tym efektu *vertigo* czy zasady Hitchcocka (Kebernik, 2023, data dostępu: 02.03.2024). W swoich filmach nakreślał relacje między bohaterami, poświęcał też dużo uwagi opisom socjologiczno-obyczajowym i kulturowym (Wyderka, 2023, data dostępu: 02.03.2024). Hitchcock obrazował w swych dziełach uniwersalne konflikty:

(...) oczekiwania społeczne kontra popędy, natura kontra kultura, matka mężczyzny kontra jego ukochana, id kontra ego, rozum kontra emocje, role płciowe kontra chęć zamanifestowania indywidualnej osobowości (Kebernik, 2023, data dostępu: 02.03.2024).

Jeden z konfliktów, mianowicie dotyczący matki, zaprezentowano w niniejszym artykule.

Rola społeczna w ujęciu teorii socjologicznych

Rolę społeczną należy uznać za jedno z podstawowych pojęć małych struktur społecznych. Jako prekursorów koncepcji ról społecznych uznaje się Roberta E. Parka, Georga Simmla, Jacoba Morena, Georga Herberta Meada, Ralpa H. Lintona. Ostatni z przytoczonych socjologów odnosił rolę społeczną do

(...) takiego zachowania ludzi posiadających dany status, który jest ukierunkowany na spełnienie będących częścią wzoru społecznego oczekiwań innych jednostek (akceptujących prawa i egzekwujących obowiązki) (...) (Merton, 1982, s. 62), uznał również, że (...) każda osoba w społeczeństwie w nieunikniony sposób posiada zróżnicowane statusy i każdy z nich ma przypisaną rolę (Berg, 1995, s. 93).

Peter L. Berger wskazuje, iż rola dostarcza wzorców, zgodnie z którymi jednostka powinna zachowywać się w konkretnej sytuacji (Berg, 1995, s. 93). W swoich rozważaniach dodaje jeszcze inne istotne aspekty, mianowicie uczucia oraz postawy, które odnoszą się do działań jednostek. Kolejnym ważnym elementem w koncepcji ról społecznych jest tożsamość. Berg twierdzi, że jest ona nadawana społecznie, potwierdzona społecznie i przekształcana społecznie (Berg, 1995, s. 93).

Stanisław Ossowski twierdzi natomiast, że przyjmowana rola społeczna nie musi zmieniać jednostki w ujęciu ogólnym, czy jak pisze, na stałe. Może dotyczyć się jedynie kształtowaniu postaw, które pojawiają się w konkretnej sytuacji i zanikają, kiedy owa sytuacja dobiega końca (Mokrzycki, Ofierska, Szacki, 1985, s. 126).

Piotr Sztompka wskazuje, że rola społeczna w ujęciu normatywnym jest zbiorem praw i obowiązków wiążących każdego, kto zajmuje daną pozycję społeczną, bez względu na cechy osobiste oraz bez względu na to, kto daną pozycję zajmuje (Sztompka, 2002, s. 110, s. 286). Wskazuje również, że rola winna określać, jak jednostka ma zachować się w danej sytuacji. Zachowanie to może korespondować z właściwie przypisanym wzorem zachowań, lecz może również całkowicie od niego odstępować (Sztompka, 2002, s. 266).

Warto również przytoczyć wyodrębnione przez Marię Łoś aspekty zróżnicowania zachowań ludzi przyjmujących te same role społeczne. Wspomniane aspekty wraz z opisem zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1

Aspekty i opis ról społecznych

Aspekty	Opis
Przystosowanie do roli	• Składa się z 4 etapów: ○ Identyfikacja roli – wczuwanie się w rolę, uświadomienie sobie jej subiektywnych treści i przyjęcie ich jako własne; identyfikuje się również docelowych nadawców roli, którzy kształtują oczekiwania wobec danej roli. ○ Wdrukowanie roli – identyfikacja z rolą może zostać utrwalona przez jednostkę z powodu dostrzegania jej przez członków społeczeństwa. Dotyczy to również ról dewiacyjnych. Poza tym, istnieje prawdopodobieństwo, że proces wdrukowania w rolę nie powiedzie się pomimo powielania zachowań zgodnych z daną rolą. ○ Wrastanie w rolę (etap ewentualny) – występuje wówczas, kiedy kontakty społeczne, zabezpieczenie ekonomiczne, symbole, racjonalizacja, powtarzalne zachowania itp. tworzą naturalne środowisko dla jednostki. ○ Fetyszyzacja (autonomizacja) roli – przejaw zachowań konformistycznych wobec pełnionej roli, traktowanie jej w sposób bezrefleksyjny, całkowicie się jej poddając i oddając.
Manipulacja rolą	• Rola w ujęciu funkcji fasadowej. Przyjmowana jest ze względu na chęć zamaskowania innej roli bądź ze względu na ułatwianie pełnienia innej roli. • Rola w ujęciu funkcji instrumentalnej. Przyjmowana jest wówczas, kiedy jednostka pragnie osiągnąć zupełnie inną rolę, ale rola, w którą w danej chwili się wciela, jest konieczna do osiągnięcia roli docelowej. • Ukryte przedefiniowanie roli. Jednostka nadaje roli zupełnie inne treści, przy zachowaniu pozorów poprawności. Szczególnie występuje podczas pełnienia ról prestiżowych.
Negacja roli	• Rola przyjęta przez jednostkę z pewnych względów. • Rola, która jest narzucona jednostce. Narzucenie roli, z którą jednostka się nie zgadza, może prowadzić do jej odrzucenia oraz negacji – zarówno w kontekście własnym, jak również w ogólnym rozumieniu danej roli.
Kreacja roli	• Odnosi się do faktu, iż wielość ról jest nieograniczona. Rozwój i przemiany społeczne skutkują powstawaniem ciągle nowych ról społecznych (powoływanie nowej roli), które z czasem ulegają rutynizacji. • Jednostka pełni istotną funkcję w kreowaniu nowych treści dla powstających ról (twórczy i innowacyjny charakter jednostek).

Opracowanie własne na podstawie: M. Łoś, (1985). *Role społeczne w nowej roli*. W: E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), *O społeczeństwie i teorii społecznej*. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rola społeczna matki

Obraz matki w kontekście społeczno-kulturowym jest jasny. Wzorcowa konstrukcja omawianej roli jest kwintesencją dobroci, zaradności, oddania się

życiu rodzinnemu, zwłaszcza wychowaniu dzieci. Douglas i Michaels wyróżniają następujące cechy idealnej matki: gotowość do poświęceń, wytrwałość, wyrozumiałość, troska, empatia, kreatywność, gotowość do zaspokajania wszelkich potrzeb dziecka (Bieńko, 2016, s. 92). W literaturze, zarówno naukowej, popularnonaukowej, jak i rozrywkowej, można przeczytać o cechach idealnej matki, które *de facto* odzwierciedlają społecznie narzucone oczekiwania wobec pełnienia danej roli.

W ogólnym ujęciu, kobieta kojarzona jest z rolą matki i przypisywana kontekstom domowo-rodzinnym. Uarty schemat uwarunkowany jest poniekąd biologicznie. Kobieta wydaje na świat potomstwo, wytwarza dlań pokarm i żywi je. Noworodek jest w pełni uzależniony od matki fizjologicznie, bytowo i społecznie. Podczas okresu niemowlęstwa więź matki z noworodkiem jest najbardziej istotna. W związku z tym, macierzyństwo uważane jest za bezdyskusyjne, naturalne i konieczne.

Rola matki sprowadza się również do bycia pierwszoplanową postacią w procesie socjalizacji dziecka (Borejsza, Głowiński, Jankowski, Kołodziejczyk, Siemek, Sprusiński, Stemplowski, Szacki, Szaniawski, 1982, ss. 124-128). Jest najistotniejsza podczas socjalizacji pierwotnej. Wspomniany proces dokonuje się we wczesnych latach życia człowieka. Wówczas przekazywane są umiejętności leżące u podstaw funkcjonowania społecznego: normy i wzory zachowań, wartości, umiejętność odczytywania i korzystania z symboli, jak również nadawanie tożsamości (Szacka, 2003, ss. 137-138).

Odnosząc się do badań Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej Województwa Śląskiego „Społeczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa” z 2015 roku, badani potwierdzili w swych opiniach obraz idealnej matki, która przejawia się jako kobieta szczęśliwa, spełniająca się na różnych obszarach życia, szczególnie w obszarze ogniska domowego. Ponadto, wskazano wówczas, że dziecko jest największym priorytetem. Matka zapewnia potomstwu prawidłowy rozwój, dostrzegając jego potrzeby materialne, psychiczne, fizyczne i społeczne. Kolejnymi, właściwymi cechami matki są wsparcie i słuzenie dobrą radą. Relacja z potomstwem jest nasączona ciepłem, empatią i okazywaniem uczuć. Dobra matka kocha własne dziecko „mimo wszystko”, choć potrafi też spojrzeć krytycznie na niewłaściwe jego zachowania. Jest otwarta na wszelkie rozmowy, nawet te trudne. Matka powinna traktować jednakowo swoje potomstwo.

Wszystkie przedstawione komponenty wzorcowej matki można podsumować w następujący sposób. Matka jest:

- Opiekuńcza i troskliwa
- Odpowiedzialna
- Bezwarunkowo kochająca dziecko i okazująca mu uczucia

- Asertywna
- Konsekwentna
- Cierpliwa i otwarta na rozmowy z dzieckiem
- Sprawiedliwa i wyczulona na potrzeby dziecka
- Zaradna, zorganizowana i pracowita
- Samodzielna, dająca swobodę dziecku
- Szczęśliwa w roli matki
- Szczęśliwa, bo zrealizowana
- Godząca życie rodzinne z zawodowym (Raport z badań, 2015, ss. 21-27).

Jakkolwiek na przestrzeni lat wzorce zachowań idealnej matki, ze względu na zmiany społeczne (największa zmiana dotyczy powrotu matki do pracy, czy ogólnie podejmowania zatrudnienia przez kobiety, jej rozwoju osobistego, pasji i rozdzielania życia domowego i towarzyskiego) uległy modyfikacji, większość cech pozostaje bez zmian.

We wspomnianym wcześniej Raporcie z badań, respondenci przedstawili subiektywne zdanie na temat cech „złej matki”. Do niepożądanych zachowań i antytrybutów należą:

- Uzależnienia, np. alkoholizm
- Zaniedbywanie potomstwa
- Brak sprawowania opieki nad potomstwem
- Nadopiekuńczość
- Nieprzygotowanie do pełnienia roli rodzica (również uwzględniając niedojrzałość emocjonalną)
- Agresja, napastliwość
- Egoizm
- Brak okazywania uczuć (Raport z badań, 2015, ss. 52-57).

Analizując przedstawione antytrybuty przypisane roli matki, można uznać, że pokrywają się one z ogólnie przyjętym konceptem matki patologicznej bądź dewiacyjnej.

Metodologia

Celem badania jest przedstawienie roli matki na podstawie wybranych filmów Alfreda Hitchcocka. Do przeprowadzenia badania posłużono się jakością analizą treści.

Analizę treści rozumie się jako technikę badawczą, która w obiektywny i systematyczny sposób zarówno ustala, jak i opisuje cechy językowe tekstów w celu wysnucia wniosków dotyczących niejęzykowych własności ludzi oraz instytucji społecznych (Mayntz, Holm, Hubner, 1985, s. 192). W przypadku przedstawianego badania, celem analizy treści tekstu mówionego jest identyfikacja i właściwe zaklasyfikowanie treści bądź znaczenia słów, zwrotów, zdań lub dłuższych wypowiedzi (Makowska, 2013, s. 193).

Przy dokonywaniu jakościowej analizy treści, oprócz tekstu pisanego bądź mówionego, bierze się pod uwagę również treści, które bezpośrednio nie są wypowiedane. Istotny jest tu sposób mówienia, postawa wobec konkretnego badanego, na przykład zjawiska czy sytuacji społecznej (Makowska, 2013, s. 129). Omawianą metodę można zatem stosować podczas analizy dokumentów obrazowych, na przykład filmów (Konarzewski, 2000, s. 173).

Dobór próby był celowy. W badaniu wzięto pod uwagę trzy filmy Alfreda Hitchcocka, zatytułowane „Marnie”, „Psychoza” oraz „Osławiona”. Wybór wskazanych pozycji, spośród 53 filmów fabularnych autorstwa tegoż wybitnego reżysera, podyktowany był motywem przewodnim, jak również pobocznym, ukazującym obraz matki w relacji z dzieckiem. W pozostałych produkcjach postać matki nie występowała bądź miała znaczenie marginalne.

Za Deniznem, podczas projektowania i realizacji badania, potraktowano film jako całość, odnotowując wrażenia, pytania i narzucające się wiązki znaczeń, sformułowano pytania badawcze oraz wydzielono kluczowe sceny, następnie przeprowadzono „ustrukturalizowaną mikroanalizę” pojedynczych scen i sekwencji tak, by dojść do szczegółowych opisów epizodów, wrócić na poziom całego filmu i odpowiedzieć na pytania badawcze (Konarzewski, 2000, s. 173)

Główny problem badawczy został sformułowany w następujący sposób:

– Jaki obraz matki przedstawiony jest w filmach Alfreda Hitchcocka?

Szczegółowe problemy badawcze określono poniżej:

– Jakie cechy charakterystyczne przejawia matka w filmach Alfreda Hitchcocka?

– Jakie podobieństwa występują pomiędzy prezentowanym przez Alfreda Hitchcocka obrazem matki a społecznie oczekiwanymi cechami?

– Jakie różnice występują pomiędzy prezentowanym przez Alfreda Hitchcocka obrazem matki a społecznie oczekiwanymi cechami?

Do postawionego głównego problemu badawczego wysnuto następującą hipotezę:

– W filmach Alfreda Hitchcocka obraz matki ukazywany jest w sposób negatywy i całkowicie odbiegający od standardów przyjętych przez społeczeństwo.

Hipotezy szczegółowe określono, że:

– Cechami charakterystycznymi matki przedstawionymi w filmach Alfreda Hitchcocka są: niestabilność emocjonalna, nadopiekuńczość, uzależnienia, chorobliwa zazdrość, oziębłość w okazywaniu uczuć, niepracująca bądź trudniąca się nielegalnymi zawodami.

– Matka w filmach Alfreda Hitchcocka w większości nie przejawia cech uznawanych społecznie – jej obraz w znacznym stopniu odbiega od przyjętej, wzorcowej koncepcji roli matki.

- Różnice między cechami matki przedstawionymi w filmach Alfreda Hitchcocka a cechami społecznie oczekiwanymi są diametralnie różne.

W przedstawieniu wyników badania przyjęto następujący schemat: każdy z wybranych filmów zostanie pokrótce opisany, następnie będzie dokonana analiza kluczowych fragmentów scen związanych z przedstawieniem roli matki i wyodrębnienie najważniejszych jej cech oraz podsumowanie wykreowanych ról. Na samym końcu zostaną zestawione wyniki analiz poszczególnych filmów, zwieńczone podsumowaniem badania.

Badania własne

„Marnie”

„Marnie” (1964) jest thrillerem psychologicznym, opowiadającym historię wyrachowanej złodziejki, okradającej swoich pracodawców. Podczas kolejnej próby popełnienia oszustwa, poznaje przystojnego biznesmena Marka, który ją demaskuje. Mężczyzna zmusza tytułową bohaterkę do ślubu, pragnąc przy tym uratować ją od dotychczasowego życia. Z biegiem czasu Mark odkrywa prawdziwe pobudki zachowania ukochanej. Kluczową rolę w historii Marnie odgrywa jej relacja z matką.

W tabeli 2 przedstawiono kluczowe sceny obrazujące relacje matki z córką oraz cechy charakterystyczne dla prezentowanej roli matki. Niektóre opisy scen, dialogów, czy cech zostały opatrzone dodatkowym komentarzem autorki.

Tabela 2

Opis sceny, cytaty, cechy charakterystyczne matki
na podstawie filmu „Marnie”

Opis sceny	Cytaty	Cechy matki
Marnie przywozi matce bukiet kwiatów. Widzi, że w wazonie już stoją gladiole, które matka otrzymała od sąsiadki (matka Jessie). Marnie wpada w złość. Można wysnuć teorię, że mała Jessie jest substytutem córki dla matki Marnie.	Marnie: <i>Przywiozłam Ci chryzantemy.</i> Mama: <i>Te gladiole są świeżutkie, pani Cotton przyniosła mi je wczoraj.</i> Marnie: <i>Nie cierpię gladioli, wyrzucę je!</i> Mama: <i>Na litość boską, Marnie, nie nakap.</i> Marnie: <i>Masz Jessie, zanieś je mamie.</i> Jessie: <i>Wraca dopiero o 6, mam tu na nią poczekać.</i> Marnie: <i>Weź je do kuchni i wyrzuć.</i> Mama: <i>Odnieś je, skarbie, do kuchni, zanim wszystko zachlapiesz.</i>	- Matka jako osoba, która generuje sytuacje niepewne dla córki – wyzywała i daje powody zazdrości. - Matka faworyzująca inne osoby, w tym przypadku córkę sąsiadki. - Matka wchodząc w bliskie relacje z dzieckiem sąsiadki

Można wywnioskować też, że Marnie nie miała dobrego dzieciństwa i dlatego relacja jej matki z sąsiadką generują w niej pokłady złości, gniewu oraz żalu.	Jessie: <i>My lubimy gladiole</i> [w kontekście Jessie i matka Marnie]!	- Matka zachowująca pozory poprawnych relacji z własną córką.
Rozmowa matki z córką.	Marnie: <i>Przysyłam ci mnóstwo pieniędzy, nie musisz opiekować się dziećmi.</i> Mama: <i>Wiem, że nie muszę, to dla mnie przyjemność. Ta mała, bystra Jessie... gdybyś słyszała, co ona mówi...</i> Marnie: <i>Wiem... Znam wszystkie błyskotliwe powiedzonka Jessie Cotton. Ilekroć przyjadę do domu, ona tu prześiaduje.</i>	- Matka umiejscawiająca córkę na dalszym planie. - Matka generująca zazdrość u dziecka.
Rozmowa matki z córką.	Mama: <i>Rozjaśniłaś włosy.</i> Marnie: <i>Trochę... Nie podoba ci się?</i> Mama: <i>Nie. Zbyt jasne włosy wygląda, jakby kobieta chciała zwrócić uwagę. Mężczyźni i dobre imię nie idą w parze...</i>	- Matka karcąca córkę nawet za drobne zmiany, które w jej mniemaniu są niepoprawne. - Matka feministka (między wierszami oskarża własne dziecko o nadmierne kontakty z mężczyznami lub chęć zwrócenia na siebie uwagi).
Rozmowa matki z córką.	Marnie: <i>Przywiozłam ci coś.</i> Mama: <i>Po co wyrzucasz pieniądze... Nie powinnaś wydawać wszystkich pieniędzy...</i> Marnie: <i>Po to są... Jak mówi Biblia: pieniądze rozwiązują wszystkie problemy...</i> Mama: <i>W tym domu, panienko, nie kpimy z Biblii!!!! (...)</i> A niech to... jak to się nosi? [otrzymała szal z futra]. Marnie: <i>Wysoko, pod brodą, bardzo szykowne.</i> Mama: <i>Kupujesz futra ot tak...</i> (...) Mama: <i>Mówiłam pani Cotton, że moja córka jest prywatną sekretarką u milionera, który jest dla niej taki hojny, jakby była dla niego własną córką.</i>	- Matka jako osoba głęboko wierząca, broniąca słów Pisma Świętego. - Matka jako osoba niestabilna (z jednej strony neguje drogie prezenty, z drugiej zachwycą się nimi. Daje sprzeczne sygnały córce.) - Matka, która nienawidzi mężczyzn. - Matka kreująca wizerunek samodzielnej i samowystarczalnej kobiety. - Dumna matka, ale tylko z powodu niezależności finansowej córki.

Jessie walczy o uwagę matki Marnie, prosząc o wyszczotkowanie włosów. Matka bez chwili namysłu godzi się, poświęcając uwagę dziecku. Wyraźnie widać, że dziewczynka i Marnie są wzajemnie o siebie zazdrosne. Marnie kładzie głowę na kolanach rodzicielki. Kobieta odrzuca fizyczny kontakt z córką, argumentując bolącą nogą. Scena wskazuje na wyraźną niechęć wobec rodzonej córki. Scena wskazuje, że Marnie wychowywała się bez ojca, będąc jedynie pod opieką matki.	Jessie: <i>Pani Bernise, czy wyszczotkuje mi pani włosy nim wróci mama?</i> Mama: <i>Oczywiście skarbie. Przynieś szczotkę. Och, te jej włosy... przypominają mi twoje kiedy byłaś mała. Ten kolor... (...) Strasznie boli mnie biodro i noga. (...) Marnie, uważaj na swoją nogę. Nigdy nie miałam czasu na to, żeby zadbać o włosy Marnie, kiedy była w twoim wieku...</i> Jessie: <i>Dlaczego?</i> Mama: <i>Po wypadku długo chorowałam... potem musiałam pracować.</i> Jessie: <i>Wy też nie mieliście taty?</i> Mama: <i>To prawda, nie mieliśmy. (...)</i> Jessie: <i>A co z moim ciastem?</i> Mama: <i>Upiekę wieczorem i przyniosę ci. Idź prosto do domu.</i>	- Matka jako osoba, która generuje sytuacje niepewne dla córki- wyzwala i daje powody zazdrości. - Matka faworyzująca inne osoby, w tym przypadku Jessie. - Matka wchodząc w bliskie relacje z dzieckiem sąsiadki, odpokutowuje za swoje relacje z własnym dzieckiem. - Matka odpychająca własne dziecko. - Matka pozbawiona uczuć wobec swojego dziecka. - Matka oschła. - Matka kształtująca niechęć do mężczyzn. - Matka feministka.
Matka informuje córkę o pomyśle, by Jessie ze swoją matką wprowadziły się do niej. Swoją decyzję motywuje dodatkowym zarobkiem, choć z wcześniejszych scen wynika, że Marnie przesyła matce wystarczającą ilość pieniędzy, by ta mogła wieść przyzwoite życie. Marnie wyraźnie jest niezadowolona z ewentualną propozycją przeprowadzki. Ponownie jest zazdrosna i zła. Usłyszana informacja wyzwala w Marnie tak ogromne pokłady smutku i żalu, że postanawia poruszyć z matką temat jej odrzucenia.	Mama: <i>Marnie, myślałam, żeby pani Cotton i Jessie zamieszkały u mnie, to bardzo miła, porządna, ciężko pracująca, z córeczką na utrzymaniu.</i> Marnie: <i>Mamo, czemu mi nie powiesz wprost? Chcesz żeby Jessie zamieszkała z tobą...</i> Mama: <i>Nie powinnaś być zazdrosna o małe dziecko... Ona nie sprawia kłopotu i przydadzą się dodatkowe pieniądze... Cottonowie to przyzwoici ludzie...</i>	- Matka pozbawiona uczuć wobec dziecka. - Matka oschła. - Matka niepotrafiąca rozmawiać z dzieckiem na trudne tematy. - Matka odpychająca dziecko. - Matka niedoceniająca starań i zaangażowania dziecka.

Marnie porusza kwestię uczuć. Wyraźnie podkreśla, że czuje, iż matka jej nie kocha i pyta o powody. Obwinia swoją osobę, cechy, zachowania, które mogą powodować brak uczucia ze strony matki. Podkreśla też, ile zrobiła i poświęciła starań dla matki, by ta choć w najmniejszym stopniu ją zaakceptowała i pokochała. Matka na wszystkie zarzuty córki jest zakłopotana i nie potrafi odpowiedzieć na pytania. Po raz kolejny poruszany jest wątek mężczyzny i domniemanego romansu Marnie z szefem. Matka uderza córkę w twarz.	Marnie: <i>Czemu mnie nie kochasz, mamo? Zawsze się nad tym zastanawiałam... Czemu nie dałaś mi nawet części tej miłości, którą darzysz Jessie? Mamo... dlaczego zawsze odsuwasz się ode mnie? Co jest ze mną nie tak?!</i> Mama: <i>Nic.</i> Marnie: <i>Nieprawda. Zawsze uważałaś, że jest coś ze mną nie tak... zawsze!</i> Mama: <i>Nigdy!</i> Marnie: <i>Pomyśleć, ile zrobiłam, starając się, by zdobyć twoją miłość, ileż ja zrobiłam... Hm, o czym myślisz? Sądzisz, że zrobiłam coś nieprzyzwoitego? Czy jestem dziewczyną pana Tendertona? Dlatego nie chcesz, żebym cię dotykała?! Myślisz, że takim sposobem zdobywam pieniądze?! Żeby cię pozyskać???!!</i>	- Matka pozbawiona uczuć wobec dziecka. - Matka oschła. - Matka niepotrafiąca rozmawiać z dzieckiem na trudne tematy. - Matka agresywna. - Matka generująca niską samoocenę u dziecka.
Po uderzeniu w twarz, Marnie przeprasza matkę za swoje zachowanie. Obwinia siebie za reakcję matki. Po matce nie widać żadnych emocji, jak mantrę powtarza, że córka nigdy nic nie zrobiła złego.	Marnie: <i>Przepraszam mamo, nie wiem co mnie opętało... Wiem, że nie myślisz o mnie nic złego....</i> Mama: <i>Nigdy.</i>	- Matka pozbawiona wyrzutów sumienia. - Matka oschła. - Matka karcąca. - Matka generująca w dziecku wyrzuty sumienia
Marnie wyszła za mąż, spędziła miesiąc miodowy, przeprowadziła się do domu męża. Kobieta w tym czasie ani razu nie skontaktowała się z matką. Decydując się na rozmowę telefoniczną, po uprzednim upewnieniu się, że nikt jej nie podsłuchuje, nie przynajmniej się matce do wyjścia za mąż.	Marnie: <i>O mamo, nie, wszystko w znanym porządku, miałam ciężką gripę i nie chciało mi się pisać. Nie mogłam, miałam zapalenie krtani. Jeszcze mam chrypkę. Dzwonię, żeby ci powiedzieć, że nic mi nie jest i że pieniądze wyślę w tym tygodniu. Nie wiem, kiedy przyjadę do Baltimore, może za parę tygodni. Zadzwoń. Jeśli czegoś potrzebujesz, napisz na skrytkę pocztową w Filadelfii. Muszę kończyć, do widzenia mamo.</i>	- Matka jako źródło lęku. - Surowa matka. - Odwrócenie ról- córka zapewnia byt ekonomiczny matce. - Matka jako osoba niegodna zaufania(niemoc wyjawienia prawdy). - Matka, której nie można zawieść i zburzyć obrazu idealnej córki.

Marnie wraz z mężem jadą w odwiedzinach do matki. Kobieta obawia się negatywnej reakcji ze strony matki na wiadomość o jej zamążpójściu. Obraz idealnej, samowystarczającej córki, jaki zrodził się w głowie rodzicielki, zostanie zburzony. Ponadto kobieta obawia się, że mąż wyzna matce prawdę o jej mrocznej stronie- oszustki i złodziejki. Marnie grozi mężowi, że go zabije, gdy wyjawí faktyczny stan rzeczy.	Marnie [do męża]: <i>Jeśli powiesz o mnie matce, zabiję cię.</i>	- Matka generująca lęki. - Matka oceniająca i wyrokująca. - Matka, której ambicje należy spełniać kosztem wszystkiego.
Mark i Marnie wchodzi do domu matki, która wyraźnie jest zaskoczona wizytą. Najwięcej emocji wzbudza w niej przybyły mężczyzna. Mark przedstawia się i zaczyna zadawać niewygodne pytania..	Mama: <i>Co do diabła...</i> (...) Mama: <i>Marnie! Nie zachowuj się jak dziecko! A pan to kto? (...); Co pana łączy z moją Marnie?</i> Mama: (...) <i>Co pan mówi? Wpada pan do mojego domu, gada o jakimś wypadku... nie jest pan mężem Marnie, nie wierzę panu... Marnie!!!</i> Mark: <i>Córka potrzebuje pomocy, niech jej pani powie prawdę.. Niech pamięta, co się stało tamtego wieczoru... Musi sobie wszystko przypomnieć. Pani musi jej pomóc...</i> Mama: <i>Chyba pan oszalał!</i> Mark: <i>Jeśli pani jej nie powie, ja to zrobię! Wiem wszystko, opowiem jej całą prawdę!</i> Mama: <i>Nie robi pan tego, nie zna pan całej historii, nikt nie zna, oprócz mnie.</i> Mark: <i>Skoro pani tyle wie, to wie też, że pani córka, piękna, młoda córka, nie może znieść dotyku mężczyzny, żadnego! I nie wie dlaczego! Pani wie! Czy nie należą jej się wyjaśnienia, żeby zrozumiała, dlaczego tak jest.</i>	- Matka agresywna. - Matka feministka. - Matka, która nienawidzi mężczyzn. - Matka jako podłoże traumy dziecka. - Matka patologiczna (prostytutka przyjmująca klientów w domu i narażająca dziecko na niebezpieczeństwo). - Matka wypierająca wspomnienia. - Matka chroniąca dziecko przed wspomnieniami.

	<i>Mama: A czy to ważne? Ma szczęście, że jest taka, po prostu ma szczęście..</i> <i>Mark: (...)Wynika z nich jasno, że utrzymywała się pani z kontaktów z mężczyznami. I jednego z klientów zabiła pani tamtej nocy. (...)</i> <i>Mama: Precz z mojego domu i to już!!! Nie potrzebuję tu brudnych mężczyzn, nigdy więcej!!! Wynocha!!!!</i>	
Matka wyznaje, że amnezja córki była aktem odkupienia. Można uznać, że wtedy matka Marnie zawdzięczała taki przebieg wydarzeń Bogu. Stało się oczywistym, skąd wzięła się w kobiecie nienawiść do płci przeciwnej i dlaczego wpajała ją córce. Marnie zaczyna rozumieć, że matka tak naprawdę kochała ją cały czas a jej zachowanie wynikało z chęci ochrony jej. Mimo wyjaśnienia sprawy, matka ponownie wraca do swoich nawyków i odpycha córkę. Rola patologicznej i surowej matki tak głęboko osadziła się w umyśle kobiety, że mimo wyjaśnienia sprawy, nie jest w stanie wyjść z przyjętej roli. Marnie kładzie głowę na kolanach matki, ta ją głaszcze po głowie, ale chwilę później odtrąca.	<i>Mama: Kiedy straciła pamięć o tamtej nocy, myślałam, że to znak boskiego przebaczenia, że mogę zacząć wszystko od nowa, że mogę wszystko zmienić, wynagrodzić jej wszystko...</i> <i>Mark: Przykro mi, szczerze współczuję. Twoja matka powiedziała policji, że zabiła tego marynarza w obronie własnej.</i> <i>Mama: Byłam pobita, uwierzyli mi. Nikomu nie wyznałam prawdy... Nigdy, nawet wtedy, kiedy mi chcieli ciebie zabrać Marnie, nawet wtedy.</i> <i>Marnie: Musiałas mnie kochać, mamó...</i> <i>Mama: Ciebie jedną na świecie kochałam... Byłam taka młoda... Nigdy nie miałam nic własnego... Wiesz skąd się wzięłaś? Był taki chłopak, Billy. Chciałam mieć jego sweter. I powiedział, że jeśli mu pozwolę, da mi sweter. Więc pozwoliłam. Kiedy zostałaś poczęta, on uciekł. Nadal mam ten stary sweter i mam Ciebie. Po wypadku byłam w szpitalu. Namawiali mnie, żebym oddała cię do adopcji, nie zgodziłam się. Kochałam cię, przysięgałam Bogu, że jak pozwolą mi ciebie zatrzymać, a tobie zapomnieć, wychowam cię inaczej, przyzwoicie.</i> <i>Marnie: Przyzwoicie? O mamó... z pewnością zrealizowałaś swoje ambicje... na pewno jestem przyzwoita... jestem oszustką i kłamczuchą, ale jestem przyzwoita.</i> <i>Mark: Marnie, czas zlitować się nad sobą. Dzieciństwo... kiedy dziecko nie dostaje miłości, bierze to, co może dostać bez względu na sposób, nie trudno to zrozumieć.</i>	- Matka cierpiętница. - Matka starająca się uchronić swoje dziecko. - Matka stojąca w obronie dziecka. - Matka kochająca. - Matka jako ofiara. - Matka oschła. - Matka patologiczna.

W filmie „Marnie” przedstawiony obraz matki jest najbardziej złożony. Jej zachowania motywowane są traumatycznymi przeżyciami i chęcią uchronienia dziecka przed niewygodnymi wspomnieniami. Matka ukazana jest jako osoba oschła, karcąca swoje dziecko, odpychająca i faworyzująca obcych. Takie zachowanie sprawia ból biologicznemu dziecku. Matka kreowana jest na osobę głęboko wierzącą. Jest również niepełnosprawna i niepracująca. Jej źródłem utrzymania są pieniądze otrzymywane od córki. Jako dodatkowy zarobek można uznać opiekę nad dzieckiem sąsiadki, lecz tak naprawdę aspekt ekonomiczny nie jest tu kluczowy. Opieka nad małoletnią rekompensuje jej relacje z biologiczną córką. Kobieta wychowywała dziecko bez ojca. Ukształtowała zarówno w sobie, jak i w córce przeświadczenie, że należy być osobą samowystarczalną i nie można liczyć na mężczyzn. Płeć męska przedstawiona jest jako synonim zła, rozpusty, kłopotów i nienawiści. Można uznać, że ukazaną postać cechuje feminizm. Matka wyraża wobec potomka szereg oczekiwań. Dziecko natomiast wobec nich postanawia wykreować siebie jako osobę idealną, a wszelkie przewinienia, dewiacyjne zachowania i relacje obsesyjnie ukrywa, aby nie sprawić zawodu i przykrości matce.

Poza tym, wszystko wskazuje na to, że kobieta zamordowała swojego klienta (była prostytutką). Z biegiem akcji filmu okazuje się, że mężczyznę zabiła wówczas mała Marnie. Matka chcąc uchronić dziecko przed jakąkolwiek karą czy napiętnowaniem, przyjmuje winę na siebie. Kontekst ochrony dziecka i swoiste poświęcenie jest pozytywnym aspektem kreowanej roli. Jednakże, traumatyczne przeżycie doprowadziło do pozbawienia wszelkich pozytywnych uczuć wobec dziecka.

„Psychoza”

Jest to prawdopodobnie jeden z najbardziej popularnych i najwybitniejszych dzieł Hitchcocka – film (1960) z gatunku dreszczowca o zabarwieniu psychologicznym. Opowiada historię młodej kobiety, Marion Crane, która pod wpływem impulsu dokonuje kradzieży powierzonych jej pokaźnej sumy pieniędzy. Podczas ucieczki decyduje się na nocleg w przydrożnym hotelu. Poznaje tam jego właściciela, Normana Batesa, który z pozoru wydaje się sympatycznym, acz zagubionym, młodym człowiekiem. Dla dziewczyny wizyta w Bates Motel kończy się tragicznie. Tymczasem, na poszukiwania zbiegłej Marion rusza jej siostra, chłopak oraz prywatny detektyw. Podczas rozwiązywania zagadki tajemniczego zniknięcia kobiety, wspomniana trójka bohaterów odkrywa mroczną tajemnicę właściciela hotelu, która ściśle związana jest z jego relacją z matką.

Podobnie jak poprzedniej części, kluczowe fragmenty filmu, cytaty oraz związane z nimi cechy utożsamiane z rolą matki przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Opis sceny, cytaty, cechy charakterystyczne matki
na podstawie filmu „Psychoza”

Opis sceny	Cytaty	Cechy matki
Norman informuje matkę, że zaprosił na kolację gościa hotelowego, pannę Marion. Matka wpada w furję, uniesionym głosem zwraca Normanowi uwagę i stanowczo zabrania przeprowadzenia kobiety do domu.	Mama: <i>Nie życzę sobie obcych kobiet na kolacji, może jeszcze przy świecach?! Tani erotyzm młodych mężczyzn, którym tylko jedno w głowie.</i> Norman: <i>Mamo, proszę cię. To obca osoba. Jest głodna i pada deszcz.</i> Mama: <i>Mamo, to obca osoba.... Mężczyznom tylko o takie chodzi.... Nie będę mówiła o takich paskudztwach. Wzbudzają we mnie obrzydzenie, rozumiesz? Powiedz jej, że nie będzie zaspakajala swojego paskudnego apetytu moim jedzeniem. A może ja jej to powiem, skoro nie masz odwagi?</i> Norman: <i>Milcz, milcz!</i>	– Matka agresywna. – Matka nietolerująca innych kobiet w życiu syna. – Matka dominująca. – Matka rozkazująca. – Matka zazdrośna.
Norman sygnalizuje złe zachowania matki. Kobieta proponuje spożycie posiłku na miejscu. Rozmawiają.	Norman: <i>Moja mama, jakby to powiedzieć.... Nie jest dziś sobą, szkoda że nie da się przeprosić za kogoś innego.</i> (...) Marion: <i>Spotyka się pan z przyjaciółmi?</i> Norman: <i>Najlepszym przyjacielem chłopca jest matka.</i>	– Matka przyczyną wstydu dziecka. – Matka jako najlepsza przyjaciółka dziecka.
Marion przyznaje, że słyszała rozmowę Normana z matką i w delikatny sposób dezaprobuje ją. Rozmawiają o jego relacji z matką.	Marion: <i>Gdyby ktoś do mnie mówił tak, jak słyszałam....</i> Norman: <i>Czasami, kiedy mama tak do mnie mówi, mam ochotę ją przeklnąć i zostawić, a przy najmniej przeciwstawić się jej, ale nie mogę. Jest chora.</i> Marion: <i>Miała mocny głos.</i> Norman: <i>Naprawdę jest chora. Po śmierci ojca wychowywała mnie sama. Miałem 5 lat, to był dla niej duży wysiłek, co prawda nie musiała pracować, ojciec zostawił pieniądze. Kilka lat temu poznała mężczyznę, namówił ją, żeby zbudowała ten hotel, kiedy umarł przeżyła straszny szok. No i ta jego śmierć, nie będę mówił o tym przy jedzeniu. To była dla mnie ogromna strata, została z niczym.</i> Marion: <i>Tylko z panem...</i> Norman: <i>Syn nie zastąpi kochanka.</i> Marion: <i>Dlaczego pan nie wyjedzie?</i> (...) Norman: <i>Nie mogę, kto by się nią opiekował? Byłaby sama. Ogień zgasłby na kominku i zrobiłoby się zimno jak w grobie. Kiedy się kogoś kocha,</i>	– Chora matka (fizycznie, psychicznie). – Matka nieradząca sobie ze stratą partnera. – Matka jako najlepsza przyjaciółka dziecka (tu w kontekście skrajnie patologicznym, jako jedyna towarzysząca dziecku). – Matka jako obiekt pożądania syna („syn nie zastąpi kochanka” – wypowiedź można interpretować jako wyrażenie zazdrości o innego mężczy

	nie robi się takich rzeczy. Nawet jeśli się go nienawidzi, ale ja nie nienawidzę. Nienawidzę tego, kim się stała. Nienawidzę jej choroby. Marion: Nie byłoby lepiej gdzieś ją umieścić? Norman: W zakładzie? W domu dla wariatów? Ludzie zawsze mówią o nich „gdzieś”, gdzieś ją umieścić... Marion: Nie chciałam, żeby zabrzmiało to okrutnie... Norman: Co pani wie o troszczeniu się o kogoś? Była pani w takim zakładzie? Ten śmiech... tży i okrutne oczy, które cię badają... moja mama w takim zakładzie? Ona jest nieszkodliwa (...). Marion: Przepraszam, wydawało mi się, że pana rani... chciałam dobrze. Norman: Wszyscy chcą dobrze. Mielą jęzorami i potrząsają głową i tylko delikatnie sugerują.... Ja też to sugerowałam, ale nie mogę o tym myśleć, ona mnie potrzebuje. Nie jest obłąkaną wariatką, bywa trochę szalona, wszyscy bywamy szaleni.	znę, brak realizacji roli kochanka matki bądź niespełnienie wszystkich potrzeb matki). - Matka ułomna (nieradząca sobie z obowiązkami domowymi, może to wynikać również z choroby). - Matka wywołująca skrajne emocje (od nienawiści do miłości). - Matka w obłądnie.
Norman odkrywa ciało kobiety w łazience. Mężczyzna jest przerażony, ale sprząta „dzieło matki”, a dowody i ciało wrzuca do rzeki.	Norman: Mamo, o Boże, mamo, krew!!!!	- Matka patologiczna. - Matka morderczyni.
Norman, zdając sobie sprawę z tego, że zaraz zjawi się policja w celu aresztowania matki, chce ukryć ją w piwnicy. Kobieta wpada w szal. Można uznać, że gardzi własnym dzieckiem. Matka jest agresywna wobec syna. Mimo wszystko Norman bierze matkę na ręce i znosi do piwnicy.	Norman: Mamo, muszę cię znieść na dół. Mama: Jesteś śmieszny, gdy próbujesz mi rozkazywać. Norman: Proszę cię. Mama: Nie, nie będę ukrywała się w piwnicy. Nie zwariowałam! Tu jest mój pokój! Nikt mnie stąd nie ruszy! A już na pewno nie mój syn! Norman: Oni zaraz tu będą, ten facet przyjechał po dziewczynę, a teraz przyjadą po niego; tylko na kilka dni, żeby cię nie znaleźli. Mama: Tylko na kilka dni... w ciemnej, wilgotnej piwnicy. Nie! Już raz mnie tam ukryłeś, nigdy więcej! Teraz wynoś się! Powiedziałam, żebyś się wynosił!	- Matka agresywna. - Matka oczerniająca dziecko. - Matka poniżająca dziecko. - Matka niedocenająca starań dziecka (syn chce ukryć matkę przed policją). - Matka nieszanująca dziecko.

Na posterunku policji okazuje się, że Norman Bates cierpi na psychozę. Zabił swoją matkę i przybrał jej osobowość jako drugiego.	Psychiatra: Dowiedziałem się wszystkiego, ale nie od Normana, tylko od jego matki. Norman Bates już nie istnieje. Zawsze istniał tylko połowicznie. W tej chwili jego druga połowa zawładnęła nim całkowicie, prawdopodobnie na zawsze. Siostra: Zabił moją siostrę? Psychiatra: Tak. I nie. (...) Policjant: Przyznał się? Psychiatra: Nie on. Jego matka. Aby zrozumieć to, co wynika z rozmowy z jego matką, a raczej z połową jego osobowości, która nią jest, musimy się cofnąć o 10 lat, do czasów kiedy Norman zamordował swoją matkę i jej kochanka. Już wtedy był poważnie zaburzony, głównie z powodu śmierci ojca. Jego matka była nadopiekuńczą i wymagającą kobietą. Przez wiele lat żyli tylko we dwoje. Jakby nikt inny nie istniał. Potem jego matka związała się z mężczyzną. Norman poczuł się odrzucony. Przeżycie było tak silne, że zamordował oboje. Matkobójstwo to chyba najgorsza zbrodnia, szczególnie w poczuciu syna, który ją popełnił. (...) Był o nią chorobliwie zazdrosny, więc uznał, że ona jest tak samo zazdrosna o niego. Kiedy spodobała mu się jakaś kobieta, działająca w nim osobowość matki wpadała w szal.	– Matka zazdrosna. – Matka zajmująca cały świat dziecka. – Matka nadopiekuńcza. – Matka wymagająca. – Matka o dominującym charakterze i narzucająca swoje zdanie. – Silna relacja syn-matka, nie matka-syn.
Monolog matki w celi.	Mama: To smutne, kiedy matka musi oskarżyć własnego syna, ale nie mogłam dopuścić, żeby uznali, że ja popełniłam morderstwo. Zamkną go, powinnam to zrobić dawno temu. Zawsze był niedobry. A teraz mówi, że ja zabiłam dziewczynę i tego mężczyznę. Przecież ja jestem nieuruchomiona, jak te wypchane ptaki. Będę siedziała cicho, bo mogą mnie podejrzewać. Na pewno mnie obserwują. Niech będzie. Niech się przekonają jaka jestem. Nawet nie zabiję tej muchy. Mam nadzieję, że mnie obserwują. Przekonają się, powiedzą, że nie skrzywdziłabym nawet muchy...	– Matka pozbawiona uczuć wobec dziecka. – Matka egoistka. – Matka karcąca dziecko, uznająca syna za niedobrego. – Matka usprawiedliwiająca się.

Opracowanie własne na podstawie filmu „Psychoza”, reż. A. Hitchcock.

Analiza roli matki zaprezentowanej w filmie „Psychoza” jest dość problematyczna i niejednoznaczna. Problem stanowi fakt, że ukazany obraz matki jest kreacją głównego bohatera cierpiącego na zaburzenia psychiczne. W większości filmu pokazana jest przemiana Normana Batesa w matkę. Jednakże, autorka uznała, że przedstawiana postać rodzicielki w filmie może zo-

stać wzięta pod uwagę podczas badania, w celu wyłuskania cech roli matki charakterystycznej dla filmów Hitchcocka.

W filmie „Psychoza” matka ukazana jest jako osoba agresywna, dominująca, egoistyczna. Jest osobą chorą, zarówno fizycznie jak i psychicznie, wymagającą opieki. Ze względu na swój stan zdrowia nie podejmuje pracy zarobkowej. Jej główne zajęcie stanowi kontrolowanie syna. Matka jest zazdrosna o kobiety. Uważa, że są źródłem rozpusty i zagrożeniem dla syna. Poruszony został również wątek zazdrości dziecka wobec matki. Kreowany jest obraz intymnej relacji matki z synem, który nabiera wręcz patologicznego charakteru. W filmie wyraźnie przedstawiona została koncepcja, iż matka jest najlepszym przyjacielem dziecka. Do istotnych cech matki można również zaliczyć: wysokie wymagania wobec dziecka, brak szacunku dla dziecka, ułomność, despotyczność. Ponadto, matka przybiera charakter patologiczny – przedstawiona jest jako morderczyni kobiet, które stanowią obiekt pożądania dla jej syna i są źródłem skrajnej zazdrości.

„Ośławiona”

Film „Ośławiona” (1946) został skategoryzowany jako dreszczowiec szpiegowski lub gatunek *film noir*. Opowiada historię młodej kobiety, Alicii Huberman, która jest córką byłego agenta wywiadu. Po aresztowaniu ojca, kobieta zaczyna prowadzić hulaszczy tryb życia. Na jednym z przyjęć poznaje agenta FBI, który proponuje jej współpracę. Alicia wraz z Delvinem wyruszają w podróż do Rio de Janeiro, w celu zidentyfikowania organizacji zbiegłych nazistów. Na czele grupy stoi Alexander Sebastian, z którym kobieta bierze ślub. W fabule filmu ukazana jest pobocznie relacja Alexandra z matką.

Opis istotnych scen, cytaty oraz wynikające z nich cechy charakterystyczne dla koncepcji roli matki zostały ujęte w tabeli 4.

Tabela 4

Opis sceny, cytaty, cechy charakterystyczne matki
na podstawie filmu „Ośławiona”

Opis sceny	Cytaty	Cechy matki
Alex i Alicia są na kolacji. Mężczyzna zaprasza kobietę na kolejne spotkanie, tym razem w domu.	Alex: <i>W moim domu.</i> Alicia: <i>Tak, jak miło.</i> Alex: <i>Moja matka wydaje przyjęcie z obiadem.</i> Alicia: <i>Nie będzie miała nic przeciwko dodatkowemu gościowi?</i> Alex: <i>Stary przyjaciel nigdy nie jest dodatkowym gościem.</i>	– Matka jako gospodyni. – Matka jako pani domu.

Alicia pojawia się na przyjęciu organizowanym przez matkę Alexa.	Matka: (...) <i>Jestem matką Alexa.</i> Alicia: <i>Wiedziałam od kiedy panią zobaczyłam.</i> Matka: <i>Alex zawsze podziwiał panią. Teraz, przynajmniej wiem dlaczego.</i> Alicia: <i>Jest pani bardzo miła.</i> Matka: <i>Uznaliśmy za niespotykane, że nie uczestniczyła pani w procesie swojego ojca.</i> Alicia: <i>To on tego nie chciał. Zabronił swojemu prawnikowi, aby wezwał mnie do sądu.</i> Matka: <i>Jestem ciekawa dlaczego.</i> Alex: <i>Witaj. Alicio! Tak mi miło. Spotkałaś moją matkę.</i> Alicia: <i>Tak, właśnie się spotkałyśmy.</i> Matka: (...) <i>Powinniśmy dołączyć do gości.</i>	– Matka podejrzliwa wobec potencjalnej partnerki syna, analizująca jej przeszłość, – Matka jako gospodyni. – Matka jako pani domu.
Alex przedstawia Alicję swoim przyjaciółom. Gospodarze oraz goście wchodzi do jadalni. Matka kieruje gośćmi i zabawia towarzystwo.	Matka do Alexa: <i>Nie wolno nudzić panny Huberman naukowymi dyskusjami. Tak czy owak, nie przed obiadem.</i> (...) <i>Dr Anderson, usiądzie pan przy mnie, tam. Eric, pan usiądzie za panną Huberman.</i>	– Matka jako osoba apodyktyczna.
Alex chce pobrać się z Alicją. Informuje o tym fakcie matkę, która sceptycznie myśli o wybrance syna. Między mężczyzną i kobietą dochodzi do kłótni. Alex stawia wyraźny opór wobec zdania matki i buntuje się, natomiast matka próbuje wpłynąć na decyzję syna poprzez dyskusję, na którą Alex nie wyraża zgody.	Matka: <i>Jesteś pewien, że nie przyjechała tutaj, aby cię zobaczyć? Złapać bogatego Alexandra Sebastiana na męża?</i> Alex: <i>Nie gadaj głupot. Ona nawet nie wiedziała, że ja tutaj jestem.</i> Matka: <i>Cóż, powinniśmy przedyskutować to dzisiaj całociowo.</i> Alex: <i>Nie będziemy dzisiaj dyskutować.</i> (...) <i>Wszystkie te uszczypliwe pytania są wyrazem twojej zazdrości. Zawsze byłaś zazdrosna o każdą kobietę, której okazywałem jakieś zainteresowanie. W tym przypadku nie ma nic więcej do dyskusowania.</i> Matka: <i>To znaczy, że zamierzasz wziąć ślub?</i> Alex: <i>Myszę, że wesele będzie w następnym tygodniu. Będzie bez gości. Oboje będziemy radzi z twojej obecności, jeśli byś chciała.</i>	– Matka podejrzliwa. – Matka martwiąca się o dziecko. – Matka sceptyczna. – Matka otwarta na wszystkie tematy. – Matka chcąca mieć wpływ na wszystkie decyzje dziecka. – Matka dominująca. – Matka despotyczna. – Matka zazdrosna o każdą potencjalną partnerkę syna, traktująca kobiety jako jej rywalki.

Alex i Alicia wracają do domu z ceremonii zaślubin, na której nie pojawiła się matka. Alex jednak zakłada, że po powrocie do domu będzie na nich czekała. Jest rozczarowany nieobecnością matki, która w ten sposób okazuje dezaprobatę decyzji o zawarciu związku. Kobieta nie zgadza się z utraconą pozycją w życiu syna, dlatego rodzą się w niej pokłady negatywnych emocji nie tylko wobec synowej, ale też i w stosunku do swego dorosłego dziecka.	Alex: <i>Nie wygląda tu zbyt radośnie.</i> Lokaj: <i>Przepraszam, Madame Sebastian nie była pewna czy wróćcie państwo tej nocy.</i> Alex: <i>Dlaczego nie? Telegrafowałem do niej.</i> Lokaj: <i>Madame Sebastian powiedziała, żebyśmy wszyscy udali się na spoczynek.</i> Alex: <i>Gdzie jest moja matka?</i> Lokaj: <i>Madame Sebastian udała się do łóżka bardzo wcześniej, sir.</i> Alex do Alicii: <i>Przepraszam, kochanie, obawiam się, że nie jest to bardzo radosny powrót do domu.</i>	– Matka zazdrosna. – Matka obrażona za podważenie jej autorytetu bądź całkowitego jego pominięcia. – Matka urażona. – Matka nieakceptująca decyzję dziecka.
Alex odkrywa, że jego żona jest amerykańskim szpiegiem. Uduje się do matki, by zwierzyć się z tragicznej wiadomości. Alex wyraźnie jest załamany swoim odkryciem, natomiast matka jest ukontentowana tym, że obawy, co do kobiety sprawdziły się. Gdy syn prosi ją o pomoc, jest w stanie zrobić wiele, by uratować syna, nawet zamordować Alicię.	Alex: <i>Mamo! Mamo!</i> Matka: <i>Dlaczego tak wcześniej wstałeś?</i> Alex: <i>Potrzebuję twojej pomocy.</i> Mama: <i>Coś złego?</i> Alex: <i>Wielka sprawa, Alicia.</i> Matka: <i>Spodziewałam się tego. Wiedziałam, wiedziałam! Co to jest? Pan Devlin?</i> Alex: <i>Nie. Poślubiłem amerykańskiego agenta.</i> Mama: <i>Tak, teraz wszystko jest jasne. Wiedziałam, ale nie widziałam. Wybrali ją przez ojca.</i> Alex: <i>Musieliśmy być obłąkani, szalony. Zachowywałem się jak idiota. Uwierzyć jej, z jej wiernymi pocałunkami.</i> Mama: <i>Przestań tarzać się w swoich głupich wspomnieniach!</i> Alex: <i>Dobrze, co mogę zrobić?! Nic nie mogę zrobić. Jestem skończony. Oni się dowiedzą...</i> Mama: <i>Nie mogą się dowiedzieć.</i> Alex: <i>Dowiedzą się, kogo poślubiłem.... Zobacz, co zrobili Emilowi Hupce. Emilowi, który nic nie zrobił [szpiegdy zabili go, Alex obawia się o własne życie].</i>	– Matka jako opoka syna. – Syndrom „matka zawsze ma rację”. – Matka jako przyjaciółka i powierniczka sekretów syna. – Matka stanowcza. – Matka karcąca. – Matka intrygantka. – Matka krytykująca. – Matka oceniająca sytuację na chłodno. – Matka jako „mózg operacji” pozbycia się żony syna.

	A ja zdradziłem ich. Sfuszerowałem i nie ma żadnego usprawiedliwienia. Ja bym zrobił to samo: zabić głupca, który ich zdradził. Mama: Nie trzeba, żeby się dowiedzieli. (...) Mama: On cię lubi, ale jego krytycyzm w stosunku do twoich talentów nie mógłby pójść tak daleko, aby uzmysłowił sobie, że poślubiłeś amerykańskiego agenta. Przez jakiś czas jesteś chroniony przez swój bezymiar głupoty. Alex: Posłuchaj, zaopiekuję się nią... Mama: Nie, nie w ten sposób. (...) Mama: Zamknij się, Alex... Jesteś prawie tak porywczy jak przed swoich ślubem... Zabroniłeś mi wtrącać się do tamtego epizodu. Pozwól mi zorganizować następny. Posłuchaj mnie. Nikt nie musi się dowiedzieć, kim ona jest. Nie może być żadnych podejrzeń w stosunku do niej, ciebie, czy mnie. Ona musi mieć pozwolenie na swobodne poruszanie się po okolicy. Oczywiście będąc w pełni kontrolowaną. Nauczy się niczego dalej nie donosić. Ona musi odejść, ale to musi działać się powoli. Jeśliby zachorowała i pozostawała chora przez jakiś czas, do ...	– Matka patologiczna. – Matka morderczyni. – Matka cyniczna. – Matka uszczypliwa. – Matka karcąca. – Matka intrygantka. – Matka patologiczna. – Matka morderczyni. – Matka chroniąca syna za wszelką cenę.
Matka Alexa sukcesywnie truje synową. Podczas jednej z pogawędek między Alicią, Alexem, matką Alexa i znajomym, matka Alexa wysypuje truciznę do szklanki Alicii. Widać, że dziewczyna podupadła na zdrowiu. Rodzina pozornie zastanawia się, jak może pomóc kobiecie. Pod pozorną życzliwość, matka Alexa realizuje morderczy plan.	Znajomy: Może powinnaś iść do szpitala. Powiedz mi, kiedy po raz pierwszy poczułaś się chora? Alicia: Nie pamiętam, może na przyjęciu, tak myślę. Alex: Wciąż myślę o wycieczce morskiej, byłaby dla ciebie znacznie lepsza, kochanie, niż lekarze czy szpitale. Mała wyprawa gdzieś. Może Hiszpania? Wróć Ci rumieńce na policzkach, moja słodka. Alicia: Nie sądzę. Nie za bardzo znoszę łódki. Mama: Mogłybyśmy pojechać razem, moja droga. Jeśli mogłabyś znieść zostawienie Alexa na kilka tygodni. Alicia: W przypadku choroby morskiej, wolę Alexa. Zawsze dostaję choroby morskiej... (...) Alex: Chcesz trochę brandy, Otto? Znajomy: Nie, dziękuję. Nigdy nie pijam więcej jak jednego, a i to czasem jest za dużo. Dopiję kawę [sięga po filiżankę należącą do Alicii]. Matka: Nie, ta nie jest twoja... Alex: To Alicii...	– Matka w roli dobrej teściowej, (zachowuje pozory bardzo dobrych relacji z synową, w rzeczywistości realizuje plan pozbycia się jej). – Matka patologiczna. – Matka morderczyni. – Matka pozbawiona skrupułów.

Devlin odkrywa, że Alicia jest sukcesywnie truta. Wyprowadza dziewczynę z domu, grożąc przy tym Alexowi i jego matce. Mąż Alicii przeczuwa, że za chwilę jego współpracownicy odkryją prawdę o tożsamości żony. Matka Alexa cały czas stwarza pozory i stara się zachować zimną krew.	Alex: <i>Co ty robisz, Alicia? Co to znaczy panie Devlin?</i> Devlin: <i>Zabieram ją do szpitala, żeby wydostać z niej truciznę.</i> (...) Mama: <i>Alex! On wie?</i> Alex: <i>Tak.</i> Koledzy: <i>Co się dzieje, Alex?</i> Mama: <i>Alicia!</i> Koledzy: <i>Poczuła się gorzej?</i> Mama: <i>Tak.</i> (...) Mama: <i>Pomóż im, Alex.</i> Devlin: <i>Cieszę się, że ma pani głowę na karku, Madame.</i>	– Matka kłamca. – Matka wierna dziecku, (do ostatnich chwil próbuje „kryć” syna).
---	--	---

Opracowanie własne na podstawie filmu „Ośławiona”, reż. A. Hitchcock.

W filmie „Ośławiona” obraz matki został wykreowany na matkę bezgranicznie kochającą syna, gotową zrobić absolutnie wszystko dla swojego dziecka. Przedstawiona kobieta jest samotnie wychowującą matką, bez zatrudnienia. Z ukazanej relacji można wywnioskować, że jest najlepszą przyjaciółką dziecka, zazdrosną o relacje syna z innymi kobietami. Można wysnuć teorię, że obawia się utraty pozycji najważniejszej osoby w życiu syna. Ponadto, wykreowana postać jest stanowcza, despotyczna, dominująca, lubiąca narzucać swoje zdanie innym. Potrafi manifestować bunt i niezadowolenie, zmuszając w ten sposób syna do całkowitego podporządkowania się jej woli. Rola matki ujęta jest w kontekście roli patologicznej – wyrachowanej morderczyni.

Do najczęściej występujących cech matki przedstawionej w filmie „Ośławiona” należą: nadopiekuńczość, sceptyczność, dominacja, despotyczność, wierność, krytycyzm, stanowczość, kłamliwość, przyjacielskość, zło, patologiczne zachowania.

Wnioski

Na podstawie wybranych filmów Alfreda Hitchcocka można uznać, że prezentują one pewien specyficzny koncept roli matki. Jest to twór patologiczny, odbiegający w sposób całkowity od społecznie przyjętego wzorca omawianej roli. Ponadto, można z całą pewnością stwierdzić, że filmy stanowią znakomitą ilustrację ról społecznych.

W przedstawionych trzech filmach mistrza suspensu można dostrzec zbiór powtarzających się cech, charakterystycznych dla roli matki. Każda z ukazanych rodzicielek stanowi osobę skrajnie patologiczną. W większości omawianych przypadków jest ona morderczynią (choć w jednym przypadku – niedoszłą, co nie zmienia faktu, że do morderstwa dążyła). Motywem popychającym kobiety do takiego czynu była chęć ochrony dziecka oraz zazdrość.

W każdym z omawianych filmów matka jest osobą niepracującą, zajmującą się tylko domem. W dwóch na trzy przypadki to osoba chora bądź z niepełnosprawnością. Odnosząc się do koniugacji rodzinnych, matka jest osobą samotną, która wychowuje dziecko bez ojca.

Kolejną powielającą się cechą stanowi przeświadczenie, że matka jest najlepszą przyjaciółką dziecka. Mimo że wielokrotnie okazuje pogardę dla niego, jest surowa i despotyczna, to ona jest osobą najważniejszą dla potomstwa.

W każdym z omawianych filmów pojawia się motyw zazdrości. Matki przejawiają zazdrość o potencjalne partnerki swoich dzieci. Najwyraźniej widać to w relacji matka – syn. Można uznać, że to relacja patologiczna, wykraczająca zdecydowanie poza obszar zdrowej relacji z dzieckiem.

Przedstawiana rola matki jest kreowana na osobę oschłą, despotyczną, arogancką, w większości pozbawioną uczuć do dziecka bądź posiadającą zbyt wiele uczuć. Swoim zachowaniem budzi lęk u potomstwa.

Odnosząc się do wcześniej postawionych problemów badawczych i hipotez badawczych, można uznać, że w większości pokrywają się z otrzymanymi wynikami badania.

W przypadku głównego problemu badawczego (Jaki obraz matki przedstawiony jest w filmach Alfreda Hitchcocka?) postawiona hipoteza całkowicie się sprawdziła, bowiem rola matki przedstawiona w filmach Alfreda Hitchcocka jest konstruktem patologicznym i odbiega od przyjętych ogólnie norm. Kobieta ta, mimo domniemanej miłości do dziecka, posiada cechy negatywne, które manifestuje przy każdej okazji. Wykazane charakterystyczne cechy matek są kwintesencją przybierania marginalnych bądź zakazanych zachowań.

Odnosząc się do postawionych szczegółowych problemów badawczych, one również pokryły się z postawionymi wcześniej hipotezami.

Nawiązując do pierwszego szczegółowego problemu (Jakie cechy charakterystyczne przejawia matka w filmach Alfreda Hitchcocka?), można faktycznie zaliczyć: chorobliwą zazdrość, oziębłość w okazywaniu uczuć, niepracującą bądź trudniącą się nielegalnymi zawodami (tylko matka Marnie była prostytutką), niestabilność emocjonalną. Jedynie część wcześniej założonych hipotez nie pokryła się z rzeczywistością. Należy do niej: nadopiekuńczość, którą reprezentuje jedna matka w filmie „Ośławiona”.

Ponadto, podczas analizy badania wykryły się następujące cechy matki: despotyczność, arogancja, agresywność. Wyłonił się też obraz matki-morderczyni, matki samotnie wychowującej dziecko i matki schorowanej.

Badania potwierdziły postawioną hipotezę w przypadku kolejnego problemu badawczego (Jakie podobieństwa występują pomiędzy prezentowanym przez Alfreda Hitchcocka obrazem matki a społecznie oczekiwanymi cechami?). Matka nie przejawia cech ukształtowanych społecznie – kulturowo. Między wierszami można dostrzec, że żywi ona pozytywne uczucia wobec dziecka oraz większość jej zachowań podyktowana jest chęcią ochrony potomstwa, to jednak w dalszym ciągu jej charakterystyczne cechy dalece odbiegają od ogólnie przyjętych norm.

Konfrontując ostatni problem badawczy (Jakie różnice występują pomiędzy prezentowanym przez Alfreda Hitchcocka obrazem matki a społecznie oczekiwanymi cechami?) z rezultatami badania, należy również uznać, że założona hipoteza znalazła swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Przedstawiane cechy matki w omawianych filmach faktycznie w sposób diametralny odbiegają od pożądanego jej obrazu.

Hitchcock w swoich dziełach całkowicie przededefiniował rolę matki, czyniąc ją matką patologiczną. Cechy powielające się w jego filmach są tak charakterystyczne, iż śmiało można wysunąć tezę, że kształtują konkretny typ matki. Ukazana koncepcja omawianej roli nie pojawia się jedynie w dreszczowcach, ale również w realnym życiu. Wielokrotnie przekazywane są informacje na temat patologicznych matek, matek-morderczyń, matek pozbawionych emocji oraz empatii wobec własnych dzieci i tym podobnych.

Przedstawiony obraz matki, odbiegający od przyjętego wzorca społecznego, a napełniony cechami charakterystycznymi dla filmów Alfreda Hitchcocka, można nazwać **typem hitchcockowskiej matki**.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Ackroyd, P. (2017). *Alfred Hitchcock*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Berger, P.L. (1995). *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Bieńko, M. (2016). *Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezładnikach współczesnej popkultury*. W: I. Przybył, A. Żurek (red.), *Role rodzinne między przystosowaniem a kreacją*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- Borejsza, J.W., Głowiński, M., Jankowski, K., Kołodziejczyk, S., Siemek, M.J., Sprusiński, M., Stemplowski, R., Szaki, J., Szaniawski K. (red.). (1982). *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Makowska, M. (red.). (2013). *Analiza danych zastanych. Przewodnik dla studentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Mayntz, R., Holm, K., Hubner, P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Melosik, Z. (2012). *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – Edukacja – Kultura*. Poznań – Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych
- Merton, R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mokrzycki, E., Ofierska, M., Szacki, J. (red.). (1985). *O społeczeństwie i teorii społecznej*. Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (2000). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC
- Raport z badań Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej Województwa Śląskiego „Społeczna rola matki – wyzwania współczesnego macierzyństwa” z 2015 roku
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak

Źródła internetowe

- Kebernik, K., *Alfred Hitchcock. By poradzić sobie z lękiem, kręcił o nich filmy*, <https://wiedz.pl/2023/05/22/alfred-hitchcock-leki/>
- Wyderka, M. *Publiczność poczuła się zamknięta, niczym w klatce. U niektórych film wywołał paniczny lęk przed ptakami. Hitchcock i jego przełomowy horror*. W: <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C1553858%2Cpublicznosc-poczula-sie-zamkniete-niczym-w-klatce-u-niektorych-film>
- Zarębski, K.J., *Alfred Hitchcock*, <https://www.sfp.org.pl/osoba,0,1,19264,Alfred-Hitchcock.html>

Materiały źródłowe

- Film „Marnie” (1964), reż. Alfred Hitchcock
- Film „Psychoza” (1960), reż. Alfred Hitchcock
- Film „Osławiona” (1946), reż. Alfred Hitchcock

DAMIAN NOSKO

ORCID 0000-0002-7952-2121

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

WSPÓŁCZESNY STYL ŻYCIA PRZYCZYNĄ ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH, W TYM ZAŻYWANIA ŚRODKÓW PSYCHOAKTYWNYCH - NA PRZYKŁADZIE NSP

ABSTRACT. Nosko Damian, *Współczesny styl życia przyczyną zachowań ryzykownych, w tym zażywania środków psychoaktywnych – na przykładzie NSP* [Modern Lifestyle as a Cause of Risky Behaviors, Including the Use of Psychoactive Substances, As Exemplified by NPSs] *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp.285-296. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.01.2024. Accepted: 2.02.2024. DOI: 10.14746/se.2023.71.18

The article addresses one of the most difficult problems to solve at present, i.e. addiction and its causes. The author, Dr Damian Nosko, draws a close parallel between addiction to psychoactive substances and young people's sense of insurmountable deficits. This most often results from a perceived clash, difficult to rationalize and often impossible to name, between expectations and authentic possibilities for realizing dreams and achieving goals. The essence of the reflections concerns an area related to engaging in risky behaviors, including reaching for psychoactive drugs as an outlet for emotions, forgetting about problems, and a substitute for pursuing real fulfilment. While the author ascribes a huge role in shaping socially desirable attitudes of youth during adolescence to family, they admit that the pace of life, consumerism, dependence on technological achievements and on mass media, as well as a lack of conclusive legal regulations do not facilitate the struggle for the well-being of young people and create a convenient possibility of raising a next generation of unfulfilled adults who are also predisposed to addictions.

Key words: NSP, substances, adolescence, adrenaline, recovering from stress, consumerism, mass media, risk

Wystarczy rozejrzeć się dookoła, by spostrzec, że współczesny styl życia ludzi (nie tylko bardzo młodych) ma wciąż niewiele wspólnego z poszanowaniem samego siebie, dbałością o samorozwój psychiczny, społeczny, czy somatyczny, a wręcz przeciwnie – nierzadko jest związany z zachowaniami ryzykownymi. Jakkolwiek zdarza się dość często widzieć na skwerach czy

leśnych ścieżkach biegaczy, chociaż siłownie zapełniają się każdego dnia, a *démodé* staje się palenie papierosów czy spożywanie alkoholu i coraz częściej mówi się o zdrowym odżywianiu, jest jednak tajemnicą poliszynela, że pojawiło się mnóstwo nowych, bardzo szeroko dostępnych zachowań niezwykle szkodliwych, z którymi powszechnie po prostu nie wiadomo co czynić, by im zapobiegać, zwalczać... O ile dorośli zdecydowanie mogliby (acz nie zawsze potrafią) w sferze świadomych wyborów umieć obracać się samodzielnie, o tyle młodzi w okresie adolescencji (choćby z uwagi na swą ogromną wrażliwość predestynującą ich do sporej podatności na wpływy zewnętrzne) powinni jednak móc liczyć na wsparcie mądrych dorosłych – rodziców, lekarzy, psychologów, nauczycieli. Niemniej jednak, wciąż zbyt mało dzieje się nie tylko na poziomie obwarowań legislacyjnych, lecz także zwykłego, kierowanego empatią, zainteresowania. Najłatwiej bowiem, kiedy dorosły nie wie, w jaki sposób zareagować w obliczu problemu młodego człowieka, jest nie zauważać, nie rozmawiać w mylnym przeświadczeniu czy nadziei, że wszystko samo się rozwiąże. Jednakże, warto sobie uświadomić, że nic nie dzieje się samo, a – bodaj najgorszy ze wszystkich – grzech zaniechania wobec własnego czy cudzego (pozostającego w jakimkolwiek zakresie pod naszą opieką) dziecka przełoży się w przyszłości na jego zdrowie, sposób reagowania, także już w dorosłości, w obliczu sytuacji zagrażających życiu.

Od wielu lat w kręgu moich zainteresowań znajduje się zarówno problematyka współczesnego stylu życia, wynikające z niego zagrożenia, ze szczególnym uwzględnieniem zażywania Nowych Substancji Psychoaktywnych (zwanych powszechnie „dopalaczami”), jak i analizowanie zależności między współczesnym stylem życia a podejmowaniem zachowań ryzykownych, jak również szukanie sposobów zapobiegania wyborom postępowania zagrażającego zdrowiu i życiu. Zatem, dalsza analiza zostanie oparta na kontekście dotyczącym przyczyn zażywania NSP w związku z podejmowaniem ryzykownych zachowań narzucających się we współczesnym stylu życia.

Jakkolwiek pod koniec ubiegłej dekady podjęto w naszym kraju konkretne działania, mające na celu delegalizację środków odurzających i ograniczenie ich dostępności, a nawet wyeliminowanie z rynku, nie osiągnięto stuprocentowego sukcesu. Nowelizacja Ustawy z 20 lipca 2018 roku o zmianie Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii oraz Ustawy o Państwowej Inspekcji Sanitarnej (DzU poz. 1490), jak również opublikowanie nowego Rozporządzenia Ministra Zdrowia z 17 sierpnia 2018 roku w sprawie wykazu substancji psychotropowych, środków odurzających oraz nowych substancji psychoaktywnych (DzU poz. 1591) pozwoliło na zamknięcie wszechobecnych stacjonarnych punktów dystrybucji, co drastycznie zmniejszyło dostępność „dopalaczy”. Jednakże, działanie to sprawiło także, iż proces produkcji i sprzedaży zmienił swoją oficjalną, „legalną” formę i stał się procederem un-

dergrandowym. Zatem, substancje, o których mowa, w dalszym ciągu pojawiają się (choć w zdecydowanie węższej gamie odmian) u „tradycyjnych” dilerów oferujących znane środki psychoaktywne, takie jak: amfetamina, heroina, kokaina, marihuana.

Zagadnieniami związanymi z powyższym problemem zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, a wśród nich: psychologia, psychiatria, filozofia, socjologia, prawo, medycyna, genetyka i można zatem stwierdzić, że związane ze współczesnym stylem życia zażywanie środków psychoaktywnych stanowi rodzaj interdyscyplinarnego aliansu specjalizujących się w powyższych dziedzinach teoretyków i praktyków (Madras, 2017, ss. 13-15). Jako że właśnie w okresie adolescencji najczęściej dochodzi do pierwszych kontaktów z zagrażającymi zdrowiu i życiu substancjami (Cohen, 2014, s. 32), których zażywanie (a nawet jednorazowe wprowadzenie do organizmu) może w efekcie doprowadzić do będącego śmiertelną chorobą uzależnienia lub nagłej śmierci, toteż przedmiot badań stanowi między innymi dopatrywanie się czynników, mających ogromny wpływ na sięganie przez młodzież po NSP.

W aspekcie rozważania przyczyn powodujących bądź ułatwiających młodzieży udział w tym ryzykownym zachowaniu, zwykle analizuje się dwie sfery życia. Pierwsza dotyczy zależności kulturowo-społecznych. Wśród nich warto zwrócić uwagę na kult nieustannego sukcesu oraz rekonstrukcyjne podejście do kobiecości i męskości, jednakże dominującą rolę pełni kultura skoku adrenaliny i ryzyka. Druga sfera oscyluje wokół przyczyn związanych z otoczeniem społecznym. Dla zgłębiającego problem przyczyn zażywania NPS Piotra Jabłońskiego istotne wydają się takie sfery życia, jak: polityczna, ekonomiczna oraz socjalna, bowiem sfrustrowana deficytem pespektyw i myśląca pesymistycznie z powodu braku możliwości rozwijania swego potencjału młodzież (Jabłoński, 2017, konferencja, Wandzin) nie radzi sobie samodzielnie, w naturalny sposób, co skłania ją do rekompensowania pojawiających się kłopotów, niezrealizowanych ambicji i potrzeb drogą łatwiej dostępnej alternatywy, jaką są „dopalacze” (Cohen, 2014, s. 36). Ich obecność, choć nie rozwiązuje problemów, pozwala na chwilę je oddalić, dając poczucie – oczywiście, złudne – bycia kimś lepszym, bardziej wartościowym, osiągnąć fantasmagoryczne przeświadczenie dorównania tym, którzy odnoszą rzeczywiste sukcesy. Warto podkreślić, iż współczesna młodzież, dążąc do poznania i rozwoju własnej tożsamości, coraz częściej próbuje autonomicznie kształtować swoje wartości, konstruować normy, pragnąc przetestować na własnej skórze indywidualne wybory, odrzucając tym samym tradycyjne, sprawdzone przez poprzednie pokolenia wzorce życia. Wobec tych prób znacząco wzrasta poczucie lęku przed niemożnością samorealizacji oraz hołdowanie wartościom nakazującym cieszyć się chwilą i korzystać z życia, jego przyjemności w szeroko pojętym wachlarzu. Dla młodego pokolenia swo-

ista podległość względem norm zapewniających ład, spokój oraz stabilizację okazuje się często mniej istotna, niż roszczenie sobie prawa do osiągnięcia za wszelką cenę poczucia szczęścia, dobrobytu, wolności oraz przez poszukiwanie silnych doznań, stanowiących – w zderzeniu z autentycznymi osiągnięciami innych – jedynie namiastkę prawdziwego życia.

Współczesną kulturę, definiowaną jako kultura skoku adrenaliny i ryzyka, uznaje się za pierwszą przyczynę zażywania „dopalaczy”, bowiem wymusza ona na jednostce ciągłe bycie na topie, bycie „cool”, nieustanne przeżywanie ekscytujących doznań i dzielenie się nimi w mediach społecznościowych, prześciganie się w osiąganiu współczesnych wzorców zachowań, ideałów dotyczących wyglądu, dążenie do poczucia wolności i realizacji za wszelką cenę marzeń, które – niestety – z różnych względów pozostają często poza jej zasięgiem. W przypadku niemożności sprostania wymaganiom, „dopalacze” odgrywają rolę stymulatora dającego wrażenie pełnego doznań, barwnego, dynamicznego, fascynującego życia. Wspomniany brak możliwości stanowi i przyczynę, i skutek szukania odskoczni, odreagowania codziennych niepowodzeń, zrekompensowania sobie deficytów. Jednostki czynią to nierzadko w niekonwencjonalny, niehumanitarny sposób, pozostający w sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami, które nie są akceptowalne w danym społeczeństwie (Podgórecki, 1976, ss. 20-26). Zażywanie NPS nie urealnienia własnego życia, daje tylko wrażenie, ponieważ po „drugiej stronie” w dalszym ciągu pozostają niezrealizowane plany, marzenia, wyzwania zwykłej codzienności i szybko zmieniający się styl życia, który wciąż tworzy nowe wzorce.

Młodzi ludzie żyją w nieustannym potoku nieokreślonej zmiany, kreowanej przez sytuacje i impulsy. W takim sposobie myślenia znikają Pamięć i Historia – „nie ma na nie czasu”; zresztą każdy moment w przeszłości, który jest przywołany, znika w ogromnym pędzie i prymacie natychmiastowości (Melosik, 2013, s. 167).

Obserwowany współcześnie niewyobrażalny postęp technologiczny, szybkie tempo życia, funkcjonowanie jednostek w odrealnionym świecie mediów społecznościowych, mass media, współczesne gry komputerowe i filmy oraz mający coraz szerszy zasięg i postępujący w zatrważającym tempie globalizm to niektóre elementy mające znaczący wpływ na powstanie kultury skoku adrenaliny i ryzyka. O tym, że człowiek współczesny

żyje w nieuporządkowanej strukturze globalnej i skazany jest na szukanie swojego miejsca w ciągle zmieniającej się rzeczywistości (Cybal-Michalska, 2006, s. 60)

można przeczytać w wielu pozycjach autorstwa Agnieszki Cybal-Michalskiej. Warto odwołać się do pozycji *Tożsamość młodzieży w perspektywie global-*

nego świata, traktującej o codziennym bombardowaniu ludzi zewnętrznymi bodźcami, kreowanymi przede wszystkim przez mass media, wymuszającymi wręcz nieustanną potrzebę ciągłej zabawy, parcia przed siebie bez względu na konsekwencje. Już wiele lat temu Stanisław Brzozowski wspomniał, że żadne samoistne społeczeństwo nie jest w stanie funkcjonować bez przewycięzania zachcianek (Brzozowski, 1910, ss. 189-190), jednak we współczesnym świecie skonstruowano mnóstwo metod, wynaleziono niezliczoną ilość sposobów, które sprawiają, iż człowiek (szczególnie młody) nie jest w stanie odróżnić zachcianki od bezsprzecznej potrzeby.

Szybki styl życia oraz kultura skoku adrenaliny i ryzyka wymuszają niejako współczesną wizję kreowania tożsamości u młodych ludzi. Choćby za przyczyną mobilności, dostępności świata wirtualnego, przeniesienia wielu wydarzeń na płaszczyznę funkcjonowania w mediach społecznościowych młodzi ludzie, chcąc nadążyć za aktualnymi trendami, są zmuszeni do uczestniczenia w wielu wydarzeniach jednocześnie i narażeni na nieustanną rekonstrukcję tożsamości, na którą niedojrzała osobowość nie jest z pewnością przygotowana; ciągła pogoń implikuje przebudzowanie organizmu, a z tym zjawiskiem osoba w okresie adolescencji nie jest w stanie poradzić sobie bez pomocy. Zdarza się zatem, że – nie potrafiąc często nawet nazwać swoich problemów – ucieka w świat „dopalaczy”, które dają złudzenie, że wszystko jest możliwe, że wszystkim można sobie poradzić. Taki stan rzeczy odróżnia diametralnie obecną rzeczywistość od przeszłości, w której społeczeństwo było jasno ustrukturyzowane, świadome swoich celów. Współcześnie – między innymi pod wpływem mediów, mód oraz kultury popularnej – młodzież odrzuca schematy proponowane przez dorosłych oraz ogólnie akceptowalne wersje tożsamości, tworząc własne, alternatywne systemy znaczeń, wybierane nierzadko bez zastanowienia, pod wpływem impulsu. Możliwość ciągłego eksperymentowania oraz indywidualnego projektowania tożsamości młodzi postrzegają jako naturalną normę, natomiast dłuższy zastój w tym zakresie prowadzi do niepokoju (Brzozowski, 1910, ss. 156-158). Stojąc na gruncie założenia społecznego konstrukttywizmu, patrząc przez pryzmat zmian zachodzących we współczesnym społeczeństwie, można zyskać przeświadczenie, że nie istnieje autentyczna tożsamość młodych jednostek, lecz jest ona konstruowana jako tożsamość pokolenia pod przemożnym, dostępnym w mass mediach wpływem zjawisk i procesów społecznych. Odwołując się do opisaną szerzej w książce, zatytułowanej *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Petera Bergera i Thomasa Luckmanna teorii konstrukttywizmu społecznego, należy uznać, że zaobserwowanie obiektywnej rzeczywistości przez jednostkę nie jest możliwe, gdyż percepcja odbywa się głównie przez pryzmat subiektywnych, funkcjonujących w obrębie kultury ocen i doświadczeń, a także interakcji społecznych, w efekcie czego jednostka przypisuje temu, co zaobserwuje

określone znaczenie, uznając je za własne. W związku tym trwa nieustanna interpretacja otaczającego nas świata, dokonywana w gruncie rzeczy przez całe społeczeństwo (Berger, Luckmann, 1991), a proces ten w dużej mierze odbywa się za pośrednictwem kultury popularnej, której znaczenie w kreowaniu tożsamości wielokrotnie podkreśliła w swoim dorobku naukowym Agnieszka Cybal-Michalska. Jej zdaniem, kultura popularna może nawet

pełnić funkcję w transmisji kulturowego dziedzictwa, kształtować systemy wartości, nadawać statusy społeczne, kreować rytuały, a nawet stanowić siłę napędową do wprowadzania zmian społecznych czy tworzenia innowacji (Cybal-Michalska, 2012, s. 9).

Współczesna orientacja kulturowa ukierunkowała się na drobne sprawy, mikrowybory oraz epizodyczność, oddaliła się od wielkich idei, które przyświecały poprzednim przodkom. Fundamentalne, dziejotwórcze tematy w ostatnich dekadach poruszano rzadko, skłaniając się ku „drobnym”, codziennym (Melosik, 2013, s. 159).

W społeczeństwie współczesnym zanika styl życia oparty na refleksji nad egzystencją, a poszukiwanie sensu życia coraz częściej wydaje się bezsensowne. Coraz rzadziej przystajemy, aby w milczeniu zastanowić się „nad istotą tego wszystkiego”. Ideologia konsumpcji, ideologia przyjemności, przymus życia w natychmiastowości – wszystko to powoduje, że pytania egzystencjonalne tracą jakikolwiek układ odniesienia. Sama istota takich pytań pozostaje zresztą w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem (Melosik, 2013, s. 160).

Dzieje się tak między innymi ze względu na tempo zmian, jakich nasza populacja doświadcza na co dzień.

Żyjemy w nieustannym czekaniu na przyszłość – pojmowaną jednak nie (jak to było w przeszłości) w kategorii dekad, lecz w sekundach (co zdarzy się za chwilę). Ma się wrażenie, że teraźniejszość „wyparowuje” już w momencie, gdy się pojawia, a przeszłość istnieje jedynie jak(o) wysuszone kwiaty w książce na górnej półce naszej biblioteczki. Świat pędzi do przodu, a my razem z nim. Nietrudno dostrzec, że takie podejście w dużej mierze zmienia nasz sposób postrzegania świata (Melosik, 2013, s. 165).

Mimo że odległości zmniejszyły się, między innymi dzięki burzliwemu rozwojowi komunikacji wszelkiego typu, jednak ludzie stali się sobie bardziej dalecy, obcy; rzadko interesuje współczesnych, co dzieje się za ścianą, a konflikty zbrojne na innym kontynencie to już w ogóle odległa bajka. Czy rzeczywiście?

W dobie rozwoju współczesnej cywilizacji jesteśmy świadkami szybko zachodzących w życiu człowieka zmian. Niestety, wiele z nich ma negatywny charakter (Jafra i in., 2010, s. 88). W przeszłości nie znano takich określeń, jak:

ienty, imprezy służbowe, lunche, spotkania biznesowe, integracja i wiele innych. Są to elementy wpisane w wielu branżach w zakres obowiązków służbowych. Nie byłoby w tym niczego złego, gdyby każdy zachował podczas ich wypełniania odpowiedni dystans i zdrowy rozsądek. Problem pojawia się w momencie, kiedy ktoś obowiązki służbowe stawia na pierwszym miejscu i przedkłada je ponad swój czas wolny i zasłużony odpoczynek. To właśnie wtedy, gdy praca pochłania bez reszty, człowiek zatracą poczucie prywatności. Od tego momentu praca dyktuje styl życia, a jej nadmiar może zniszczyć najsilniejsze jednostki (Malinowska, 2014, ss. 61-60). Warto wspomnieć, iż będące syndromem naszych czasów pojęcie „pracoholizmu” jest niewątpliwie związane ze zmianami obecnie zachodzącymi w stylu życia człowieka, jest zjawiskiem często dotyczącym młodzieży, która dopiero rozpoczyna swoją karierę zawodową. Prócz negatywnego wpływu na ogólne zdrowie jednostki, uzależnienie od pracy niekorzystnie odbija się na życiu rodzinnym (Singh, Davidson, 2015, s. 4). Presja posiadania rozmaitych dóbr materialnych, natychmiastowego spełniania wszelkich zachcianek jest tak silna, że na wielu ludziach wymusza pracę na dwóch etatach, po godzinach, w weekendy. Taki tryb życia i postawa związana z odczuwaniem ciągłego przymusu wpływa na generowanie stresu, co już jakiś czas temu udowodnili w swoich eksperymentach Vogel, Rayment i Lazarus (Łosiak, 2007, s. 142). Brak odpoczynku, relaksu, harmonii, spokoju, wolnego czasu, oderwania od codziennych obowiązków – zarówno domowych, jak i zawodowych – wywołuje u większości stres, irytację, a w następstwie – szukanie ujęcia negatywnych emocji (Jaskulski, 2011, s. 125) i skłania do korzystania z przyjemności mogących szkodzić zdrowiu, a nawet życiu. Świadomość uciekającego czasu, jego niedostatek w kwestii zaspokajania zwykłych potrzeb oraz drobnych przyjemności, jak na przykład: czytanie książek, słuchanie muzyki, kontemplacja, spacer lub relaksująca drzemka popołudniowa, może doprowadzić do złego samopoczucia, a ciągle rozmyślanie, umartwianie się, dumanie nad tymi niedogodnościami – spowodować nieodwracalne zmiany w psychice człowieka. Taki sposób uczestnictwa w rzeczywistości bardzo często doprowadza do potrzeby odreagowania, stąd popularność wśród coraz młodszych ludzi NSP czy innych używek oraz podejmowania ryzykownych, podnoszących adrenalinę, zachowań w obrębie wydarzeń związanych z ekstremalnym, nie dla każdego bezpiecznym sportem. Współcześni podejmują jednak wyzwania, próbując poradzić sobie w ten sposób z własnymi negatywnymi emocjami lub wręcz uciec od samoświadomości. Nieodparta potrzeba rywalizacji każe również próbować za wszelką cenę tego, co przeżyli już inni, żeby nie pozostać w tyle.

Codziennie problemy związane z szybkim stylem życia, kulturą skoku adrenaliny i ryzyka z jednej strony nakłaniają społeczeństwo do próbowania pojawiających się na rynku coraz bardziej ekstremalnych pokus, przekracza-

jących czasami możliwości ludzkiego organizmu, zaś z drugiej – do szukania spokoju (medytacja, zamieszkanie poza miastem, przebywanie w ciszy), tym bardziej że coraz więcej osób zdaje sobie sprawę, iż wzrastające tempo życia ma również negatywny wpływ na relacje interpersonalne, bowiem skłania czasem w kłopotliwych sytuacjach – zamiast autentycznego rozwiązywania problemów – do wyboru „drogi na skróty”, oszustw, matactw, a nawet przestępstw. Zaburzone w ten sposób więzi wpływają na pojawianie się konfliktów dosłownie wszędzie i w każdej chwili: w domu, pracy (Ostapkiewicz, 2011, s. 2), a nawet w interakcjach z obcymi ludźmi. Wzrasta jednak, na szczęście, świadomość, że bez wartościowych relacji człowiek – jako istota społeczna – nie jest w stanie przeżyć dobrego, kreatywnego życia.

Zbyszko Melosik odniósł się do współczesnego stylu życia typu supermarket, twierdząc, że obecnie coraz więcej ludzi poszukuje czegoś na kształt rosyjskiej ruletki, chociażby brnąć za wszelką cenę w przeżywanie ekstremalnych wrażeń w celu doznania chwilowych uniesień, bez względu na konsekwencje, jakie to ze sobą niesie. Nierzadko w grę wchodzi ludzkie życie, jednak dla współczesnej jednostki flirtowanie z niebezpieczeństwem jest ważniejsze (Melosik, 2013, s. 164). Przejażdżka z zawrotną prędkością wyścigowym autem, skok na bungee, pokonanie kajakiem górskiego potoku, czy wyprawa w zaśnieżone góry bez wcześniejszego przygotowania – oto tylko niektóre wyzwania podejmowane często jednak zbyt lekkomyślnie. Fakt, że żyjemy w kulturze nieustannie podnoszącej nam poprzeczkę i wymagającej, abyśmy nie odstawali od innych, nie stanowi wytłumaczenia dla podejmowania zachowań ryzykownych. Nie jest nim również społecznie skonstruowana obawa (lub wręcz panika) przed monotonnym życiem ani przeświadczenie młodych ludzi (serwowane im w trakcie przekazów medialnych), że ich codziennym obowiązkiem jest nie tylko „natychmiastowa przyjemność”, ale także maksymalizacja wrażeń. Przekaz, który odbierają, głosi bowiem, że „nie powinni z niczego rezygnować, że powinni spróbować wszystkiego” (Melosik, 2013, s. 163). Nie sposób nie zauważyć, iż w kulturze skoku adrenaliny i ryzyka istotnym hasłem są dwa słowa dość sprytnie wyrwane z pieśni Horacego: „Carpe Diem” („trzymaj dzień”, „ciesz się każdą chwilą”). Chciałoby się dodać: Ciesz się bezpiecznie.

Równie ryzykowne – choć w zupełnie inny sposób – są zachowania związane z hazardem (Trimpop, 1994, ss. 174-175). Wiążą się z nimi – często na całe swoje życie – osoby, które w jak najkrótszym czasie pragnęłyby osiąść jak najwięcej, a przy tym poczuć przypływ adrenaliny. Zatem, biorąc udział w szerokiej gamie gier losowych (loterie pieniężne, gry w kości, gry liczbowe, loterie fantowe), zakładów wzajemnych i gier na automatach, przynoszących drogą elementu losowości wygrane rzeczowe lub pieniężne.

Silną napędową patologicznego hazardu jest potrzeba przeżywania silnego napięcia, jakie pojawia się podczas grania. Wygrana zwiększa poczucie mocy i popycha do dalszej gry. Przegrana powoduje spadek szacunku do samego siebie i zmniejszenie poczucia kontroli oraz niejednokrotnie żądę odzyskania straty, a to z kolei stymuluje do poszukiwania komfortu psychicznego w kolejnych grach (Hołyst, 2014, s. 223).

W przeszłości osoby uczestniczące w tego typu przedsięwzięciach oceniały jednoznacznie negatywnie. Obecnie definicja ta uległa modyfikacji (Ustawa o grach losowych określa ten rodzaj gier jako: „gry losowe o wygranej pieniężnej lub rzeczowej, w których wynik w szczególności zależy od przypadku, a warunki gry określa regulamin”) (DzU z 2023 r., poz. 227), głównie ze względu na powszechność miejsc, w których znajdują się maszyny do grania, jednak nie zmieniło się poczucie (nie mają go pewnie hazardziści), iż całodobowe oddawanie się grom, połączone często z utratą środków niezbędnych do życia, z zapożyczaniem kolejnych, jest po prostu patologią i nie służy ułożeniu sobie rzeczywistego życia; stanowi jedynie kolejną złudną namiastkę proponowaną przez kulturę obecnych czasów.

Każdy fakt wpływający destruktywnie na tożsamość człowieka, każde działanie o negatywnym, szerokim zasięgu może być określone mianem patologii społecznej. Wywołującą negatywne w odniesieniu do podlegających jej jednostek kulturę skoku adrenaliny i ryzyka z pewnością możemy zakwalifikować do zjawisk tej kategorii. Owo przyporządkowanie wiąże się między innymi z faktem, iż problemy rodzące się w efekcie funkcjonowania człowieka we współczesnej kulturze mają podłoże psychiczne i są trudne do zdiagnozowania, a zatem wymagają współpracy specjalistów z wielu dziedzin (psychologa, terapeuty, lekarza, socjologa, prawnika) (Mordwa, 2015, ss. 277-281). Powyższe zjawisko jest ściśle związane z dramatycznym rozwojem medykalizacji. Jak podkreśla Z. Melosik,

redukuje się coraz większą liczbę problemów związanych z osobistym i społecznym funkcjonowaniem człowieka do kategorii biomedycznych lub nawet stricte klinicznych. Rośnie ponadto przekonanie, że mogą być one zdiagnozowane i rozwiązane wyłącznie przez medycynę i lekarzy. Wywołuje to bez wątpienia poczucie bezradności i uzależnienia od ludzi, od leków (Melosik, 2023, s. 377).

Warto zwrócić uwagę na kolejny element „układanki”, który stanowi medyczna marihuana, środek traktowany jako lek dla chorych przeżywających katusze związane z chronicznym bólem. Można jednak wyobrazić sobie, z jaką łatwością w epoce medycznych wizyt online może on trafić w niepowołane ręce. Potrzeba zatem wielkiej uważności, szczególnie względem osób w okresie adolescencji, by nie stworzyć kolejnej „możliwości” uzależnienia jako ucieczki w nierealny świat w obecnych trudnych czasach.

Człowiek niespełniony życiowo, nienadążający za wymaganiami współczesnego świata, rosnącym nieustannie tempem życia i pulą wymagań odczuwa w konsekwencji permanentny lęk o siebie. Z jednej strony gnębi go strach przed wszystkimi chorobami świata, a jednocześnie szuka ich „na siłę” w swoim organizmie, chcąc dociec przyczyn własnych niepowodzeń, braku sukcesów, poczucia niezadowolenia i bezradności. Żyjąc w ciągłej niepewności, lęku, poczuciu przymusu oraz będąc podporządkowanym instytucjom medycznym,

wielu ludzi nieustannie wsłuchuje się w swoje ciało, myśli o możliwych chorobach i sposobach ich uniknięcia. Ich życie przebiega od badania do badania, od wyników do wyników, a liczba diagnoz potencjalnych chorób rośnie – wraz z postępem medycyny – z roku na rok. Taka sytuacja wzmacnia (...) poczucie życiowej i tożsamościowej niepewności. Życie staje się oczekiwaniem na chorobę, życie niemalże staje się chorobą (Melosik, 2013, s. 378).

Problem współczesnej medykalizacji ma również charakter globalny i stanowi jasno określoną, choć daleką od wartościowej dla człowieka (nie tylko młodego), alternatywę względem świata przesiąkniętego kulturą skoku adrenaliny i ryzyka, w której rdzeń i fundament istnienia jest wpisane balansowanie na krawędzi zdrowia, a nawet życia. Aby uniknąć kolejnych pułapek czyhających we współczesnym życiu (szczególnie na młodych ludzi o nieskrystalizowanych poglądach i często zbyt wielkich oczekiwaniach stymulowanych przez powszechny dostęp do mass mediów), warto zwrócić uwagę na niezwykle wpływ wychowania społecznego, na głęboki autorytet rodziny w kształtowaniu jednostek wkraczających w kulturę rozwijającą się w ogromnym tempie. Należy podkreślić, iż tylko młodzież, która od najmłodszych lat mogła obserwować pozytywne przykłady zachowań pozostające w korelacji z tym co głosili bliscy dorośli, nie będzie miała – prawem efektu – trudności z nawiązywaniem znaczących relacji, poczuciem, że nie zawsze wszystko w życiu musi się udać zgodnie z planem i niekoniecznie musi to mieć wpływ na spadek samooceny. Jeśli bowiem dziecko od najmłodszych lat czuje wsparcie, nie grozi mu utrata samokontroli nad własnymi emocjami w przypadku pierwszych niepowodzeń, nie ucieka w zaprzeczanie rzeczywistości w chwili przygnębienia, lecz decyduje się szukać racjonalnych rozwiązań, a nauczone zaufania do swoich bliskich, potrafi poprosić o wsparcie, które wydaje się kluczowe w unikaniu podejmowania zachowań ryzykownych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *The Social Contruction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Londyn: Penguin Books LTD
- Brzozowski, S. (1910). *Legenda Młodej Polski*. Lwów: Księgarnia Polska Bernarda Połoniczkiego
- Cohen, J. (2014). *All About Drugs and Young People: Essential Information and Advice for Parents and Professionals*. Londyn: Jessica Kingsley Publishers
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cybal-Michalska, A. (2012). *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Hołyst, B. (2014). *Zagrożenia ładu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Jabłoński, P. (2017). *Tworzenie zintegrowanego podejścia do problematyki uzależnień w kontekście zmian jakie wniosła Ustawa o zdrowiu publicznym i Narodowym Programie Zdrowia – wykład na Konferencji naukowej: „Aktualne wyzwania w obszarze terapii uzależnień. Używanie substancji psychoaktywnych, uzależnienia behawioralne – rozpoznawanie, leczenie, oraz stosowanie metod wspomagających terapię”*. Wandzin: Stowarzyszenie Solidarni Plus, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, 18 maja r.
- Jafra, M., Muszkieta, R., Żukow, W., Napierała, M. (2010). *Aktywność fizyczna ludzi w różnym wieku*. W: *Humanistyczne aspekty rehabilitacji, turystyki rekreacji, sportu*. Poznań: Ośrodek Rekreacji, Sportu i Edukacji
- Jaskulski, M. (2011). *Człowieku wyluzuj*. Gliwice: Wydawnictwo Złote Myśli
- Jyot Singh, D., Davidson, J. (2015). *Tackling Workaholism – Managing a Growing Addiction to Work*. Mendon: Cottage Books
- Łosiak, W. (2007). *Natura stresu. Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Madras, B. (2017). *The Growing Problem of New Psychoactive Substances (NPS)*. *Neuropharmacology of New Psychoactive Substances (NPS): The Science Behind the Headlines*, 13-15
- Malinowska, D. (2014). *Pracoholizm. Zjawisko wielowymiarowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Mordwa, S. (2015). *Dysproporcje przestrzenne wybranych zjawisk patologii społecznych w Łodzi*. W: A. Suliborski, M. Wójcik (red.), *Dysproporcje społeczne i gospodarcze w przestrzeni Łodzi. Czynniki, mechanizmy, skutki* (ss. 277-281). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Ostapkiewicz, D. (2011). *Relacje interpersonalne w pracy, konflikt jako czynnik motywujący*. Chorzów: Treco
- Podgórecki, A. (1976). *Zagadnienia patologii społecznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Trimpop, R. (1994). *The Psychology of Risk Taking Behavior*. Amsterdam: Elsevier Science B.V.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 17 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu substancji psychotropowych, środków odurzających oraz nowych substancji psychoaktywnych (DzU poz. 1591)

Ustawa o grach losowych (DzU z 2023 r., poz. 227)

Ustawa z 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych

Ustawy z 20 lipca 2018 r. o zmianie Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii oraz Ustawy o Państwowej Inspekcji Sanitarnej (DzU poz. 1490)

MARTA STAWSKA

ORCID 0000-0002-2299-171X

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POPNAJONALIZM, CZYLI ELEMENTY DISKURSU (RE)KONSTRUKCJI AMERYKAŃSKIEGO POCZUCIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ W WYBRANYCH FILMACH HOLLYWOODZKICH

ABSTRACT. *Stawska Marta, Popnacionalizm, czyli elementy dyskursu (re)konstrukcji amerykańskiego poczucia tożsamości narodowej w wybranych filmach hollywoodzkich* [Pop nationalism and its Discourse Elements in (Re)constructing American National Identity in Selected Hollywood Movies]. *Studia Edukacyjne* no. 71, 2023, Poznań 2023, pp. 297-326. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.02.2023. Accepted: 14.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.71.19

This article is dedicated to the idea of pop-nationalism and the connection between popular culture and how its productions (re)construct the American sense of national identity. The study is divided into subsections that delve into topics such as national identity in the current, fragmented social reality, the role of films in propagating American values during times of major socio-political crises, and the concept of banal nationalism according to Michael Billig. To analyze the elements of discourse, three films were chosen – *Rocky IV* (dir. Sylvester Stallone, 1985), *Top Gun* (dir. Tony Scott, 1986), and *American Sniper* (dir. Clint Eastwood, 2014). The research findings indicate that Hollywood films have a significant impact on building and reinforcing a sense of national pride and belonging in American society. Pop-nationalism is often used for entertainment purposes but also as a propaganda tool, especially during periods of international conflicts and political tensions.

Key words: pop-nationalism, national identity, popular culture

Wprowadzenie

Współczesny świat przechodzi przez ciągłe, dynamicznie zachodzące zmiany, których rdzeniem są charakterystyczne dla obecnej rzeczywistości społecznej procesy. Globalizacja, demokratyzacja i modernizacja zrewolucjonizowały oraz odmieniły dotychczasowe tradycyjne myślenie i działanie

jednostek. W przeszłości granice obywatelstwa wyznaczało państwo narodowe, które obecnie przełamuje pierwotne linie podziału poprzez wymiany kulturowe i zderzenia różnych grup etnicznych ze sobą. W rezultacie, tradycyjne społeczeństwa stają w obliczu nowych wyzwań, a problematyka takich kwestii, jak asymilacja, integracja, konflikty kulturowe, czy tożsamość etniczna zaczynają coraz częściej pojawiać się w codziennym dyskursie. Wyjątku na tym tle nie stanowi tożsamość narodowa, która staje się bardziej złożona i nieoczywista (Ji, Zhang, 2023, s. 1). Jak stwierdza Samuel Huntington, w wyniku fuzji wcześniej wspomnianych procesów, kryzys tożsamości narodowej stał się globalnym problemem, a pytania dotyczące tego, kim jest jednostka, do czego przynależy i jakie ma wspólne wartości z innymi, skłaniają do ponownej refleksji nad określeniem jej w inny, bardziej wspólnotowy sposób (Huntington, 2007). Samo zdefiniowanie tego pojęcia przysparza trudności, ze względu na istniejącą wielość definicyjną. Elżbieta Kornacka-Skwara poszukując przyczyny takiego stanu rzeczy, odnosi się do istniejących i znaczących różnic pomiędzy tożsamością jednostkową a zbiorową. Pierwsza z nich odwołuje się do samoświadomości indywidualnej osoby, natomiast druga łączy się z tożsamością danej grupy społecznej – w tym przypadku narodu. Z uwagi na to, że żadna zbiorowość nie posiada odpowiednika samoświadomości osobniczej, konieczne i logiczne jest skierowanie uwagi badawczej na relacje między jednostką a kulturą i tego, w jaki sposób uczestniczenie w niej pozwala przyswoić istotne elementy kulturowe danej zbiorowości. Właśnie to stanowi fundamenty tego, by budować poczucie odrębności od innych, a jednocześnie nawiązywać więzi z własną grupą, konstruując granicę między „swojskością” a „obcością” (Kornacka-Skwara, 2011, s. 117). Tę symboliczną sferę wyznaczają wszelkie elementy narodotwórcze danego państwa, obejmujące zbiór wspólnych wartości, tradycji, historii, twórczości artystycznej (w postaci wytworów kultury wysokiej czy popularnej), symboli i języka. Wszystkie są charakterystyczne dla określonej zbiorowości, identyfikując naród i łącząc jego członków w homogeniczną całość. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto terminologię z perspektywy antropologii kulturowej, gdzie naród stanowi *wspólnotę wyobrażoną*, której pojęcie w naukowy dyskurs wprowadził Benedict Anderson. Autor koncepcji uznał przynależność narodową za specyficzną konstrukcję myślową, w której członkowie danej społeczności

nigdy nie znają większości swoich rodaków, nie spotykają ich, nic nawet o nich nie wiedzą, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty (Anderson, 1997, s. 19).

W myśl tej idei, społeczność narodowa postrzegana jest jako produkt wspólnej wyobraźni, której istnienie ustanawiane jest poprzez wcześniej wspomniane, kulturowe reprezentacje.

Celem niniejszego artykułu jest wyszczególnienie charakterystycznych elementów dyskursu i sposobów, w jaki wybrany produkt kultury popularnej – film – (re)konstruuje amerykańskie poczucie tożsamości narodowej i przynależności w tamtejszym społeczeństwie, szczególnie w czasach największych kryzysów społeczno-politycznych. Z uwagi na to, że wybrany rodzaj kultury jest dominującym typem we współczesnym postmodernistycznym społeczeństwie, stanowi on najbardziej optymalny punkt odniesienia i klucz do zrozumienia przemian zachodzących we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej. Drugim celem opracowania jest zgłębienie pojęcia (banalnego) nacjonalizmu i tego, w jaki sposób wpływa na wybraną twórczość artystyczną o charakterze popnacionalistycznym. Ponadto, poruszenie tej tematyki wydaje się ważne ze względu na coraz częstsze sugerowanie, że prawicowy odłam ideologii nacjonalistycznej intensyfikuje się, dlatego lepsze zrozumienie jego znaczenia we współczesnym świecie stanowi podstawę do obiektywnej oceny zachodzących zmian we wcześniej wspomnianym obrębie (Kilpatrick i in., 2016; [dostęp: 14.07.2023])¹.

Rola kultury popularnej w kształtowaniu poczucia narodowości

Środowiska badawcze, zajmujące się opisywaną tematyką, coraz częściej zwracają uwagę na rolę rodzimych mediów i ich produktów w (re)konstruowaniu poczucia tożsamości narodowej i tego, w jaki sposób wpływają one na wartości, zachowania i (auto)identyfikacje jednostek zamieszkujących dane terytorium. W tym kontekście warto przybliżyć dalsze rozważania Benedicta Andersona, dotyczące wykorzystania dostępnych środków do tego, aby zakorzenić poczucie wspólnotowości w społeczeństwie. Jak wskazuje autor, jednym z pierwszych, produkowanych na masową skalę, produktów był druk, nadając mu określenie „drukowanego kapitalizmu”. Pod koniec XIX wieku, w związku z przemianami o charakterze technologicznym i społeczno

¹ W tym miejscu warto przywołać cytowany raport stworzony dla Fundacji Rosy Luxemburg z 2016 roku. Jego autorzy postawili tezę, twierdząc, że „prawicowy nacjonalistyczny populizm wciąż rośnie w siłę w krajach zachodnich” (s. 1). Na poparcie tego stwierdzenia wskazali na kilka wydarzeń z obecnej, międzynarodowej sceny politycznej, m.in. *Brexit Movement*, w wyniku którego za pomocą przeprowadzonego referendum doprowadzono do procesu opuszczenia struktur Unii Europejskiej przez Wielką Brytanię. Innymi przywoływanymi przykładami jest kampania prezydencka Marine Le Pen, która w swoim programie często odwoływała się do zagadnień antyunijnych, podkreślając konieczność zahamowania dalszej integracji europejskiej czy tych o zabarwieniu antyimigranckim, mówiąc o konieczności zatrzymania fali uchodźców przybywających z Syrii do Francji. Nie bez krytyki pozostawiono również nieoczekiwaną wygraną Donalda Trumpa, który w swojej kampanii niejednokrotnie odwoływał się do tematyki neonacjonalistycznej.

-edukacyjnym, pismo drukowane było w stanie dotrzeć do większej niż kiedykolwiek liczby odbiorców. Innowacja ta, poprzez wykorzystanie opowieści czy prasy, stworzyła fundamenty do rozpowszechnienia jednorodnego i wystandardyzowanego języka, przekazywania wspólnych dla wszystkich ludzi mitów, historii i kultury, co przyczyniło się do zasymilowania różnorodnych grup społecznych. Co więcej, stworzyło to nowe sposoby myślenia o społeczności, tworząc narrację „my *versus* oni” (Castelló, 2016). Pomimo tego, że Anderson nie uznawał kina za równie silne medium służące rozpowszechnieniu „jednorodności”, jego praca niewątpliwie otworzyła nowe kierunki badań, dotyczące wykorzystania produktów kultury masowej w konstruowaniu poczucia przynależności narodowej wśród obywateli danego państwa.

Jak wspomniano na wcześniejszym etapie opracowania, rzeczywistość społeczna jest tworem, który podlega nieustannym zmianom kulturowym i cywilizacyjnym we wszystkich sferach ludzkiej aktywności. Dotyczy to także kultury popularnej, a zmiana polega na przesunięciu jej znaczenia z „masowej” na „popularną” (Adamska-Staroń, 2015). Z racji tego, że zarówno jeden, jak i drugi wymiar kultury posiadają wspólne dla siebie punkty styczności, niektórzy autorzy definicji używają tych dwóch pojęć naprzemiennie lub uważają, że kultura popularna stanowi integralną część masowej. Jednakże, ich indywidualne właściwości i historia wyłonienia się tych pojęć sprawiają, że istnieje konieczność objaśnienia ich osobno. Kultura masowa utożsamiana jest przede wszystkim z tak zwanym progiem umasowienia, przypadającym na lata 20. i 30. XX wieku, kiedy to zaistniały znaczące procesy industrializacji i urbanizacji. Przemieszczająca się ludność z terenów wiejskich do miejskich wkraczała w ramy nowego, sformalizowanego życia, co zmieniało ich dotychczasowe, indywidualne style życia (Kłoskowska, 1980, ss. 148-149)². Masom ludności narzucono monotony, sztywny i bierny styl pracy, który w dodatku nie wymagał podejmowania wysiłku intelektualnego. Jak podaje Antonina Kłoskowska, była to jedna z istotnych cech kształtowania się kultury masowej, bowiem w jednostkach wykształcały się postawy biernego poddawania się wpływowi zewnątrz. Inne, wymieniane przez autorkę, charakterystyczne cechy kultury masowej to homogenizacja oraz zasada wspólnego mianownika. Warto przyjrzeć się tym dwóm cechom, bowiem trafnie oddają sens tego, czym w istocie jest ten wymiar kultury. Pierwsza z wymienionych cech polega na wzajemnym przenikaniu się wartości i elementów kultury wysokiej (elitarnej) z kulturą niską. Z pojęciem tym wiąże się uni-

² Oprócz tego, autorka podkreśla także znaczenie rozwoju technologii i techniki, których wytwory (w postaci m.in. prasy, radia, czy programów telewizyjnych) z czasem stawały się tańsze i bardziej ogólnodostępne. Nie bez znaczenia pozostawały także wszelkie zmiany społeczne, jak np. przeobrażanie wspólnoty w społeczeństwa, upadek kultury ludowej jako istotnego elementu tożsamości oraz powstanie czasu wolnego.

wersalizacja, wszechobecność stereotypów, anonimowość osób produkująca wytwory tejże kultury oraz ujednolicenie propagandowych wartości. Druga właściwość wskazuje, że jej twórcy (producenci) odwoływali się najczęściej do powszechnych i popularnych motywów, co prowadziło najpierw do standaryzacji jej wytworów, a w konsekwencji do komercjalizacji (Kłoskowska, 1980, ss. 148-149). Dzięki zyskaniu dwóch potężnych mediów – telewizji oraz radia – kultura masowa poprzez swój zasięg zaczęła wpływać na cały przekrój masowy społeczeństwa. Zmianie uległa wtedy dotychczasowa norma cywilizacyjna, która przypisywała poszczególnym warstwom społecznym charakterystyczne dla niej wytwory. W konsekwencji, ludzie, niezależnie od swojego pochodzenia czy miejsca na drabinie społecznej, partycypowali w zbliżonych dobrach kulturowych, poprzez ich odbiór w postaci czytania tych samych książek, oglądania filmów czy słuchania wybranych utworów muzycznych (Werner, 2017). Innymi istotnymi cechami kultury masowej, na które należałoby wskazać to między innymi: nieograniczona liczba odbiorców, brak autonomii kulturowej, treści przekazywane w formach atrakcyjnych dla widzów widowisk, zmiany w procesie twórczym (ważniejsze stało się zaspokojenie potrzeb masowego odbiorcy, a nie tworzenie wysublimowanych gustów wśród wyższej sfery), projekcja i identyfikacja (kultura masowa podawała swoim odbiorcom m.in. style życia, wzory zachowania, sposoby kreowania wizerunku lub tworzyła szeregi mitów, np. sukcesu, piękna, szczęścia...), a także nieokreślony związek z rzeczywistością (Golka, 2007, ss. 152-159).

Kultura masowa z czasem stała się obiektem licznych dyskusji i prowadzonych badań, a środowisko naukowe podzieliło się na jej krytyków, którzy widzieli w niej zagrożenie dla tradycyjnej kultury oraz „obrońców”. Jak podaje Agnieszka Dudek,

Zaczęto kwestionować wiele mitów narosłych wokół kultury masowej, a mianowicie: mitu homogeniczności, pasywności odbiorców, (...). Wielu uznało też za sztuczne radykalne oddzielanie tzw. kultury wysokiej od kultury niskiej, gdyż wzajemne napięcia i powiązania między tymi dwoma biegunami kultury są często ważnymi źródłami inspiracji w sztuce XX wieku, (...). Uległ też stosunek do mass mediów. Wyrazem tego stała się, między innymi próba zrozumienia specyfiki poszczególnych mediów kosztem stanowiska traktującego mass media jako proste przekazniki (Dudek, 2003, s. 71).

Jak wskazuje dalej autorka, prowadzone badania i ich konsekwencje, a także rewolucja w przekazie informacji i upowszechnienie technologii komputerowej nieuchronnie prowadzą nas na „trop” kultury popularnej.

XIX i XX wiek stanowił dla Stanów Zjednoczonych kluczowy moment przemian, w którym rola kolejnego, przemysłowo produkowanego po druku produktu – filmu, zdała się uwypuklić. Ten rodzaj sztuki powstał w XIX

wieku, w wyniku nadejścia różnorodnych zmian technologicznych, a dzięki rozwojowi przemysłu i przemianach w obowiązującej wcześniej strukturze społeczeństwa stał się w szybkim czasie rozrywką dla mas ludzkich. Z czasem okazało się, że to specyficzne medium może posiadać ogromny potencjał edukacyjny oraz socjalizacyjny jednostki. Jak zauważa Witold Jakubowski:

Kultura i sztuka popularna jest bowiem miejscem, w którym zachodzi socjalizacja nie tylko młodego pokolenia. Idole muzyki popularnej, bohaterowie telewizyjnego serialu, modelki i aktorzy filmowi mają ogromny wpływ na kształtowanie się zarówno wrażliwości estetycznej, ciekawości poznawczej, jak i tożsamości współczesnych ludzi (Jakubowski, 2006, s. 30).

Posługując się literaturą przedmiotu, można wskazać na dodatkowe cechy świadczące o tym fakcie:

- Film jako część wizualnego medium komunikacyjnego kształtuje oraz definiuje sposoby porozumiewania się jednostki z innymi, jej styl życia, oczekiwania, czy aspiracje życiowe. Bohaterowie filmowi/serialowi niejednokrotnie przedstawiani są jako modele czy wzorce (ang. *role model*), do których odbiorcy próbują się upodobnić;

- Obrazy przedstawiane w filmach mogą stanowić swoisty impuls do rozwoju osobistego, motywacji do zdobywania nowych doświadczeń życiowych czy reinterpretacji tych starych;

- Ten wytwór kultury popularnej pozwala stworzyć szczególną percepcję rzeczywistości społecznej, co oznacza, że dzięki temu zostają ustalone pewne wzorce, normy postępowania, zasady funkcjonowania;

- Uczestniczenie w tym rodzaju rozrywki pozwala na dostęp do środowisk, które kiedyś mogły być nieosiągalne dla jednostki;

- Wybór oglądanej produkcji, a następnie przedyskutowanie jej z własnego punktu widzenia wymaga wykorzystywania istniejącej sieci powiązań jednostki;

- Produkcje filmowe pozwalają na rekonstrukcję myślenia na zasadzie *my versus oni*;

- Kino pozwala na przekazywanie dominujących w danej społeczności symboli, rytuałów, elementów propagandowych, czy ideologii (Mironiuk-Netreb, 2014; Jakubowski, 2006; Jakubowski, 2018; Aytas i in., 2015).

W kontekście pedagogicznej refleksji nad socjoedukacyjnym potencjałem filmów, warto wskazać dodatkowo na ustalenia amerykańskiego teoretyka filmowego, Davida Bodwella, wskazującego na cztery możliwe typy znaczeń, które odbiorca może odczytać i odnieść do samego siebie, dzięki obejrzanemu dziełowi filmowemu:

- 1) referencyjne – typ znaczenia odwołującego się do konkretnych obszarów wiedzy z zakresu gatunków i technik filmowych, ale także wiedzy *poza-*

filmowej, która jest potrzebna widzowi do między innymi poprawnej interpretacji dzieła;

2) eksplicytne – znaczenia, które może zostać potraktowane przez odbiorcę jako „morał” końcowy obejrzanej produkcji;

3) implicytne – znaczenia wykraczającego poza to, co zostało zaznaczone w produkcji, w tym przypadku odbiorca angażuje się w obejrzaną fabułę i odnosi ją bezpośrednio do samego siebie;

4) symptomatyczne – znaczenia dotyczącego „ukrytego” przekazu filmu i tego, co twórca próbował ukryć przed widzem; może być to związane na przykład z osobistymi przekonaniami, ekspresją twórczą reżysera lub scenarzysty, czy ideologiami. Znaczenie to często odnosi się do problematyki politycznej czy społecznej (Bodwell, 1993, ss. 13-15).

Po teoretycznym zarysowaniu wykorzystania filmu jako metody socjalizującej i edukującej, należałoby przybliżyć historię wczesnych twórców kina amerykańskiego, którzy byli pionierami w takich działaniach. W latach pomiędzy rokiem 1880 a 1920, nazywanych erą „nowej imigracji”, do Stanów Zjednoczonych przybyło łącznie dwadzieścia milionów imigrantów pochodzenia europejskiego. Tak wielkie masy ludzkie napływały głównie do Nowego Jorku i osiedlały się na obszarach, w których mieszkali wcześniej inni imigranci z tego samego kraju pochodzenia oraz były przystępne finansowo, co w rezultacie doprowadziło do powstawania gett oraz przypisanych do danej narodowości dzielnic. Tak drastyczna zmiana demograficzna doprowadziła do większego rozwarstwienia społeczeństwa, powstania konfliktów klasowych oraz spotęgowania nacjonalizmu etnicznego, a nowo przybyli zaczęli być postrzegani jako zagrożenie dla wcześniejszej, względnej homogeniczności. Powstały wówczas takie określenia, jak „starzy imigranci” (odnoszący się do osób pochodzenia nordyckiego lub anglosaskiego) i „nowi imigranci” (termin określający południowych i wschodnioeuropejskich imigrantów). Miało to na celu zaakcentowanie ich obcości, uzasadniając potrzebę reformy i edukacji (nazywanej amerykanizacją) w kolejnej erze, przypadającej na lata 1896-1917 (Daniels, 1997). W tamtym czasie reformatorzy okresu postępowego uznali, że wykorzystanie (niemego) filmu, może po pierwsze – edukować, a po drugie – wspierać w celu zintegrowania nowo przybyłych w amerykańskim społeczeństwie, natomiast brak umiejętności posługiwania się czy rozumienia języka angielskiego działał w tym przypadku na korzyść. Aktorzy we wczesnym etapie rozwoju kina posługiwali się wyłącznie mową ciała i mimiką, dzięki czemu fabuła i postacie występujące w produkcjach filmowych nie były złożone czy skomplikowane. Film niemy stał się ogólnodostępną rozrywką, wystawianą w miejscach publicznych i z medium tego mogli korzystać wszyscy – niezależnie od pochodzenia, rasy, statusu socjoekonomicznego, wieku, płci, czy posiadanych

zdolności. Granica pomiędzy tymi właściwościami została zatarta na rzecz dania imigrantom wglądu w to, w jakim kraju się znaleźli i co ważniejsze – poprzez wykorzystanie w filmach codziennych sytuacji – jak powinni się w nim zachowywać. Ta szczególna kombinacja – intensywna imigracja, koncentracja osadników w dużych miastach i narodziny nowego, przystępnego środka komunikacji – przekazało całemu pokoleniu pragnienia, lęki, przekonania Amerykanów, a oprócz tego wykształciło w nich amerykańskie wartości (Kleinman, McDonald, 2004). Co ciekawe, wiele z wczesnych filmów niemych, które były tak chętnie oglądane przez imigrantów, odzwierciedlało ksenofobiczne, rasistowskie i antyimigranckie poglądy dominujące w tamtym czasie w społeczeństwie. W miarę pojawienia i intensyfikowania się natywizmu oraz nacjonalizmu w czasie i po I wojnie światowej, termin „amerykanizacja” i działania z nią związane zaczęły być kojarzone w sposób negatywny, a samo przedsięwzięcie zmieniło swój charakter na patriotyczny, wykorzystując film jako medium do rozpowszechniania szeroko pojmowanej amerykańskości, mobilizowania narodu w walce na froncie oraz wspierania wysiłków wojennych (Stanciu, 2022).

Element wykorzystania filmu, w celu szerzenia idei grup hegemonicznych, został podtrzymany również w czasie II wojny światowej, a uzasadnieniem dla takich działań była walka z efektami nazistowskiej propagandy. 13 czerwca 1942 roku ówczesny prezydent Stanów Zjednoczonych, Franklin Delano Roosevelt, powołał Biuro Informacji Wojennej (U.S. Office of War Information), które miało na celu wytworzenie i dystrybucje mediów oraz informacji dotyczących wysiłków wojennych podejmowanych przez Amerykanów na froncie. Powołana instytucja korzystała z pracy znanych reżyserów filmowych, między innymi Johna Hustona i Williama Wylera, których twórczość adresowana była w głównej mierze do cywilów, po to, by zaangażować ich w wojnę poprzez umiejętne wykorzystanie tematów odnoszących się do tego zagadnienia. Jednakże, drugim, ukrytym celem takiego działania było propagandowe szerzenie idei wolności, równości i obrony cywilizacji przed wyniszczającą ideologią wroga, na czele walki z którą stały Stany Zjednoczone (Howard, 2020). Obecnie zaobserwować można renesans zainteresowania tym okresem w historii, a tematyka wojenna wciąż stanowi popularny motyw w filmach. Jako przykłady takich produkcji można podać między innymi filmy: „Dunkierka” (reż. Christopher Nolan, 2017), „Bękarty wojny” (reż. Quentin Tarantino, 2009), „Sztandar chwały” (reż. Clint Eastwood, 2006), „Walkiria” (reż. Bryan Singer, 2008), czy miniseria „Kompania Braci” (2001). W związku z tym, można stwierdzić, że współczesna amerykańska kultura popularna ma tendencje do wykorzystywania tematów, które akcentują wspólne dziedzictwo (m.in. doświadczenia i wyzwania, które ukształtowały amerykańską tożsamość narodową) oraz

przypominają o wartościach i jedności narodowej w niespokojnych czasach. Reżyserzy filmowi wykorzystują tę tematykę, aby przedstawić swoją wizję patriotyzmu, a także zobrazować i porównać współczesne zdarzenia, konflikty i wyzwania społeczne.

Ustalenie, czym jest właściwie kultura popularna we współczesnym rozumieniu bywa wyjątkowo trudne. Wynika to z tego, że jej fenomeny i wytwory są wszechobecne i towarzyszą człowiekowi na każdym kroku, jednocześnie cały czas zmieniając swoją formę (Krajewski, 2005, s. 15). Do niedawna nie była postrzegana jako potencjalny obszar badań pedagogicznych, obecnie jednak wiadomo, że stanowi znaczący obszar refleksji, ze względu na to, że przenika do większości sfer ludzkiego życia. Jak podkreśla Maryla Hopfinger, wszystkie jednostki ludzkie są niejako „przymusowymi” uczestnikami tego typu kultury, w związku z czym nie można się z niej „wypisać” czy w niej zupełnie nie uczestniczyć (Hopfinger, 2003, s. 24). Cechy takie, jak: łatwość odczytywania przekazywanych treści (bez względu na np. poziom posiadanego wykształcenia), bliskość pomiędzy twórcą a odbiorcą, prostota oraz ogólnodostępność skłaniają do postrzegania tego rodzaju kultury jako kultury ludowej społeczeństw postindustrialnych (Mironiuk-Netreba, 2014). Jak wskazuje literatura przedmiotu, kultura ludowa posiada kilka podobieństw do tej popularnej. Najbardziej elementarna była umiejętność (re)definiowania tożsamości jednostek (jak i całych grup społecznych), a jej przekazywanie odbywało się w sposób nieformalny. Ten typ kultury funkcjonował także poza (ówcześnie) najważniejszymi instytucjami społecznymi, takimi jak Kościół, czy system edukacyjny (ale jednocześnie nie wykluczało to wchodzenia we wspólne interakcje pomiędzy sobą) (Jakubowski, 2006, s. 20).

Mieczysław Gałuszka, analizując debatę wokół kultury popularnej, sformułował następujące wnioski dotyczące roli kultury popularnej we współczesnych społeczeństwach:

- stanowi nierozzerwalny fakt występujący w życiu społecznym jednostek. Oznacza to, że wchodzi w różnorodne strefy życia codziennego, wpływa na jego rytm i często wypełnia całkowicie czas wolny. Korzystanie z jej zasobów jest często przyjemnością samą w sobie;

- zdominowana jest, pomimo że szczególnie zróżnicowana wewnętrznie i gatunkowo, przez wartości i przeżycia o charakterze konsumpcyjno-hedonistycznym;

- stanowi źródło inspiracji oraz identyfikacji, co znaczy, że kreuje styl życia, modę, wpływa na sposoby percepcji świata społecznego czy kształtowania aspiracji;

- jest łatwa w odbiorze dla każdego;

- nastawiona komercyjnie, kieruje się ekonomiczną kategorią zysku;

- dociera do Polski głównie poprzez kanały mediów masowych w wersji amerykańskiej kultury audiowizualnej;

- spośród rozmaitych jej gatunków i form szczególne miejsce zajmuje serial telewizyjny – przez fakt istnienia powszechności odbioru oraz akceptację różnorodnej społecznie i kulturowo widowni (Gałuszka, 1996, s. 21).

Kultura popularna, ze wszystkimi swoimi wyżej wymienionymi cechami, nazywana skrótowo popkulturą, związana jest ściśle z angielskim *popular*, podobnie jak popnacjonalizm. Jak podaje Wojciech Józef Burszta, można wskazać na dwie płaszczyzny czy źródła, w jaki sposób wykorzystywany przedrostek odwołuje się do nacjonalizmu. Jedno ze źródeł odnosi się do działań i sfery przekonań jednostek, które wynikają z doświadczeń zdobytych w toku nabywania i wrastania w kulturę. Doświadczenia te są głęboko zakorzenione między innymi w systemie edukacji, który promuje rodzimą kulturę nad obcą. W tym kontekście, popnacjonalizm oznacza wyrażanie, w toku życia codziennego, przywiązania do symboli narodowych oraz odwoływanie się do nich w różnych sferach i momentach życia. Drugie rozumienie kojarzone jest w sposób bezpośredni z kulturą popularną, którą Wojciech Józef Burszta definiuje jako „szerokie spektrum praktyk dyskursywnych obecnych we wszystkich właściwie jej dziedzinach” (Burszta, 2013, s. 60). Autor w tym miejscu stawia tezę o pewnego rodzaju renesansie nacjonalizmu, a same postawy o charakterze popnacjonalistycznym przybierają dwie formy – albo są autentyczne, choć najczęściej pozbawione postaw agresywnych czy ksenofobicznych lub ironiczne, prześmiewcze, ale zawsze zawierają treści narodowo-patriotyczne jako kluczowe elementy przekazu (Burszta, 2013, ss. 59-60).

Krzysztof Jaskułowski wyróżnia kilka strategii, mających na celu podtrzymanie kategorii narodu w życiu codziennym, z wykorzystaniem dostępności kultury popularnej. I tak możemy wyróżnić następująco:

- Narracja „my” i „tutaj” – sugerująca istnienie pewnego wspólnego dla wszystkich obszaru przekonań, który wyznacza granice wyobraźni odbiorców i przedstawiany jest jako coś naturalnego, danego z góry i oczywistego;

- Narodowe stereotypy i autostereotypy – wykorzystanie tej strategii jest zwłaszcza widoczne w filmach hollywoodzkich, w których nierzadko przedstawicielom określonych narodów przypisuje się pewne role, wykonywane zawody i posiadane umiejętności (na przykład: Azjaci to najczęściej mistrzowie sztuki walki, a Rosjanie to członkowie mafii);

- *Specialité narodowe* – sugeruje, że świat podzielony jest na narody, a każdy z nich ma własną, wyróżniającą ją od innych, specyfikę. Jest to widoczne zwłaszcza w opisach bohaterów kultury popularnej, kuchni danego państwa, czy tych wykorzystywanych przez przemysł turystyczny, które podkreślają odmiennosć danego miejsca, insynuując, że wynika ona z narodowej odrębności;

- Stosowanie narracji, których podmiotem jest naród – ten element dyskursu pozwala jednostce umiejscowić swoje istnienie w szerszej zbiorowości, która posiada zarówno wspólną przeszłość, jak i przyszłość. Widoczne jest tutaj wykorzystanie cech nacjonalistycznej orientacji, bowiem ta strategia odwołuje się do mitu wspólnego pochodzenia oraz wyjątkowości danego narodu. Również często wykorzystywana jest przez przemysł filmowy;

- Wszechobecne wykorzystanie symboli narodowych (Jaskułowski, 2006).

Specyfika amerykańskiego (banalnego) nacjonalizmu

W najprostszym, potocznym i kolektywnym, ujęciu naród można zdefiniować jako zbiorowość ludzką, która zamieszkuje określony obszar i tworzy wspólnotę, przede wszystkim opierając się na kryterium używania tego samego języka. Natomiast, definicja łącząca naród z tożsamością rozszerza to pojęcie, stanowiąc, iż jest to ogół mieszkańców osadzonych na danym terytorium, którzy oprócz wspólnego języka, połączeni są wspólną historią, kulturą, a także tymi samymi interesami o charakterze politycznym i gospodarczym (Przeździecki, 2012). Nacjonalizm, w swoim najbardziej podstawowym i ogólnym znaczeniu, opiera się na tej wybranej idei, uznając ją za podstawowy podmiot i tym samym przyjmując ją jako fundament swojej ideologii. W przypadku podejmowania prób usystematyzowania rozumienia idei nacjonalizmu, można wyszczególnić cztery różne podejścia – wąskie *versus* szerokie oraz wschodnie *versus* zachodnie. Pierwsze z nich postrzega nacjonalizm w sensie *stricte* negatywnym, utożsamiając go z postawami o charakterze dyskryminującym i ksenofobicznym wobec innych narodów. Natomiast w szerokim rozumieniu, nacjonalizm osadzony jest w kontekście więzi narodowych, a tym samym pozbawiony negatywnego wydźwięku i łączony z mniej pejoratywnym określeniem patriotyzmu, stając się jego zasadniczą częścią (Żołędowski, 2002). W przypadku Polski, charakterystyczne jest wąskie rozumienie idei, gdzie pojęcie spotyka się w głównej mierze z negatywnymi konotacjami i skojarzeniami. Nie stanowi to wyjątku na tle innych państw Europy Wschodniej, gdzie istotny wpływ na prowadzenie dociekań, badań, czy dyskusji odnoszących się do problematyki pojęcia miały wydarzenia II wojny światowej. Faszyzm i nazizm, które stanowiły główny punkt ideologiczny agresorów, sprzęgane były ze skrajnie nacjonalistycznymi środowiskami, które w rezultacie doprowadziły do wojny, ludobójstwa i zniszczeń na taką skalę globalną, jakiej nikt wcześniej nie doświadczył. Natomiast w krajach zachodnich, w centrum nacjonalizmu znajduje się naród. To właśnie on daje możliwość afirmacji tożsamościowej, dając tym samym

przestrzeni do zapewnienia poczucia przynależności, a także sposobności identyfikacji ze wspólną wszystkim mieszkańcom danego terytorium kulturą, językiem, historią i wartościami narodowymi. Przykładem takiego państwa są Stany Zjednoczone, gdzie nacjonalizm rozumiany jest jako postawa obywatelska i wyraz najwyższego ukazania przywiązania do własnego kraju i jego wartości. Taka orientacja stała się zwłaszcza widoczna po atakach terrorystycznych z 11 września 2001 roku, które odcisnęły długotrwały wpływ na amerykańskie społeczeństwo, jego politykę i kulturę. Jednym z najbardziej widocznych efektów było wyraźne zwiększenie postaw nacjonalistycznych wśród obywateli tego państwa. Warto w tym miejscu przywołać wyniki badań, które zostały przeprowadzone przez zespół badaczy z Uniwersytetu w Chicago, którzy w swoim opracowaniu dotyczącym zmian w poziomie odczuwanej dumy narodowej wskazali następujące wartości:

- 97 procent badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że woleliby być Amerykanami niż obywatelami jakiegokolwiek innego państwa (wzrost o 7 pkt. procentowych w porównaniu z badaniami przeprowadzonymi przez General Social Survey w latach 1996-2000);

- 85 procent odczuwało, że Ameryka jest lepszym państwem od innych (wzrost o 5 pkt. procentowych);

- 49 procent badanych uznało, że świat byłby lepszym miejscem, gdyby ludzie z innych państw byli bardziej zbliżeni do Amerykanów (wzrost o 11 pkt. procentowych) (Smith i in., 2001).

Tak wysokie odnotowane wartości nie stanowią wyjątku na tle przeprowadzonych badań przez inne instytuty czy projekty badawcze, jak na przykład World Values Survey, gdzie w latach 2000-2004 ponad 71 procent respondentów wskazało najwyższą możliwą wartość, deklarując bycie „bardzo dumnym” ze swojej narodowości. Korelacja jest także widoczna w wynikach badań przeprowadzonych przez Instytut Gallupa, w których w 2002 roku, czyli rok po przeprowadzonym ataku terrorystycznym, aż 91 procent Amerykanów wskazało najwyższe możliwe wartości, to jest bycie bardzo dumnym i ekstremalnie dumnym ze swojego pochodzenia (Brenan, 2022; [dostęp: 20.07.2023])³.

W związku z tym, na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto, za K. Jaśkułowskim, trzy charakterystyczne „pozytywne” cechy takiego ujęcia nacjonalizmu, które zakładają następująco:

- Kluczowe elementy naszej rzeczywistości, w której funkcjonujemy stanowią narody, a te natomiast charakteryzują się unikalnymi dla siebie cechami, kulturą i tożsamością;

³ Wyniki badań przeprowadzone na przełomie lat 2001-2022 dostępne są w infografice na poniższej stronie: <<https://news.gallup.com/poll/394202/record-low-extremely-proud-american.aspx>>, [dostęp: 20.07.2023].

- Opieramy się na antropologicznych założeniach, że jednostka ludzka jest *homo nationalis*, a tym samym narodowość wpisana jest w naszą naturę;
- Nacjonalizm wynika z moralnego przekonania, że najwyższą wartością dla wszystkich jednostek powinno być oddanie narodowi, lojalność wobec niego oraz spełnianie zobowiązań z tym związanych (Jaskułowski, 2006, s. 9).

W tym miejscu warto, uzupełniając, przywołać pojęcie banalnego nacjonalizmu, które zostało opracowane i wprowadzone do naukowego dyskursu przez brytyjskiego socjologa, Michaela Bilinga. Badacz w swojej pracy odniósł się do tego, w jaki sposób wszelkie subtelne przejawy opisywanej idei politycznej przenikają do życia zbiorowego, z czasem stając się pewnego rodzaju normą społeczną. Socjolog wskazuje tu na wszystkie czynności, które mają na celu przypominanie o odrębności narodowej i utrwalanie poczucia wspólnotowości, a równocześnie są niezauważalne w życiu codziennym. Skutkuje to tym, że obywatele nie poświęcają się refleksji nad znaczeniami czy implikacjami wykonywanych praktyk, wykonują je bezwiednie i co więcej, przekazują je następnym pokoleniom poprzez edukację czy wychowanie, które jest nakierowane na transmisję wartości narodowych. Pomimo tego, że Michael Biling skupił się w swojej pracy na kraju własnego pochodzenia, w Stanach Zjednoczonych można zauważyć sztandarowe przykłady takiego podejścia w manifestowaniu przynależności wobec swojego kraju. Rytuały, o których mowa, znajdują swoje odzwierciedlenie w codziennych czynnościach o charakterze społecznym, kulturowym i politycznym. Jednym z przykładów jest powszechne wykorzystywanie symboliki flagi narodowej (nie tylko wywieszanej w formie fizycznej przed lokalami mieszkalnymi czy instytucjami, ale także w celach komercyjnych, wykorzystując ją w postaci np. nadruków na odzież, produkcji gadżetów, czy do ozdabiania produktów spożywczych). Kolejno można rozróżnić między innymi używanie specyficznego języka odróżniającego nas (obywateli) *versus* oni (reszta świata), odśpiewywanie hymnu narodowego przed wydarzeniami sportowymi, czy odmawianie wersetu obiecującego wierność fladze narodowej przed rozpoczęciem zajęć lekcyjnych (Biling, 2008)⁴.

Amerykańska idea nacjonalistyczna, choć podobna w niektórych aspektach do tego, jak rozumiana jest w innych państwach na świecie, posiada swoje unikalne cechy, charakterystyczne tylko dla tego regionu, co wynika przede wszystkim z odrębnego kontekstu historycznego. Na podstawie literatury przedmiotu można wyodrębnić kilka charakterystycznych dla niego cech, a synteza tych dociekań została zawarta w tabeli 1.

⁴ Praktykowano to szerzej w przeszłości – obecnie zasady dotyczące odmawiania przysięgi mogą się różnić w zależności od stanu, szkoły i wewnętrznego regulaminu placówki.

Tabela 1

Różnice pomiędzy
amerykańskim nacjonalizmem a nacjonalizmem w innych państwach

Amerykański nacjonalizm	„Inny” nacjonalizm
Oparcie nacjonalizmu na politycznych przesłankach, według których wartości takie jak demokracja, konstytucjonalizm czy równość są wspólne wszystkim Amerykanom, niezależnie od ich tożsamości kulturowej.	Oparcie nacjonalizmu na przesłankach etnicznych, związanych z pochodzeniem, rasą, językiem, uwarunkowaniami geopolitycznymi, kontekstem historycznym...
Wszelkiego rodzaju rytuały, takie jak np. wywieszanie flagi narodowej nie są przekazywane na drodze indoktrynacji, a stanowią niewymuszony i niepotrzebujący zachęty przejaw przynależności wobec swojego państwa.	Rytuały o charakterze nacjonalistycznym przekazywane są na drodze indoktrynacji i promowane przez władze państwowe (rząd, media, czy służby mundurowe).
Zakorzenie nacjonalizmu w poczuciu misyjnym, zapewnianiu spokoju i odnoszeniu zwycięstw w różnych konfliktach zbrojnych; Amerykanie nie rozpamiętują historycznej chwały.	W dużej części państw i społeczeństw cechujących się najwyższym odsetkiem osób legitymujących się jako nacjonałisci; nacjonalizm „napędzany” jest przez doznane w przeszłości krzywdy. Jako przykład można podać m.in. Indie czy Egipt, które w znacznej części swojej historii były państwami kolonialnymi.

Opracowanie własne na podstawie: M. Pei, (2003). *The Paradoxes of American Nationalism*. Foreign Policy, 136.

Jednym z fundamentów amerykańskiego nacjonalizmu, który odróżnia go od innych państw, jest także powszechne odwołanie się do mitów założycielskich, które niejednokrotnie znajdują swoje odzwierciedlenie w kulturze popularnej. Od momentu, w którym Stany Zjednoczone Ameryki ogłosiły swoją niepodległość od Wielkiej Brytanii, a tym samym utworzona została pierwsza ustawa zasadnicza na świecie – zwana Konstytucją Stanów Zjednoczonych – w amerykańskiej świadomości narodowej narodziły się liczne mity założycielskie (Garlicki, 2010)⁵. Jedną z najbardziej ikonicznych i romantyzowanych jest idea *American Dream*, która od zawsze kształtowała ramy polityczne państwa, bowiem często wykorzystuje się ją jako narzędzie do rozpowszechniania kluczowych ideałów, takich jak równość, demokracja, wolność i nieograniczone możliwości (Kleszczyńska, 2019). Mit ten odegrał znaczącą rolę w przyciąganiu imigrantów z całego świata, którzy zaczęli utożsamiać Stany Zjednoczone z tymi walorami, a te natomiast z czasem stały

⁵ A. Garlicki definiuje pojęcie „mitu założycielskiego” jako symboliczne wydarzenie, które staje się początkiem nowego państwa, ustroju, ruchu społecznego lub politycznego.

się kluczowymi składowymi amerykańskiej tożsamości narodowej, obiecując obywatelom, że pod warunkiem ciężkiej pracy, determinacji i wysiłku będą w stanie odnieść sukces. W tym miejscu można przywołać takie produkcje, jak „W pogoni za szczęściem” (reż. Gabriele Muccino, 2006), „Rocky” (reż. J.G. Avildsen, 1976), „Forrest Gump” (reż. Robert Zemeckis, 1994), czy „The Social Network” (reż. David Fincher, 2010).

Innym przykładowym mitem założycielskim jest Mit o Dzikim Zachodzie, który powstał w dużej mierze dzięki literaturze, filmom i innym produktom kultury popularnej, które przedstawiły tę przestrzeń jako miejsce pełne przygód i heroizmu. Wizja odważnych kowbojów, nieustraszonych stróżów prawa i twardych osadników na dzikim i niezbadanym terytorium, które można podbić, utrzymuje się w świadomości kulturowej Amerykanów do dziś, pomimo krytyki środowisk badawczych dotyczącej marginalizowania prawdziwych doświadczeń rdzennej ludności oraz ukrywania aspektów kolonializmu i opresji. Pomimo tego, mit pozostaje ważnym elementem amerykańskiej kultury i dziedzictwa, które inspiruje do interpretowania go na nowo. Można tutaj wyróżnić między innymi powieść *Ostatni Mohikanin*, autorstwa Jamesa Fenimore’a Coopera, czy filmy westernowe, takie jak „Dobry, zły i brzydki” (reż. Clint Eastwood, 1996), „Dziki Bill” (reż. Walter Hill, 1995), czy „W samo południe” (reż. Fred Zinnemann, 1952).

Warto także wskazać na mit i powszechną wiarę w wyjątkowość ziemi „obiecanej” dla imigrantów z całego świata, którą stanowią Stany Zjednoczone oraz „amerykański fenomen” sugerujący, że państwo to zajmuje szczególne miejsce wśród innych państw w kategoriach narodowego etosu oraz instytucji politycznych i religijnych (Kasiński, 2012).

Założenia metodologiczne

W artykule zastosowano analizę treści trzech wyselekcjonowanych filmów anglojęzycznych, wyprodukowanych w Stanach Zjednoczonych. Zostały one wybrane na podstawie trzech zmiennych – roku produkcji i związanych z nim wydarzeń społeczno-politycznych w USA, popularności w serwisie IMDb (*Internet Movie Database*), która została ustalona na podstawie liczby oddanych głosów przez zarejestrowanych użytkowników portalu oraz obecności kontekstów zawierających elementy amerykańskiej tożsamości nacjonalistycznej. Do realizacji celów badania wykorzystano mieszane podejście analityczne, to jest przeanalizowano wcześniej wspomniane konteksty historyczno-polityczne oraz zbiór wszystkich elementów składających się na fabułę wybranych wytworów. Jest to konieczne z uwagi na to, aby móc prawidłowo zgłębić znaczenie przekazywanych treści oraz

przyjrzeć się elementom dyskursu, używanym w celu zrekonstruowania poczucia tożsamości narodowej.

Wybór takiej formy analizowanej treści wynika z kilku aspektów. Pierwszy z nich odnosi się do historii kina, które od początku swojego istnienia nadążało za postępującymi przemianami społecznymi i kulturowymi, a także stanowi nierozzerwalną składową kultury popularnej. W tym miejscu warto przywołać opracowanie E. Panofsky'ego, który stwierdza, że kino stanowi zwierciadło kultury – albowiem „posiada” umiejętność odzwierciedlania aktualnych stosunków społeczno-kulturowych, potrafi stawiać diagnozę na temat wyglądu społeczeństw, a poza tym potrafi kształtować język, zachowania, opinie, smak, czy nawet coś tak prozaicznego, jak styl ubierania i wygląd zewnętrzny swoich odbiorców (Panofsky, 1971, ss. 362-378). Drugim powodem wyboru takiego przekazu medialnego jest popularność filmów hollywoodzkich na całym świecie, większa oglądalność, a co za tym idzie – lepsza forma komunikacji pomiędzy USA a resztą świata, co stanowi bardziej obiektywne narzędzie badawcze, aniżeli prasa, radio, czy literatura. Dodatkowo, produkcje filmowe stanowią wizualne medium, co umożliwia reprezentację tematów i problemów, a w tym przypadku (re)konstruowania tożsamości narodowej za pomocą obrazów i symboli. Analiza narracji i struktury pozwoli ponadto zrozumieć, jakie techniki są wykorzystywane do budowania opowieści i jak wpływają one na percepcję odbiorców.

W celu spojrzenia na wybrane filmy hollywoodzkie pod kątem wyżej wspomnianych oddziaływań, posłużono się metodą analizy treści. Jest to technika badawcza, która rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku, co związane było głównie z masową produkcją gazet. Ówczesnie, analiza miała charakter ilościowy i polegała na mierzeniu, a następnie określaniu w calach długości kolumn poświęconych poszczególnym zagadnieniom. Dziennikarze w ten sposób chcieli pozyskać i ujawnić „prawdę o gazetach” (*the truth about newspapers*). W miarę pojawiania się nowych środków masowej komunikacji, to jest radia, kina, czy telewizji, zaczęto wykorzystywać opisywaną technikę w szerszy sposób – do weryfikowania opinii społecznej, badania stereotypów społecznych oraz różnorodnych form komunikacji. Obecnie stosowana jest we wszystkich obszarach naukowych, w których istnieje ogólne zainteresowanie przekazami, symbolami, funkcjami, znaczeniami i efektami ich stosowania. Stąd, analiza treści jest szeroko wykorzystywana w badaniach dziennikarskich, prasoznawczych, psychologii, pedagogice, antropologii, historii, filologii, lingwistyce, reklamie, czy polityce (Kalinowska, 2001, s. 16).

Jak podaje Mieczysław Łobocki, zakres analizy treści, obejmuje następująco:

oprócz wytworów w formie pisemnej – może obejmować (...) wytwory niepisane, jak rysunki, prace ręczne i konstrukcyjne, lecz również nagrania magnetofonowe i magnetowidowe, filmy, przeźrocza, zdjęcia, przedmioty codziennego użytku itp. (Łobocki, 2011, s. 216).

Dalej – za tym samym autorem – podzielono prowadzoną analizę na dwie, uzupełniające się części: wewnętrzną oraz zewnętrzną. Pierwsza z nich opiera się na konieczności dokładnego poznania treści analizowanego przez badacza treści wybranego dokumentu (w tym przypadku obrazowego – produkcji filmowych), a tym samym właściwym jego zrozumieniu, wyodrębnieniu najistotniejszych kontekstów czy myśli przewodnich po to, by móc wskazać na istniejące pomiędzy nimi więzi. Z kolei, zewnętrzna analiza dokumentu stanowi uzupełnienie tej wewnętrznej; oznacza to, że w tym przypadku badacz powinien ustalić czas, warunki i okoliczności powstania analizowanej treści, jego identyfikacji z autorem oraz potencjalnym adresatem, czy też wpływu, który wywarł na bieg określonych wydarzeń (Łobocki, 2011, s. 225).

Przed przystąpieniem do badań, warto dodatkowo wskazać także na typologię Krzysztofa Konarzewskiego, odnoszącą się do metod zbierania danych w badaniach jakościowych, w której autor wyróżnił między innymi metodę *przeszukiwania archiwów*. Archiwum w dosłownym sensie tego słowa jest miejscem przechowywania starych dokumentów, stanowiących pisemny i materialny ślad celowej działalności ludzkiej, jak na przykład dyplom ukończenia szkoły, fotografie, dziennik lekcyjny, pamiętnik, czy przedmioty zbudowane przed daną osobą. Jednak, jak zwraca autor, współcześnie istnieje konieczność rozszerzenia oraz zmiany rozumienia pojęcia archiwum, stąd należy uznać, że „jest nim cały świat społeczny” (Konarzewski, 2000, s. 126). Oznacza to, że można także analizować wszelkie wytwory będące dokumentami obrazowymi. Aby dobrze przeprowadzić takową analizę, autor publikacji poleca, by skorzystać z niniejszego schematu.

1) Potraktowanie oglądanej produkcji jako całości, notując przy tym własne wrażenia, odczucia, emocje, czy pojawiające się w trakcie seansu pytania;

2) Sformułowanie pytań badawczych i wydzielenie kluczowych scen, które udzielają na nie odpowiedzi;

3) Przeprowadzenie mikroanalizy pojedynczych scen i sekwencji;

4) Ponowne obejrzenie całej produkcji filmowej (czy innego dokumentu obrazowego), odpowiadając na postawione wcześniej pytania badawcze, z wykorzystaniem utworzonych przez badacza notatek;

5) Zestawienie własnej interpretacji z interpretacjami innych odbiorców tego samego dzieła i wyjaśnienie istniejących rozbieżności pomiędzy odczuciami własnymi a cudzymi (Konarzewski, 2000, s. 170).

Natomiast, za główne cele przeprowadzonego badania przyjęto między innymi.

- Wyszczególnienie charakterystycznych elementów dyskursu o charakterze nacjonalistycznym;
- Przedstawienie roli filmu w czasach największych kryzysów w amerykańskim społeczeństwie;
- Analizę narracji, przekazywanych treści i tematyki w filmach amerykańskich powstałych przed i po 2001 roku;
- Zbadanie, w jaki sposób zmieniło się podejście do takich kwestii, jak między innymi wspólnotowość czy terroryzm;
- Identyfikacja sposobów stereotypowego ukazania „wroga” czy wybranych grup etnicznych/religijnych.

Analiza badań własnych

Tabela 2

Zestawienie wybranych filmów

Polskojęzyczny tytuł filmu	Reżyseria	Rok produkcji
Rocky IV	Sylvester Stallone	1985
Top Gun	Tony Scott	1986
Snajper	Clint Eastwood	2014

Opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyodrębniono łącznie pięć pojawiających się, a zarazem wspólnych dla wszystkich omawianych treści elementów dyskursu: 1) *my versus oni*; 2) bohater zbiorowy będący jednocześnie zwykłym obywatelem; 3) antywojenny dyskurs przy jednoczesnym usprawiedliwianiu konieczności konfliktu zbrojnego; 4) Amerykanie jako wybawiciele; 5) narodowe interesy ponad indywidualne.

Rocky IV i żelazna kurtyna

W 1976 roku reżyser John G. Avildsen zobrazował historię, z którą niewątpliwie mogło utożsamić się większość odbiorców amerykańskiego pochodzenia. Pierwsza część „Rocky’ego” powstała w wyjątkowym czasie dla Stanów Zjednoczonych – Drugiej Wielkiej Imigracji po II wojnie światowej, kiedy w tamtejszym społeczeństwie zaczęli pojawiać się nowo przybyli imigranci, co niejednokrotnie prowadziło do napięć i konfliktów na tle etnicznym. W po-

łączeniu z procesami modernizacji, które pozbawiły wiele osób pracy czy nadziei na lepsze jutro, J.G. Avildsen rzucił światło na ubogie i uciskane grupy klasy robotniczej mieszkające w Filadelfii. Główny bohater – Rocky Balboa – stanowił ucieleśnienie pokolenia urodzonego w biedzie i powolnej degradacji, w społeczności, w której nikt nie wierzyłby w osiągnięcie sukcesu na skalę globalną. Właśnie to stanowi główną oś fabularną produkcji, a Balboa dzięki swojej determinacji, wierze w *American Dream*, zaangażowaniu i sile walki, odnosi sukces, odkrywa swój potencjał i przewycięża wszelkie trudności. To właśnie z tego fundamentu wyłoniło się triumfalnie jedno z największych dziedzictw amerykańskiej popkultury. Film w swojej pierwotnej wersji odnosił się przede wszystkim do wartości rodzinnych, znaczenia wspólnotowości oraz społeczeństwa zjednoczonego w swojej trudnej sytuacji socjoekonomicznej. W obliczu sukcesu i uniwersalizmu opowiedzianej historii, tylko kwestią czasu było to, kiedy pojawią się kolejne części. Na potrzeby opracowania wybrano „Rocky’ego IV”, który zamienił wcześniej wymieniane walory na przejawianą propagandę z czasów zimnej wojny. Było to po części spowodowane nadejściem rządów Ronalda Reagana, który wprowadził istotne zmiany w kolektywnej wyobraźni obywateli Stanów Zjednoczonych. Za jego inicjatywą, w przestrzeni społecznej pojawiła się idea Związku Radzieckiego jako imperium zła, a w kulturze popularnej wykreowani zostali nowi bohaterowie, którzy mieli za zadanie ocalić naród przed dalszą ekspansją globalną komunizmu.

W tej części serii fabuła skupia się na wyprawie Rocky’ego Balboa do Moskwy, gdzie, przepełniony poczuciem misji po śmierci Apolla Creeda, ma stanąć do walki z silnym i bezwzględny sowieckim bokserem, Ivanem Drago. W przeciwieństwie do poprzednich produkcji, Rocky nie walczy o miłość, bogactwo, dumę, czy honor. Zamiast tego, staje się żołnierzem, który toczy wojnę kulturową o przetrwanie amerykańskiego stylu życia i liberalnej demokracji, a niepozorny dramat sportowy zostaje wykorzystany jako broń w tej walce. „Rocky IV” równolegle z wydarzeniami politycznymi, korzysta z kontekstu ówczesnej polaryzacji kulturowej, docierając swoim zasięgiem do globalnej publiczności, która poszukiwała pewnego rodzaju *katharsis* w tak niepewnych czasach.

Propaganda antykomunistyczna przeplata całą fabułę filmu, co widać już po karykaturalnym wręcz przedstawieniu przeciwnika głównego bohatera. Drago to ponaddwumetrowy, umięśniony zawodnik, z mocnymi rysami twarzy, wygolonymi włosami i lodowatym spojrzeniem. Na początku filmu mierzy on się z Apollo, gdzie można ujrzeć różnicę nie tylko w wyglądzie, ale także pomiędzy zachowaniami Amerykanina i Rosjanina. Jest to widoczne w dwóch aspektach – najpierw przed wejściem na arenę bokserską, a później przed walką. Drago, zamknięty w symbolicznej klatce, a następnie z niej

wypuszczony, doznaje szoku widząc różnorodność i rozrywkowość panującą w Stanach Zjednoczonych. Ogromna ilość kolorów, światła i głośnej muzyki jednocześnie powoduje u niego zawroty głowy i zagubienie, co symbolizuje jego nieobyte oraz nieznaną standardów rozrywki na Zachodzie. Widać także dużą różnicę w zachowaniach obu bokserów – Apollo, ubrany w strój Wujka Sama⁶, tańczy i rozmawia ze swoimi kibicami w akompaniamencie tancerzy, utworu *Living in America* Jamesa Browna oraz pokazu fajerwerków. Cała scena jest jaskrawa, barwna i przesadnie ekstrawagancka. Tymczasem, Rosjanin nic nie mówi, nie wchodzi z nikim w interakcje oraz wydaje się niezdolny do ukazania ludzkich emocji. Taka rekonstrukcja jego postaci może sugerować brak indywidualizmu i swobody „charakterystycznej” dla systemów totalitarnych. Komunizm zabierając wolność jednostkową, zmienia ludzi w tryby większej maszyny, sprawiając, że stają się neutralni i niewyróżniający od innych.

W produkcji ponadto widoczne jest wyraźne wykorzystywanie narracji „my versus oni”, a jednym z przykładów wizualnej reprezentacji tego elementu dyskursu jest scena wejścia na arenę bokserską, na której pojedynek ma stoczyć Apollo z Drago. Widowisko zostało zorganizowane w luksusowym hotelu i kasynie, MGM Grand w Las Vegas, a miejsce pojedynku staje się symbolem amerykańskiego bogactwa, wolności i rozrywki (ucieleśnionej w hazardzie, narkotykach, nadmiernym konsumpcjonizmie...). Całość można zinterpretować jako mikrokosmos reprezentujący Stany Zjednoczone i Związek Radziecki. Główna różnica polega na przedstawieniu publiczności uczestniczącej w tym wybitnym wydarzeniu sportowym. W przypadku USA, rekonstrukcja ta opiera się na propagandowych symbolach, natomiast wykorzystywanie patriotycznej różnorodności jest ciągle eksploatowane w celu pokazania głównego przesłania produkcji. Ludzie kibicujący Apollo dzielą się na dwie grupy – pierwsza to wielokulturowa zbiorowość przedstawicieli wyższej klasy społecznej (co podkreślone zostaje poprzez luksusowe stroje i złote oświetlenie – co potęguje wrażenie o doskonałej sytuacji ekonomicznej tego kraju). Nie obserwują oni pojedynku biernie; są podekscytowani, dynamiczni, wchodzi w interakcje ze sobą i współistnieją mimo różnic. Druga grupa składa się z (także wieloetnicznego) personelu tancerzy i muzyków, którzy pomimo że należą do niższych klas społecznych, poprzez wspólne działanie, nie tylko uatrakcyjniają wydarzenie, ale także mają

⁶ Wujek Sam (ang. *Uncle Sam*) to jeden z symboli rządu USA i samego kraju. Jego charakterystyczny wygląd obejmuje cylindryczny kapelusz w barwach amerykańskiej flagi, siwą brodę i włosy, a także złowrogie spojrzenie z wyciągniętym palcem wskazującym. Najpopularniejsze przedstawienie tej postaci pochodzi z plakatu rekrutacyjnego z I wojny światowej, z podpisem oznajmującym: „Chcę ciebie” (ang. *I want you*). Często wykorzystywany jako symbol narodowy w kulturze popularnej, Wujek Sam odzwierciedla amerykańskie wartości, takie jak wolność, demokracja, niezależność i patriotyzm.

szansę w nim uczestniczyć, co podkreśla dystynkcje pomiędzy tymi dwoma warstwami. Sama drużyna Apollo składa się z dwóch Włochów (Rocky'ego i Polly'ego) oraz Afroamerykanina (Tony'ego Ever). Podczas gdy widzowie ze Stanów Zjednoczonych swoim wyglądem portretują ten kraj jako przestrzeń do celebrowania różnorodności, wolności i indywidualizmu, tak kibice ze Związku Radzieckiego ucieleśniają zbiorową tożsamość i równość, bez możliwości ekspresji osobistej. W rezultacie, trudno odróżnić widzów od personelu – obie te grupy stają się jednością, głównie ze względu na to, że większość obserwatorów widowiska ubrana jest w jednakowe, kamuflażowe stroje wojskowe z czerwonymi detalami, co symbolizuje bezklasowe społeczeństwo.

Na co jeszcze warto zwrócić uwagę to marka ubraniowa, która sponsoruje walkę po amerykańskiej stronie – cała drużyna zakłada bluzy od Hugo Bossa, która także staje się ukrytym symbolem. Łączy się to z wypracowanym przez USA Planem Marshalla (1948-1952), przez który Stany Zjednoczone uczyniły z dobrobytu Niemiec Zachodnich swoje główne narzędzie propagandowe modelu amerykańskiego w Europie, wykorzystując ich potencjał przemysłowy i wolny rynek. Ponadto, łączy się to także z wizją transnarodowości opartej na przyjętych zasadach demokracji, konsumpcjonizmu, kapitalizmu i otwartości na świat czy inne kultury. Wysłała to także wiadomość, że państwa, które są sojusznikami USA i znajdują się pod ich wpływem, doskonale prosperują w globalnej hierarchii.

Interesujące i warte zwrócenia uwagi jest także wykorzystanie kolorystyki oraz muzyki w produkcji. W scenie walki Rocky *versus* Drago, gdy ten drugi zbliża się do ringu bokserkiego, jedynym kolorem widocznym na ekranie jest połączenie mroku z czerwienią flag Związku Radzieckiego. Dotychczasowe poczucie izolacji, strachu i tajemnicy zamieniło się w przemoc, pokazując, że pojedynek między dwoma mocarstwami zmienił swój charakter z widowiska sportowego na symboliczną wojnę. Powiązania koloru ze złem w postaci rosyjskiego boksera stają się nad wyraz oczywiste, zamieniając arenę w piekło. Czerwone światła, przez które musi przejść amerykański bohater, sugerują wejście w tę specyficzną przestrzeń. Pomimo że kolory narodowe USA mają trzy barwy, w scenie tej przeważa biel, co może sugerować, że Rocky staje się wysłannikiem Boga, który ma wyzwolić naród radziecki od zła w postaci komunizmu. Muzyczny kontrast jest także skutecznym zabiegiem propagandowym. Po stronie amerykańskiej występuje znany artysta, grając *rock and rolla* – popularny gatunek muzyczny mający swoje korzenie w Nowym Orleanie, początkowo związany z niższymi warstwami społecznymi. Ujęcia kamery skupiają się jednocześnie na muzyku, jego orkiestrze i widowni, co jest wyraźnym odzwierciedleniem indywidualizmu. Po stronie radzieckiej natomiast widoczny jest kolektywizm zbiorowy; zagrany zostaje

hymn narodowy. Nie ma indywidualnego wokalisty, występu muzycznego, a instrumenty i głos całej areny zlewa się w całość.

Jak można się spodziewać, dzięki swojej niezłomnej determinacji, Rocky wygrywa pojedynki i tym samym pokazuje, że amerykański duch i dążenie do wolności są na tyle potężnymi siłami, że zdolne są do przeciwstawienia się systemowi opresji i indoktrynacji. Okryty w flagę USA, Balboa staje się uosobieniem amerykańskiej wyjątkowości, która nie tylko pokonuje radzieckiego giganta, ale także potrafi przekształcić cały naród komunistów w kapitalistów. Wcześniej, ludzie zachowywali się jak jedna, bezmyślna machina, uciskana przez system totalitarny. Po wygranej te same masy ludzkie wstają ze swoich siedzeń i skandują imię Balboa, oklaskując jego odwagę. Wszystko to wygląda, jak surrealistyczny moment, w szczególności kiedy sowiecki lider, Gorbaczow, wstaje ze swojego miejsca po to, aby nagle stać się głównym kibicem amerykańskiego boksera.

Rocky IV jest produkcją, która przekazuje swoim widzom proste i bezpośrednie komunikaty. Pierwszym z zabiegów jest wykorzystanie binarnego podziału na dobro i zło, poprzez przypisywanie wyłącznie negatywnych cech Sowietom, a pozytywnych Amerykanom. Stallone (jako reżyser i jednocześnie główny aktor) zrekonstruował i jednocześnie wyidealizował wizję Stanów Zjednoczonych jako kraju, w którym każdy, niezależnie od pochodzenia społecznego czy rasy, jest w stanie współdziałać z innymi, bez obawy o dyskryminację. Poprzez efektywne wykorzystanie wielu elementów wizualnych, zbudował obraz, który ukazuje Amerykę jako kraj wolności, nieograniczonych możliwości, bogactwa i dobrobytu. Wykorzystuje przy tym popularne mity założycielskie – *American Dream* oraz amerykańską „wyjątkowość”, sugerującą, że Stany Zjednoczone zajmują specjalnie miejsce w globalnej hierarchii i mają misję szerzenia demokracji.

Popnacionalizm według Reagana – Top Gun

Wojna w Wietnamie była najdłuższym konfliktem zbrojnym w historii Stanów Zjednoczonych, a porażka militarna szokiem dla wielu Amerykanów i ciosem w ich dumę narodową. Najpotężniejsza armia na świecie przegrała wówczas z państwem, którego mieszkańcy stanowili w przeważającej części ludność rolniczą, posiadającą dużo mniej zaawansowaną technologię wojskową i zmniejszoną liczebność. Ponadto, wydarzenia takie jak masakra w My Lai w 1968 roku obaliły mit o utrzymywaniu najwyższych standardów godności i humanitaryzmu armii amerykańskiej w czasie wojny. Wówczas wielu Amerykanów, przeciwnych konfliktowi zbrojnemu, straciło wiarę w swoich przywódców politycznych. Natomiast ci, popierający interwencję na tamtejszym obszarze, oskarżali protestujących o niewystarczające docenienie wysiłków wojennych, co w rezultacie doprowadziło do polaryzacji społeczeństwa.

Idea Stanów Zjednoczonych jako supermocarstwa z najlepszym sprzętem wojskowym zaczęła się chwiać, stąd zaistniała konieczność stworzenia filmu, który po pierwsze – pozwoliłby na odzyskanie utraconej dumy narodowej, a po drugie – ukazałby siłę militarną USA. Podczas samej wojny w Wietnamie, Hollywood w dużej mierze unikało produkowania filmów dotyczących bezpośrednio sytuacji w tamtym państwie i zaangażowania w tamtejsze wydarzenia Stanów Zjednoczonych. Produkcje powstałe w ciągu pierwszych lat konfliktu (jak np. „China Gate”, reż. Samuel Fuller, 1957) przedstawiały interwencję zbrojną jako pretekst do pokonania komunistów przez Amerykanów. Natomiast, w 1965 roku Pentagon wyreżyserował film dokumentalny „Why Vietnam?”, który zgodnie z tradycją podobnych materiałów produkowanych podczas II wojny światowej, wyjaśniał społeczeństwu konflikt za pomocą uproszczonej propagandy promilitarnej. Produkcja przedstawiała wojnę jako interwencję obronną, chroniącą interesy USA i jednocześnie wyzwalającą Wietnamczyków od komunistów.

Oprócz konfliktu zbrojnego w Azji, warto zwrócić uwagę na kilka innych wydarzeń z ówczesnej sceny społeczno-politycznej USA, które nadszarpnęły zaufanie narodowe Ameryki, a są nimi między innymi: wcześniej wspomniane umacnianie się supermocarstwa ZSRR, które wydawało się zwiększać swoją obecność i wpływy na całym świecie, ale również kryzys naftowy i zakładników (a tym samym pogorszenie stosunków amerykańsko-irańskich), czy skandal Watergate. Obywatele Stanów Zjednoczonych, w wyniku sprzężenia się tych kilku czynników, czuli się rozczarowani i zawiedzeni działaniami swojego państwa. Na kanwie tego znalazła się potrzeba, aby znaleźć nowy punkt odniesienia – coś, co przywróci utraconą narodową pewność siebie, zaczęcie od nowa, co pozwoli przezwyciężyć niedawne traumy i móc pójść do przodu z nadzieją na lepsze jutro. Podczas kampanii prezydenckiej w 1980 roku, ludzie utożsamili tę potrzebę z republikańskim kandydatem na to stanowisko, Ronaldem Reaganem, któremu udało się zdobyć zaufanie ludności i jako prezydent niemal natychmiast wdrożył swój program wyborczy. Opierał się on między innymi na: obniżkach podatków, deregulacji finansowej, wzroście wydatków na wojsko i próbie przywrócenia do świadomości zbiorowej tradycyjnych, konserwatywnych i amerykańskich wartości. Ten ostatni z kontekstów jest istotny i ważny nie tylko z punktu zainteresowania niniejszego artykułu, ale również przy badaniu wpływu kulturowego „Top Gun” na społeczeństwo. Polityka ówczesnego prezydenta Stanów Zjednoczonych charakteryzowała się naciskiem na patriotyzm, celebrowaniem sił zbrojnych, patriarchalną koncepcją rodziny i demonizowaniem „wrogów” Ameryki (przede wszystkim ZSRR), którzy przedstawiani byli jako siły zagrażające wolności i demokracji – czyli dwóm fundamentalnym filarom narodowej tożsamości tego państwa. Zmiany te były także widoczne w mediach

i kulturze popularnej, a produkcja stanowiła uosobienie ideałów szerzonych przez Reagana.

Analizując „Top Gun”, możemy wyróżnić elementy charakterystyczne dla polityki byłego prezydenta USA – wywyższanie wojska i służby w nim jako wyraz ukazania najwyższego przywiązania do swojej ojczyzny, stereotypowe i patriarchalne przedstawienie męskości, a także (po części związane z militarystką) dominujące, tradycyjne i konserwatywne, amerykańskie wartości. Z punktu zainteresowania niniejszego artykułu, warto skupić się *stricte* na elementach nacjonalistycznych w produkcji, czyli w tym przypadku – na militarnej propagandzie, zwłaszcza potrzebnej po porażce na froncie w Wietnamie.

Fabula filmu skupia się na głównym bohaterze – młodym i lekkomyślnym pilocie amerykańskiej armii – Pete „Mavericku” Mitchellu. Maverick kontynuuje dzieło swojego ojca, który także pilotował w marynarce USA, ale zginął nieszczęśliwie w akcji nad Wietnamem. W splocie kilku wydarzeń, mężczyzna trafia do ośrodka szkoleniowego, nazywanego nieoficjalnie „Top Gun”, który ma za zadanie wyszkolić elitarnych wojskowych pilotów. Z racji tego, że głównym motywem produkcji jest lotnictwo, reżyser często korzysta z spektakularnych ujęć sekwencji walk powietrznych amerykańskich myśliwców. Sceny te niewątpliwie robią wrażenie, a dodatkowo przekazują „ukrytą” wiadomość o dynamizmie i sile marynarki wojennej USA. Staje się to nad wyraz widoczne w ostatniej scenie batalii lotniczej, kiedy amerykańskie myśliwce F-14A Tomcat pilotowane przez Toma „Icemana” Kazansky’ego i Mavericka odbywają ciężką batalię z sześcioma radzieckimi samolotami MiG-28. Bohaterom udaje się zestrzelić cztery z nich, a pozostałe dwa zmusić do wycofania. Przesłanie płynące z filmu wydaje się oczywiste: sowieckie samoloty są dobre, ale końcowo to amerykańskie wygrywają. Ważna w tym wszystkim jest jednak kreacja Mavericka – dzięki temu osiągnięciu staje się on zbiorowym bohaterem, który wykazał gotowość do poświęcenia swoich indywidualnych interesów na rzecz narodowych. Ma swoje osobiste ambicje, miłości (postać Charlie), ale kiedy nadejdzie okazja, by pokonać wroga, stawia gotowość do obrony ojczyzny na pierwszym miejscu. Jego cechy wewnętrzne, takie jak wybitne zdolności lotnicze i odwaga stają się narzędziami, które wykorzystuje dla dobra wspólnego. Honorowanie zasad, szanowanie swoich towarzyszy i współpraca z nimi przekładają się na wartości, które są wysoko cenione w kulturze militarnej.

Innym sposobem na wzmocnienie przekazu o potęgze militarnej USA jest ukryte zachęcanie do rekrutacji w wojsku. Daje się dostrzec zwłaszcza w jednym z ujęć, kiedy pokazany zostaje plakat w taki sposób, aby widz nie miał problemu z jego odczytaniem, a ten natomiast głosi: „Twoja droga do przygody zaczyna się tutaj. Marynarka wojenna. To nie jest tylko praca, to przy-

goda”⁷. Można odnieść wrażenie, że film adresowany jest przede wszystkim do młodych odbiorców płci męskiej, którzy poprzez obietnicę przygody i pod wpływem obejrzanego materiału wezmą udział w rekrutacji do służby. Tony Scott jako reżyser, poprzez taką rekonstrukcję, wraz z pozytywnym przedstawieniem postaci występujących w filmie, idealizuje wojsko oraz łączy je z tradycyjnymi wartościami, do których powinien dążyć „prawdziwy” mężczyzna. W końcu ciężko się nie zgodzić, że takie walory, jak odwaga, siła, patriotyzm, poświęcenie i tym podobne kojarzą się w sposób pozytywny. Taki dyskurs może być także interpretowany jako usprawiedliwienie ówczesnych konfliktów zbrojnych, nadając armii „ludzką” twarz i wiążąc służbę z miłością do ojczyzny.

Wojna z terroryzmem w społeczeństwie *post 9/11*

Po zakończeniu zimnej wojny, świat przedzielony żelazną kurtyną zmienił swój charakter na unipolarny, a główną potęgą stały się Stany Zjednoczone – wyłączny zwycięzca tego konfliktu. Trwająca wrogość między dwoma przeciwstawnymi sobie potęgami światowymi zniknęła, a USA stanęło na czele nowego supermocarstwa. Jednak pokój ten trwał stosunkowo krótko, a przerwany został atakami terrorystycznymi z 11 września 2001 roku, kiedy to bliźniacze wieże *World Trade Center* w Nowym Jorku stały się głównym celem zamachu. Po tym wydarzeniu, terrorystyczna organizacja Al-Kaida została oskarżona o przeprowadzenie akcji, a tym samym NATO zaatakowało Afganistan i Irak. Po uspokojeniu się sytuacji geopolitycznej, główni reżyserzy hollywoodzkiego przemysłu filmowego pozyskali nowy temat fabularny, jakim stał się terroryzm. Jednym z filmów, który jednocześnie osiągnął ogromny sukces i wywołał kontrowersje jest „Snajper” w reżyserii Clinta Eastwooda z 2014 roku. Fabuła produkcji oparta została na autobiografii najsukuteczniejszego snajpera w amerykańskiej marynarce wojennej – Chrisa Kyle’a, który opisał w niej swoje wyjazdy na służbę w Iraku.

Film otwiera się sceną, w której Kyle zostaje postawiony przed niełatwą decyzją. Zza swojego karabinu dostrzega sytuację, w której matka podaje dziecku przedmiot przypominający granat, który ma prawdopodobnie zostać użyty w celu wysadzenia amerykańskiego konwoju wojskowego. Na początku nie widać decyzji, którą podjął główny bohater, bowiem Eastwood wykorzystuje stosunkowo często stosowany zabieg w filmach hollywoodzkich – tak zwane *flashbacki*, podczas których Kyle cofa się wspomnieniami do przeszłości. Najbardziej istotne wydają się te z dzieciństwa, pokazujące wydarzenia, które kolejno doprowadziły go do decyzji o zostaniu żołnierzem. W oczy rzuca się przede wszystkim obraz jego dominującego i patriarchal-

⁷ Oryginalny tekst widoczny na plakacie głosi: „Your road to adventure starts here. Navy. It’s not just a job, it’s an adventure”. Zob. „Top Gun” reż. Tony Scott, 1986, 57:37

nego ojca, który wszczepia swoim dzieciom (Kyle'owi i jego bratu, Jeffowi) fundamentalne wartości amerykańskiego *credo*. Opiekun od najmłodszych lat wpajał im szacunek dla Boga, Kościoła, ojczyzny i rodziny, podkreślając przy tym szereg walorów charakterystycznych dla tego państwa, między innymi prawa do legalnego posiadania broni i wolności z tym związanej. Wychowany w takiej atmosferze Kyle przedstawiony jest jako osoba o nienagannym charakterze, cechująca się dużym stopniem poczucia patriotyzmu, a dodatkowo potrafi bronić innych, słabszych od siebie (m.in. swojego brata, który pada ofiarą *bullyingu* w czasach szkolnych). Jego dzieciństwo uderzająco kontrastuje z życiem chłopca, którego matka właśnie skazała na tragiczną i przedwczesną śmierć. Ich zastrzelenie, sfilmowane z perspektywy Kyle'a, jest przedstawione jako uzasadnione i niewymagające dalszego wyjaśnienia czy refleksji, sugerując, że jakakolwiek ideologia, która promuje masową przemoc jest niebezpieczna i należy natychmiast zlikwidować jej przejawy, nawet w tak drastyczny sposób. W innej scenie natomiast dziecko podnosi broń zabitego irackiego żołnierza, ale po dłuższym czasie ją upuszcza, w związku z czym Kyle nie podejmuje decyzji o jego zastrzeleniu. Taka narracja przekazuje odbiorcy wiadomość, że amerykańscy żołnierze stoją na najwyższym poziomie humanitaryzmu, a cywili zabijają tylko wtedy, gdy zostaną do tego sprowokowani i istnieje obawa zagrożenia ich życia. Podobnie jak w przypadku „Rocky'ego IV”, tutaj również obecne są stereotypowe wizerunki „obcych”. W jednej ze scen, iracki cywil zaprasza Amerykanów na kolację z okazji jednego z najważniejszych świąt muzułmańskich – Id al-Adha. Żołnierze jedzą wspólnie posiłek, budując pewnego rodzaju wspólnotowość i nić sympatii z Irakijczykiem. W pewnym momencie jednak główny bohater, nabierając podejrzeń wobec gospodarza, udaje się na przeszukanie jego domu. Odkrywa wtedy ukryty skład broni, informując o tym swoich współtowarzyszy, a tym samym niszcząc wcześniejsze, stosunkowo pozytywne, próby wspólnego zrozumienia międzykulturowego. Taka narracja wzmacnia negatywne przedstawienie muzułmanów, jakoby każdy z nich był tajnym terrorystą i ekstremistą, tak odległym od zachodnich standardów, że nie powinni być postrzegani jako humanitarni czy nastawieni pokojowo. Każda postać wyznania islamskiego przedstawiona jest w sposób negatywny ze złymi zamiarami, podczas gdy Amerykanie stawiani są na piedestale. Znajduje to także swoje odzwierciedlenie w warstwie językowej filmu – muzułmanie są określane jako „wilki”, „dzicy”, „źli”, a współwystępowanie takich wyrazów, jak „owczarek”, „patriota”, „legenda” do opisów amerykańskich żołnierzy, sugeruje, że mają oni wyłącznie pozytywny wizerunek i zestawiani są z nastawieniem pacyfistycznym. Z kolei, muzułmanie, jak w przypadku matki wysyłającej swoje dziecko na samobójczą misję, przedstawiani są jako osoby, które nie żałują poświęcenia nawet swoich najbliższych krewnych. Bojownicy islamscy natomiast są

w stanie torturować, zabijać i wykorzystywać swoich obywateli. Taka narracja pomaga usprawiedliwić interwencję wojskową i dodaje legitymizacji innym, niemoralnym działaniom wojennym na froncie. Stany Zjednoczone ponownie zostają postawione w świetle wybawicieli, których wojska zostały wysłane na Bliski Wschód w celu ustanowienia bezpieczeństwa i pokoju na świecie, nie pozwalając na dalszą ekspansję radykalnego odłamu islamu.

Produkcja wykorzystuje wiele elementów z westernu i odnosi się do mitu założycielskiego Dzikiego Zachodu, przenosząc go na kanwę współczesności. Kyle zanim trafił do marynarki, był kowbojem i mistrzem rodeo. Często podkreśla, wpojone przez ojca, silne przywiązanie do ziemi, a identyfikacja amerykańskiego żołnierza jako niejakiej reinkarnacji pierwszego osadnika, leży u podstaw narracyjnych filmu. Podobnie jak w przypadku poprzednio analizowanych produkcji, tak i tutaj widoczny jest binarny podział na dobro i zło – na cywilizację *versus* dzicz, a później – Amerykanie *versus* terroryści. Główny bohater niejednokrotnie czuje się rozerwany i próbuje znaleźć równowagę pomiędzy tymi dwoma wartościami; wyraźna jest dychotomia – z jednej strony jego zdolność do angażowania się w akty przemocy wobec irańskich cywili czyni go wartościowym w kontekście obrony społeczeństwa przez heroiczną walkę z terrorystami, ale z drugiej strony – przekracza on granicę „dzikości” i ma poczucie, że to uniemożliwia mu (re)integrację ze społeczeństwem. Kyle cierpi bowiem na zespół stresu pourazowego, a jego małżeństwo i życie osobiste traci na wartości przez ciągłe wyjazdy do Iraku. Przez to bohater musi mierzyć się z kolejnym wymiarem dualistycznego rozdarcia, jakim jest lojalność wobec własnej rodziny *versus* państwa. Mimo sprzeciwów żony, każdorazowo wraca on na misję i tym samym stawia interesy narodowe ponad indywidualne, co świadczy o jego ogromnym przywiązaniu do ojczyzny i obietnicy złożonej wobec niej. Jego determinacja, zaangażowanie i niezwykle skuteczne zdolności snajperskie stawiają go w roli zbawcy i kolektywnego bohatera, nie tylko dla swoich towarzyszy, ale także całego narodu amerykańskiego. Jego postać ukazywana jest wręcz jako chodząca personifikacja wartości tamtejszego społeczeństwa.

Zakończenie

W niniejszym artykule skupiono uwagę na analizie popnacionalizmu, czyli związków z kulturą popularną w kontekście (re)konstrukcji amerykańskiego poczucia tożsamości narodowej. Badając wybrane wytwory, w postaci kasowych filmów hollywoodzkich, które jednocześnie powstawały w czasach największych kryzysów społeczno-politycznych, przedstawiano, jak istotną rolę odgrywa przemysł kinematograficzny w kreowaniu narodowości,

kształtowaniu poczucia dumy i przynależności w amerykańskim społeczeństwie. Produkcje filmowe jako potężne narzędzie komunikacji masowej mają znaczący wpływ na kulturę, przyczyniając się do budowania narracji narodowej oraz umacniania orientacji nacjonalistycznej. Zarówno „Rocky IV”, „Top Gun”, jak i „Snajper” były nie tylko odpowiedzią na kryzysy i konflikty występujące w danym okresie i kontekście historycznym, ale także narzędziem służącym propagowaniu amerykańskich wartości. W każdej produkcji wizja wroga była inaczej konstruowana i przybierała orientację *my versus oni* i tak odpowiednio: Stany Zjednoczone *versus* Związek Radziecki czy Stany Zjednoczone *versus* Bliski Wschód. Przy tym, pomimo antywojennego wydźwięku całości, było można odnaleźć elementy, w których twórcy starali się uzasadniać i usprawiedliwiać podjęcie wysiłków wojennych, co miało na celu zapewnienie bezpieczeństwa i pokoju reszcie świata. Każdy z analizowanych bohaterów, z pozoru niepozorny, zwykły i wręcz „codzienny” stawał się na pewnym etapie wybawicielem zbiorowym, który potrafił postawić narodowe wartości ponad indywidualne, dając wyraz najwyższego patriotyzmu, do którego powinien aspirować każdy obywatel USA. Mimo że popnacjonalizm często służy celom rozrywkowym, nie należy lekceważyć jego potencjału propagandowego, a lepsze poznanie tej idei może mieć znaczący wpływ na zrozumienie procesów zachodzących we współczesnej, fragmentarycznej rzeczywistości społecznej i tego, jak odpowiada on na aktualne problemy zachodzące w tej sferze.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Adamska-Staroń, M. (2015). *Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna*. W: I. Copik, J.H. Budzik (red.), *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Anderson, B. (1997). *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, przekł. S. Amsterdamski. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Aytas, M., Ankaraligil, N., Kanlioglu, A. (2015). *The Functions of the Cinema in the Process of the Individual's Becoming Socialized*. Online Journal of Art and Design, 3, 4
- Biling, M. (2008). *Banalny nacjonalizm*, przekł. M. Sekerdej. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Bodwell, D. (1993). *Tworzenie znaczenia*. W: W. Godzic (red.), *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Burszta, W.J. (2013). *Globalna ekumena pop-nacjonalizmu*. Sprawy Narodowościowe, 42
- Castelló, E. (2016). *Anderson and the Media. The strength of "imagined communities"*. Debats. Journal on Culture, Power and Society, 1
- Daniels, R. (1997). *Not Like Us: Immigrants and Minorities in America, 1890-1924*. The American Ways Series, Chicago
- Danielsen, T.H., Natoli, J. (2009). *Looking Out: Perspectives on American Visual Culture*. University Press of New England
- Dudek, A. (2003). *Kultura popularna kulturą nowoczesnego społeczeństwa*. Towarzystwo Naukowe KUL, Roczniki Nauk Społecznych, XXXI, 1
- Gałoszka, M. (1996). *Między przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*. Łódź: Akademia Medyczna
- Garlicki, A. (2010). *Mit założycielski II RP*. Polska Zbrojna
- Golka, M. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Hopfinger, M. (2003). *Doświadczenie audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Howard, B. (2020). *War of the Films: A Comparative Analysis of World War II Propaganda Film. The Measure: An Undergraduate Research Journal*, 4
- Huntington, S. (2007). *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*. Wydawnictwo Znak
- Jaskułowski, K. (2006). *McNacjonalizm, czyli kultura popularna w służbie narodu*. Kultura Popularna, 3(17)
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jakubowski, W. (2018). *Film jako medium edukacyjne*. Studia Edukacyjne, 47
- Ji, W., Zhang, D. (2023). *The Interactive relationship between National identity and citizenship education*. SHS Web of Conferences, 168
- Kalinowska, E. (2001). *Analiza treści jako technika badawcza*. Dyskursy Młodych Andragogów
- Kasiński, K. (2012). *Amerykański nacjonalizm*. Sprawy Narodowościowe, 40
- Kleinman, S.S., McDonald, D.G. (2004). *Silent Film and the Socialization of American Immigrants: Lessons from an Old New Medium*. Journal of American & Comparative Cultures, 23
- Kleszczyńska, I. (2019). *Etos "American dream" jako mit polityczny w polityce gospodarczo-społecznej USA w perspektywie historycznej*. Kraków: Koło Naukowe Historii Doktryn Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Kłoskowska, A. (1980). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Kornacka-Skwara, E. (2011). *Tożsamość narodowa w świetle przemian kulturowych*. Częstochowa: Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza
- Krajewski, M., (2005). *Kultury kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Mironiuk-Netreba, A. (2014). *Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli czego o niepełnosprawności ruchowej możemy się nauczyć w kinie*. Dyskursy Młodych Andragogów
- Panofsky, E. (1971). *Styl i tworzywo w filmie*. W: *Studia z historii sztuki*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Pei, M. (2003). *The Paradoxes of American Nationalism*. Foreign Policy, 136
- Przeździecki, M. (2012). *Historyczne procesy identyfikacji narodowej i wyznaniowej dawnej Rzeczypospolitej*. Studia Europejskie/Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, 2
- Smith, T.W., Rasinski, K.A., Toce, M. (2001). *America Rebounds: A National Study of Public Response to the September 11th Terrorist Attacks*. NORC: University of Chicago
- Stanciu, C. (2022). *Making Americans: Spectacular Nationalism, Americanization, and Silent Film*. Journal of American Studies, 56
- Werner, W. (2018). *Wprowadzenie. Dlaczego warto badać kulturę masową i jaki to ma związek z teorią historii?* Historia@Teoria, 1, 7
- Żołędowski, C. (2002). *Nacjonalizm a społeczeństwo obywatelskie*. Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje, 4

Źródła internetowe

- Donald Trump and the rise of the nationalist right*. Essays by C. Kilpatrick, L. K. Spence, L. Featherstone, E. Young, Rosa Luxemburg Stiftung, New York Office, 2016, <https://politicaleducation.org/wp-content/uploads/2017/01/trumpandtheriseofthenationalistright_1123_.pdf> [dostęp: 14.07.2022]

II. RECENZJE I NOTY

ALICJA KARGULOWA, (2023). *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradniczym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, PWN, ss. 329

Autorka recenzowanej publikacji – Alicja Kargulowa jest inicjatorką badań nad poradnictwem w Polsce, organizatorką ogólnopolskich seminariów naukowych, niekwestionowanym Autorytetem w dziedzinie naukowej refleksji nad teorią i praktyką poradnictwa. Jej dziełem są fundamentalne dla poradnictwa podręczniki i prace. Wyznaczając, opisując i charakteryzując w swoich licznych opracowaniach nurty oraz tendencje poradniczego dyskursu, czyni to zawsze z głęboką świadomością specyfiki poradniczej sytuacji i jej wyróżników oraz rozległego spektrum konstytuujących ją uwarunkowań, złożoności i niejednoznaczności obecnych w poradniczym doświadczeniu teoretycznych przesłanek i praktycznych działań. Angażując swoją badawczą intuicję oraz erudycję w poradniczy namysł, dokonuje tego zawsze w horyzoncie uchwycenia możliwych, zachodzących w interakcji wymiany pomiędzy doradcą i radzącym się wielorakich treści, hermeneutycznie objaśniając to, co z jednej strony nieprzewidywalne i niepewne, przypadkowe i ambiwalente, z drugiej zaś – uporządkowane, przebiegające według przyjętego scenariusza oraz pewnego metodycznego planu oddziaływań. Dla Kargulowej zachodząca w sytuacji poradniczej wymiana między doradcą a radzącym się jest zawsze wzajemnością skomplikowaną, ale zarazem twórczą. Dodatkowo, ową trudną i równocześnie kreatywną wzajemność postrzega, analizuje i interpretuje nie tylko w planie tkwiącego w niej antropologicznego potencjału, ale także w szerokim kontekście kulturowego i cywilizacyjnego *hic et nunc*, uwzględniając płynność i wielopostaciowość społecznych ram, rozmaite heterogeniczne perspektywy, diagnozując i konstatując sytuację poradnictwa w rzeczywistości, jak to określi w podręczniku akademickim *O teorii i praktyce poradnictwa* (2004), kiedy to *conditio humana* znajduje się wobec „ogólnej nieprzejrzystości społecznej” (Kargulowa, 2004, s. 163). Badaczka jest zdania, że

pomimo znacznych zmian w kulturowym modelu pracy doradcy w dalszym ciągu jest on swego rodzaju pośrednikiem między wewnętrznym światem osoby szukającej porady, a szerszym światem społecznym (Kargulowa, 2004, s. 162).

Książka *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradoznawczym* jest, jak to formułuje Autorka w słowie wstępnym:

próbą poddania wtórnej analizie wyników dotychczasowego dorobku z zakresu poradoznawstwa, głównie opublikowanego w dekadzie 2012-2022, a więc przed pojawieniem się pandemii i w pierwszych jej latach (s. XV).

Odwołując się do teorii emergencji, Kargulowa stara się

wydobywać podstawowe jednostki emergencji poradnictwa, czyli odpowiednie struktury, własności, informacje, wzorce zachowania, prawa, prawidłowości i normy (...) oraz wskazywać, które z nich dominują w takim lub innym wywodzie jako na tyle znacząco implementowane, że stają się podstawą organizacji „galaktyki poradnictwa” oraz przykładem odpowiednich zachowań uczestników w tym fragmencie społecznego życia (s. XV).

Przyjmując taką perspektywę oglądu poradniczej praktyki, która „zdecydowanie wyodrębnia się z innych społecznych praktyk bądź sposobów bycia ludzi” (s. XXIII) i prowadzonych w jej ramach oraz nad nią dyskursów, zamierza Autorka w swojej pracy skonfrontować dotychczasowe modele, koncepcje i konstrukcje, przededefiniować przy tym terminy dotąd używane w opisach poradnictwa i wykorzystując nowe pojęcia, takie jak: ambiwalencja, dyskurs, emergencja, racjonalność, relacje społecznego rezonansu. „Określają one” – jak twierdzi – „zjawiska i procesy nieczęsto uwzględniane w dotychczasowym dyskursie poradoznawczym” (s. XVII). Jaki jest cel tych zabiegów? Otwarcie nowego spojrzenia, nowej perspektywy konceptualizacji poradnictwa, poprzez swoistą egzegezę emergencji poradnictwa i pogłębienie jego rozumienia. Tym samym, jak zauważa Alicja Kargulowa, poradnictwo jako zjawisko niejednoznaczne i złożone zyskać może głębszą, polifoniczną perspektywę interpretacyjną, odsłaniającą specyfikę, zmienność, niejednoznaczność, nieprzewidywalność poradniczych działań i wielorakość „różnych emergentnych »światów poradnictwa«” (s. XXII).

Praca składa się z dziewięciu rozdziałów, dopełnionych Wstępem i Zakończeniem. Opatrzona jest obszerną Bibliografią, Indekssem rzeczowym oraz Indekssem osób.

W rozdziale pierwszym Autorka analizuje poradnictwo jako specyficzny przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych oraz przedstawia metodologiczne przesłanki konceptualizacji oraz interpretacji poradnictwa. Przywołując szeroki kontekst piśmiennictwa z zakresu nauk społecznych, uwypuklając różne stanowiska zarysowujące się w badaniach poradniczej teorii i praktyki, wskazuje na obecne dyskursy oraz paradygmaty poradoznawcze. Następnie prezentuje „emergentny charakter relacji rezonansu społecznego” w „galaktyce poradnictwa” (s. 10). Skupia uwagę nie tyle na zewnętrznym kontekście, a bardziej na wewnętrznej morfologii „galaktyki poradnictwa” utkanej z psychologicznych stanów zarówno radzącego się, jak i doradcy jako osób zmagających się z problemami, uznając, że wszystkie te elementy cała ta „triada” tworzy „psychologiczny pejzaż

poradniczej sytuacji” (s. 12). W konsekwencji, jak zauważa Autorka, relacje zachodzące na różnych poziomach „galaktyki poradnictwa” powstają w więziach międzyosobowych i odpowiednich warunkach społeczno-kulturowych, jednakże dotyczą bardzo różnych kategorii problemów. Zaznacza przy tym, że istota pojedynczej emergentnej sytuacji poradniczej tkwi w specyficznym kontekście psychologicznym, wynikającym z relacji doradca – radzący się oraz towarzyszącym temu, nieprzewidywalnym, niepowtarzalnym, nowym przeżyciom i doznaniom. Wytwarzana w ten sposób aura obejmuje zatem wszystkie poziomy poradniczego *modus operandi*. Śledząc przemiany poradniczej praktyki, postrzega ją Autorka jako swego rodzaju

„galaktykę” powstałą z odrębnych całości pozostających w określonych wobec siebie relacjach i związkach, lokujących się w przestrzeni społecznej i kulturowej rzeczywistości (s. 33).

W rozdziale drugim, na bazie teorii emergencji, Badaczka ukierunkowuje swoją uwagę na strukturalny układ „galaktyki poradnictwa” i procesy, które w niej zachodzą. Osadzając poradnictwo w strukturze społecznej rzeczywistości, postrzega je jako swosity subproces życia społecznego, którego zasadniczym, priorytetowym celem jest „optymalizacja życia przez przekształcenie ludzkiej bezradności w zaradność” (s. 59). Stwierdza:

Synergia działań organizatorów życia społecznego i oddolnie działających podmiotów oraz rodzaje nawiązywanych relacji decydują o kooperacji poszczególnych jej poziomów i emergencji całości, o tym, że wszystkie poziomy tworzą pewną całość, pozostając w określonych wzajemnych relacjach i zależnościach (s. 60).

W rozdziale trzecim: „Z »galaktyki poradnictwa« w mikroskali. Emergencja biograficznego uczenia się homo consultansa w sytuacji poradniczej”, Autorka koncentruje się na strukturalnym aspekcie biograficznego uczenia się z własnego doświadczenia w sytuacji problemowej. Rozważając udział doradcy w biograficznym uczeniu się konstatuje, iż

biograficzne uczenie się w sytuacji poradniczej nie ma charakteru liniowego (...), ale jest emergentnym procesem społeczno-kulturowym, jest wynikiem krzyżowania się czynników kulturowych (kultury-bycia-w-świecie) i możliwości osobowościowych uczących się (s. 92).

Dalsze dwa rozdziały – czwarty i piąty stanowią prezentację prób wskazania

sposobów rezonowania praktyki poradniczej z emergentną rzeczywistością polityczno-ekonomiczną, czyli neoliberalną rzeczywistością sprzed pandemii, która dodatkowo zwiększyła u wielu osób wcześniej również doświadczaną bezradność, dziś niejednokrotnie wzmocnioną poczuciem utraty kontroli nad własnym życiem (...) i jej performatywnej roli w ponowoczesnej strukturze społecznej, jaką jest społeczeństwo sieci (s. XXI).

Kargulowa najpierw szkicuje neoliberalne konteksty zinstytucjonalizowanego poradnictwa, następnie ukazuje próby teoretycznego uzasadniania w nim neoliberalnych zmian i ich reperkusje, by następnie scharakteryzować, inspirowane neoliberalizmem, modyfikacje podstaw poradnictwa oraz próby nowych rozwiązań. Dokonując zaś deskrypcji „sieciowej »galaktyki poradnictwa«”, struktury poradnictwa w przestrzeni społeczeństwa sieci, zwraca uwagę przede wszystkim na fakt, że w wytworzonej przestrzeni przepływów sieciowych

poradnictwo traci jednoznacznie określoną „formułę” i formę, stając się specyficznym współbyciem lub – ujmując inaczej – specyficznym przepływem (s. 150),

przyjmując emergentną strukturę naturalnej relacji rezonansu społecznego lub sieciowej interakcji pomocowej. Poradnictwo w tym kontekście nie gubi, jak zauważa Autorka, swojego sensu, ale sytuuje się w nowej konstelacji znaczeń i problemów.

W kolejnych rozdziałach Alicja Kargulowa analizuje „galaktykę poradnictwa”, najpierw pod kątem wpływu na jej kształt i związane z nią oczekiwania idei zrównoważonego rozwoju (rozdział szósty), kultury indywidualizmu (rozdział siódmy) oraz popkultury (rozdział ósmy). Rozważając aplikację wymienionych podejść dla poradniczej teorii i praktyki, przenikanie ich ducha oraz postulatów do namysłu nad istotą poradnictwa oraz poradniczych działań, stara się z jednej strony dokonać krytycznego oglądu zjawisk i procesów, z drugiej zaś wyodrębnić punkty wspólne, uchwycić założenia, które mają wyraźnie optymistyczny wydźwięk i stwarzają szanse dla optymalizacji poradniczych działań. Dla Autorki jest czymś oczywistym, że odciskające się na organizacji społecznego życia tendencje i nurty oddziałują na rzeczywistość poradniczą, modyfikują poradniczy dyskurs, rodzą w zakresie jego teorii i praktyki nowe dylematy. Generują liczne pytania i problemy dla rozumienia sensu i rozwoju poradnictwa. Poszukiwanie uzasadnienia dla obecności i roli poradnictwa w zmieniającej się dynamicznie współczesności, we współtworzących ją kulturowych prądach oraz ideach stanowi ważny aspekt prowadzonych w tej części pracy rozważań. Rzucają one nowe światło na praktykę poradniczą, otwierają perspektywy oglądu poradniczej interakcji, uświadamiają, w jak znaczącym zakresie kulturowe doświadczenie i kulturowy horyzont zmieniają semantykę poradniczej rzeczywistości, jej sens, język, terminologię, metody pracy. Prowadzony wywód ilustruje także, w jakim stopniu nowy kontekst kulturowo-cywilizacyjny staje się źródłem nowych problemów, jak emergentna organizacja społecznego świata konstytuuje nowe trendy w poradniczej praktyce i przemodelowuje jego strukturę.

Rozdział ostatni – dziewiąty, zatytułowany: „Dwa oblicza rezonansu społecznego w poradniczej praktyce” przedstawia dwa różniące się ontologicznie podejścia do poradniczej praktyki, dwa przeciwstawne stanowiska – scentralizowane i zdecentralizowane. Autorka wychodząc z założenia, że to co społeczne zyskuje swoją reprezentację w praktyce i że różne formy praktyki „są podstawowym mechanizmem uspołecznienia” (s. 242) zauważa, że dominującym sposobem uprawiania poradniczej praktyki stało się współcześnie konstruowanie nar-

racji biograficznej przez radzącego się, angażujące go mentalnie i emocjonalnie, wymagające z kolei od doradcy określonych kompetencji sytuacyjnych, które są niezbędne do nawiązania, podtrzymywania i rozwijania relacji, umiejętności bycia i towarzyszenia radzącemu się. Doradca w interakcji poradniczej byłby tym, który towarzyszy i wspomaga radzącego w „de/re/konstruowaniu jego projektu bycia-w-świecie, w zastanych warunkach społeczno-kulturowych” (s. 244).

Obok tego, przywołując poglądy Rie Thomsen, omawia Kargulowa inny paradygmat, rodzaj podejścia zdecentralizowanego, uprawianego w praktyce życia codziennego, swego rodzaju model „samorodnego poradnictwa” (s. 253), oparty na potencjale aktywności poradniczych możliwych do wykorzystania w społeczności. Jak zauważa Autorka,

taki model poradniczej praktyki oddaje rozwój dramaturgii wzajemnej pomocy realizowanej w małych grupach społecznych charakterystycznych dla późnej nowoczesności (s. 257).

Swoje wywody, odnoszące się do zdecentralizowanego „poradnictwa zaangażowanego”, ilustruje również konkretnym przykładem – badaniami wrocławskiego środowiska poradniczego opartymi na analizie filmu dokumentalnego *Głosy nadziei*, poświęconego powstaniu i odbiorowi audycji radiowej *Głosy wprowadzonych*, transmitowanej w kolumbijskim radio w Bogocie. Kargulowa wskazuje na to, iż w poradnictwie scentralizowanym mamy do czynienia z udzielaniem porad przez profesjonalnego doradcę, natomiast poradnictwo zdecentralizowane nie dysponuje gotowymi wzorcami i scenariuszami działania, nie polega na realizacji szczegółowo opracowanej strategii udzielania pomocy, wymyka się kontroli i planowaniu.

Emergentna poradnicza praktyka jest wytworem relacji rezonansu społecznego, realizuje się poprzez niepowtarzalną, specyficzną aurę, którą wytwarza wspierająca się społeczność (s. 273).

Książka Alicji Kargulowej jest znakomitą studium metapadniczym – refleksją nad istotą poradnictwa, nad tym co dzieje się w poradnictwie i z poradnictwem. Autorka pisze w Zakończeniu:

W podjętych analizach (...) chodziło (...) o przedstawienie postępowania konkretnych jednostek lub grup ludzi, ich sposobów radzenia sobie z problemami, sytuacji, w których radzą się innych, sytuacji, w których oni są doradcami, o konteksty tych sytuacji czy idee i ideologie, jakie wywierają wpływy na poradnictwo, jak i o opisanie roli przedmiotów materialnych wykorzystywanych w „galaktyce poradnictwa”. Przede wszystkim jednak o wypuklenie, że dzięki wymienionym tu problemom i zjawiskom, tej „galaktyce” jako całości przynależy właściwość emergencji przedstawianej w opublikowanych dyskursach poradniczych. One bowiem, jak każde dyskursy społeczne, tworzą określone konstrukcje symboliczne i wpływają na kształt życia społecznego (s. 275). Zaprezentowana w książce galaktyka poradnictwa nie jawi się (...) jako statyczny konstrukt, ale jako transwersalny proces życia społecznego, kon-

struowany przez określone bycie jednostek i grup, strukturyzowany przez pewną sieć powiązań i dynamikę przepływów, rozwijanych i modelowanych relacjami społecznego rezonansu, ukierunkowanymi na łagodzenie lub usuwanie ludzkiej bezradności i pobudzanie ludzkiej zaradności (s. 283).

Przyjęcie takiej perspektywy sprawia, że praca Alicji Kargulowej dostarcza nie tylko wiedzy na temat poradnictwa, ale nade wszystko stwarza sposobność do namysłu i refleksji nad samym poradnictwem jako praktyką społeczną, nad ludzką kondycją i ludzkim byciem w świecie – wśród innych i z innymi. Posłużyć może, zgodnie z dedykacją Autorki, zarówno badaczom problematyki poradnictwa, jak i refleksyjnym praktykom, zastanawiającym się nad sensem oraz znaczeniem swojego powołania i pracy.

Grażyna Teusz

ORCID 0000-0003-2745-2480

JANUSZ KORCZAK, (2023). *Sam na Sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Warszawa: Wydawnictwo Więź, ss. 99

Wydawnictwo Więź po raz kolejny w ciągu kilkunastu lat wydało pozycję książkową będącą przykładem literatury rzadko tworzonej w języku polskim. Oto na kilkudziesięciu stronach tej publikacji czytelnik ma okazję zagłębić się w treść swoistego traktatu odnośnie duchowości. Wojciech Bonowicz, krakowski poeta i biograf księdza Józefa Tischnera, który napisał wstęp pisze wprost:

to (...) jedna z najważniejszych książek z dziedziny duchowości, jakie napisano w języku polskim (Korczak, 2023, s. 14).

W rozmowie z Tomaszem Terlikowskim dotyczącej książki pojawia się jej porównanie z zapiskami siostry Faustyny Kowalskiej, zawartymi w „Dzienniczku” (który, warto wspomnieć, jest jednym z najbardziej znanych i najczęściej tłumaczonych na świecie tekstów napisanych po polsku). W przypadku jednego i drugiego Autora mamy do czynienia z niezwykle wrażliwością duchową, wynikającą z bogactwa życia wewnętrznego.

Chociaż Korczak niejako w formie asekuracji dodaje w tytule: *Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, to trzeba stwierdzić, że trafia w sedno i skupia uwagę na tym co istotne w praktyce oracji. Korczak nie był formalnie związany z żadną wspólnotą religijną – nie można bowiem traktować, jako dowodu przynależności do wspólnoty judaistycznej, wpisu Starego Doktora złożonego we wrześniu 1940 roku w kwestionariuszu zgłoszenia zawodów leczniczych, gdzie w rubryce „wyznanie religijne” wpisał „mojżeszowe”. W jego domu rodzinnym nie praktykowano religii żydowskiej, mimo to sprawy duchowości zaprzętały jego uwagę przez całe życie. Czerpał z różnych źródeł, zarówno z chrześcijaństwa

i judaizmu, ale też korzystał z doświadczeń religii Wschodu (buddyzmu i hinduizmu, co zresztą później znalazło swój wyraz w wystawieniu „Poczty” Rabindranata Tagore), co było bardzo modne w dwudziestoleciu międzywojennym. Korczak przejawiał żywe zainteresowanie poglądami filozofów (można dostrzec jego fascynację Fryderykiem Nietzschem, później w „Pamiętniku” – zrewidowaną). Dowodem jego poszukiwań było członkostwo w Polskim Towarzystwie Teozoficznym oraz wielokrotny udział w swego rodzaju ćwiczeniach duchowych, które odbywały się w Mężeninie nad Bugiem, gdzie uczestnicy studiowali książki o tematyce teozoficznej, oddawali się medytacjom, uprawiali gimnastykę Burtons oraz prowadzili debaty na tematy polityczne i społeczne. Korczak realizował również swoje poszukiwania duchowe w loży masońskiej „Gwiazda Morza”.

Modlitwa Korczaka dokonuje się na matrycy biblijnej, w modlitwie pojednania pisząc:

Znalazłem Ciebie mój Boże, cieszę się jak dziecko zbłąkane (...), oddaliłem się od Ciebie, mój Boże? – że kram z błyskotkami, huczna muzyka, małopka na łańcuchu, barwna gawiedź jarmarku pociągnęła płochego? (...) Przez kupę twych pomocników, faktorów, zastępców..., co odpychali, mrozili, zasłaniali, nie dali – do Ciebie mój Boże dążyłem (...) Poprzez życia pokusy, zmysłów obłądne kurzawy i zamiecie, poprzez fałszywe proroki – do Ciebie (Korczak, 2023, s. 55).

Nietrudno, znając biografię Korczaka, doszukać się tutaj odbicia jak w lustrze tego okresu w jego życiu, kiedy walęśając się po warszawskich knajpach i spelunkach, zadawał się z warszawskim marginesem. Utrzymywał również kontakty z przedstawicielami ateistycznej lewicy (Ludwik Krzywicki) i anarchistami (Ludwik Stanisław Liciński, o którym Kazimierz Bukowski pisał, że „zbierał kwiaty na bagniskach życia”). Korczak miał świadomość przebytej drogi, która „wiodła nie od, a do Boga”, jak pisał Erich Dauzenrotch (2012, s. 121).

Pierwsze wydanie *Sam na Sam* (...) miało miejsce w 1922 roku i za życia Autora było jedynym. Można przypuszczać, że wpływ na powstanie książki mogły mieć traumatyczne przeżycia rodzinne. Korczak w czasie wojny polsko-bolszewickiej, będąc majorem Wojska Polskiego, pracował w szpitalu zakaźnym w Łodzi. Tam też zaraził się tyfusem plamistym, następnie zaraził tą chorobą swoją matkę, która go pielęgnowała i która z powodu kontaktu z chorym synem zmarła. Fakt ten położył się dotkliwie na jego dalszym życiu (do tego stopnia, że przemyślał nawet odebranie sobie życia). To niedługo po tym dramacie zostaje zapisana (na dwa lata przed ukazaniem się książki) modlitwa wychowawcy, która, co ciekawe, nie trafiła do pierwszego wydania, a zachowała się jedynie dzięki temu, że Maria Falska dokonała jej ręcznego odpisu. Nie ma jej też w obecnym wydaniu, które układem odpowiada temu z 1922 roku (Marek Michalak zdecydował o jej włączeniu do zbioru w wydaniu z 2018 roku, które ukazało się nakładem Rzecznika Praw Dziecka). Obecne wydanie zawiera pięciozdaniowy wstęp, następnie 18 modlitw i w zakończeniu tomu dedykację ofiarowaną nieżyjącym już wówczas rodzicom.

W Korczakowym „modlitewniku” poznajemy tych, którzy modlitwy wypowiadają, są to: matka (dwa razy), małe dziecko, dziewczynka, chłopiec, starzec, czelczyna, uczony, artysta, kobieta lekkomyślna. Wymienienie tak różnych ludzi modlących się pokazuje uniwersalizm tej czynności i ogólną dostępność tej praktyki. Oprócz poznania „nadawców” modlitw, poznajemy również ich tematykę i emocje, jakie ujawniają się w trakcie modlitwy, i tak znajdujemy tutaj modlitwę smutku, niemocy, skargi, zadumy, buntu, pojednania oraz modlitwę radosną. Można więc powiedzieć, że Korczak prezentuje przy okazji całe bogactwo uczuć, które stanowią integralną całość z treścią oracji.

Józef Arnon, bursista i wychowawca z Domu Sierot, we wspomnieniu o Januszu Korczaku pisał tak:

Stosunek Korczaka do religii miał cechy mistycyzmu. Korczak był przeciwnikiem wszelkiego kultu o charakterze instytucjonalnym w znaczeniu jakiegokolwiek kościoła. Nie uznawał hierarchii, ani dogmatyki obowiązującej w religiach, traktował religię jako część życia duchowego człowieka, jako subiektywną potrzebę ludzi w każdym wieku i w każdej sytuacji (Arnon, 1981, s. 2017).

Chociaż nie był związany oficjalnie z żadną religią i wyznaniem, jego poszukiwania duchowe wiodły przez określone, konkretne doświadczenia wewnętrzne, które niejako przebijają przez teksty poszczególnych modlitw.

Zerubawel Gilead, poeta, pisarz i wydawca, tak opisuje mieszkanie Korczaka na Żłotej w Warszawie:

Na stole miedzioryt: głowa Piłsudskiego (...), duża lampa elektryczna i Biblia w języku polskim, w której na marginesach pełno jest uwag i adnotacji. Mnóstwo papieru do pisania, czasopisma ilustrowane i książki. Wiele książek podróżniczych. Ale zawsze jest tam Biblia, przeważnie otwarta i ze związłymi adnotacjami na marginesach (Gilead, 1981, s. 286).

Z kolei w liście do Mieczysława Żylbertala Korczak pisze:

Chciałbym już jutro zasiąść w swoim małym, ciasnym pokoju w Jerozolimie, wraz z Biblią, podręcznikami, słownikiem hebrajskim, papierem, ołówkiem (Korczak, 1999, s. 64).

Pisząc o swej podróży do Palestyny wyznał:

Czytałem na okręcie w drodze na przemian Biblię i Odyseję (Korczak, 1999, s. 97).

Już tytuł zbioru *Sam na Sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* brzmi jak oksymoron, bo przecież modlitwa w samej swej istocie jest właśnie bliską, osobistą relacją z Istotą Najwyższą. Być może takie nazwanie dzieła jest oznaką skromności i pokory Autora, wynikających ze świadomości swojej niedoskonałości. Wiele wskazuje na to, że słowami modlitw różnych osób i modlitw odmawianych w różnych stanach życiowych mówi sam „Stary Doktor”. Dowodem na to

może być jego całowyciowa praktyka dialogu oraz zdolność do empatii i wczuwania się w sytuacje życiowe drugiego człowieka. Ślady tego odnaleźć można m.in. w *Pamiętniku*, kiedy mówi o sobie:

Jestem ślepym Żydem i Nastką (Korczak, 1998, s. 84)

czy w innym miejscu:

kominiarz musi być wysmolony, rzeźnik musi być okrwawiony (chirurg też), czyściciel dołów kłocznych cuchnie. (...) Czuje się zasmolonym, zakrwawionym, cuchnącym (Korczak, 1998, s. 69).

Bycie człowiekiem „samotnej drogi i indywidualnych decyzji i czynów”, jak pisał Korczak sam o sobie, oznaczało zwielokrotniony wysiłek duchowy na drodze poszukiwań. Wiązało się z tym wyzbycie się wszelkich „podpórek” instytucjonalnych, wynikających z formalnej przynależności do jakiejś religii. Ten typ duchowości poszukujący swoich form religijności zakładać musi postawę autentyczności, która jak pisał Janusz Tarnowski:

(...) nie znosi żadnej „maski”, czyli nie poddaje się niewolniczo opiniom i wymogom otoczenia wbrew własnemu przekonaniu (...) oraz przeżywa rzeczywistość w pełnej zgodzie ze swym najgłębszym „ja”, bardzo intensywnie i aż do przyjęcia najdalej idących konsekwencji życiowych (Tarnowski 1990, s. 105).

W podobnym duchu o religijności Korczaka pisał wspomniany już wcześniej Jan Piotrowski:

Był głęboko religijny, nie tą pełzającą, ale twórczą religijnością. Nie zamykał Boga w sztywnych formułach, ale i nie mędrkował – zarozumiałe (Piotrowski, 1946, s. 47).

Sposób zwracania się modlących do Boga nacechowany jest bezpośredniością. Osoby modlące się do Niego mówią do rzeczywiście istniejącego Drugiego. Martin Buber ujął to następująco:

Jeśli wierzyć w Boga... oznacza, że możemy mówić o Nim w trzeciej osobie, nie wierzę w Boga. Jeśli wierzyć w Niego oznacza, że mogę mówić do Niego, wierzę w Boga (Buber, 1985, s. 60).

Taką postawę widzimy wyraźnie w „Modlitwie kobiety lekkomyślnej”, która zwracając się do Boga, niejako ustala zasady

nie lubię klęczeć (...). Siedzieć będę na kanapie i patrzeć będę na kwiaty (Korczak, 2023, s. 25).

Pozwala ona sobie również na daleko idącą poufałość, zwracając się do Niego „Ty mój Dziaduniu”, czy w innym miejscu

Usiądź sobie Staruszkę przy mnie – bliźniutko – nie bój się, nic Ci nie zrobię – chyba, że sam zechcesz i dalej ładna jestem – prawda? Można tutaj dostrzec jakby kobieta zanosząca modły kokietowała Boga i jednocześnie szukała uznania swojej wartości w Jego oczach. Czy dobra jestem – powiedz (Korczak, 2023, s. 26).

W tekstach modlitw pojawia się cała gama określeń Istoty Najwyższej: „Jaśnie Wielmożny Panie Boże” (Modlitwa niemocy), „Bozia” (Modlitwa małego dziecka, Modlitwa kobiety lekkomyślnej), „Szary Władca” (Modlitwa smutku), „Potężny, Wielki, Nieśmiertelny” (Modlitwa niemocy, Modlitwa swawoli), „Przepotężny” (Modlitwa buntu), „Ojciec” (Modlitwa zadumy), „Mój Bóg” (Modlitwa pojednania), „Sędzia Sprawiedliwy” (Modlitwa starca), „Wszchemocny” (Modlitwa dziewczyny), „Promienny Bóg” (Modlitwa radosna), „Tajemnica Tajemnic, Pratajemnica” (Modlitwa uczonego), „Stwórca” (Modlitwa artysty), „Złoty Bóg” (Modlitwa chłopca).

W wielu modlitwach daje się słyszeć echo tekstów biblijnych (jak wcześniej wspomniano, ustawicznie czytanych i zgłębianych przez Korczaka). Na przykład, w „Modlitwie matki” jej miłość do dziecka można przyrównać do miłości okazywanej człowiekowi przez Jahwe, opisaną w Księdze Proroka Ozeasza: „Pociągnąłem ich ludzkimi więzami, a były to więzy miłości. Byłem dla nich jak, ten co podnosi do swego policzka niemowlę – schyliłem się ku niemu i nakarmiłem je” (Oz 11,4). W „Modlitwie skargi” Korczak pisząc „opuściłeś mnie Boże, cóżem Ci zawinił” znajdujemy odniesienia paralelne do Psalmu 22, w którym czytamy: „Boże mój, Boże mój czemuś mnie opuścił” (Ps 22,2). W „Modlitwie buntu” daje się słyszeć odgłos zmagania się Jakuba z Bogiem, opisanego w Księdze Rodzaju (Rdz 34). Droga duchowa człowieka, który w życiu pobłądził i się od Boga oddalił, po czym szczęśliwy wraca do jedności z Nim, przedstawiona w „Modlitwie pojednania” jakże podobna jest do historii opisaną w 15 rozdziale Ewangelii według św. Mateusza, w przypowieści o synu marnotrawnym. W tekście „Modlitwy niemocy” czytamy, że:

Mądrą jest modlitwa w niezrozumiałej mowie. Ole tel soit min kajuso wit dartu, wak rubo, wak riste. Kim bra – ole. Ole tel soit, ole dartu min wak. Al wit dartu, al ma waste, ole wit kim (...) Ole tel soit, ole wit, e dartu min wak (...) Ole dartu, wit tel dartu, ole soit wak sirte bra ol (...) Aba, adda, abbb (Korczak, 2023, ss. 35-36).

Wydaje się tu słuszne, by przywołać fragment Listu św. Pawła Apostoła do Rzymian, gdzie pisze: „Podobnie także Duch przychodzi z pomocą naszej słabości. Gdy bowiem nie umiemy się modlić tak jak trzeba, sam Duch przyczynia się za nami w błaganiach, których nie można wypowiedzieć słowami (Rz 8, 26). Z kolei w „Modlitwie radosnej” odnaleźć można przywołany niemal dosłownie fragment XXV Pieśni Jana Kochanowskiego z roku 1558, kiedy czytamy

Czego chcesz, powiedz Boże, za swe hojne dary? (Korczak, 2023, s. 65).

Wojciech Bonowicz w zakończeniu wstępu do obecnego wydania pisze o tym, że oprócz niekwestionowanych walorów duchowych, książka jest również arcy-

dziełem literackim. Korczak mimo upływu lat od jej pierwszego wydania, ciągle zaprasza do głębszego życia, pełnego zadumy nad kondycją człowieka. Czyni to w sposób najlepszy z możliwych, otwierając na przestrzał tajniki i zakamarki ludzkiego ducha. I choć sam kierując „Domem Sierot”, tworzył dzieciom warunki do rozwoju życia wewnętrznego, to jednak nigdy do tego nie zmuszał. Podobnie dzieje się współcześnie. Lektura tego tomiku może być dla czytelnika intrygująca przez swą szczerość, panoramiczność i wieloźródłowość (Korczak, 2023, s. 14), jak napisał w lipcu 2023 autor wstępu.

REFERENCES

- Arnon, J. (1981). *Wychowawca wychowawców*. W: L. Barszczewska, B. Milewicz (wybór i opracowanie), *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Warszawa
- Bonowicz, W. (2023). *Ja jestem zwykle coś*. W: J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Warszawa
- Buber, M. (1985). *Pytanie i odpowiedź*. „W drodze”, 9
- Dauzenrotch, E. (2012). *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*. Kraków
- Gilead, Z. (1981). *Ziemia drży*. W: L. Barszczewska, B. Milewicz (wybór i opracowanie), *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Warszawa
- Korczak, J. (1998). *Pamiętnik*. Wrocław
- Korczak, J. (1999). *Listy i rozmyślenia palestyńskie*. Warszawa
- Korczak, J. (2023). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Warszawa
- Piotrowski, J. (1946). *Ojciec cudzych dzieci....* Łódź
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, w przekładzie z języków oryginalnych, Poznań 2023
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa

Zbigniew Rudnicki

ORCID 0000-0002-5238-0100

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z seminarium naukowego im. Profesora Wiesława Jamrożka „Warsztat badawczy historyka wychowania”

Obrzycko, 21-22 czerwca 2023 roku

Zakład Historii Wychowania UAM WSE w Poznaniu pod kierownictwem prof. dr hab. Doroty Żołędź-Strzelczyk organizuje coroczne seminarium naukowe w Obrzycku, poświęcone warsztatowi badawczemu współczesnego historyka wychowania (wieńczące zarazem kolejny rok akademicki). Tegoroczne spotkanie rozpoczęło się 21. czerwca 2023 pod hasłem: „Warsztat badawczy historyka wychowania”, w którym wzięli udział pracownicy Zakładu Historii Wychowania WSE UAM w składzie: prof. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk, prof. UAM dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr Mikołaj Brenk, dr Konrad Nowak-Kulczyński, dr Michał Nowicki, doktorantki: mgr Paulina Dawid i mgr Anna Wojewoda oraz zaproszeni goście z ośrodków badawczych z całej Polski.

Seminarium otworzyła i zgromadzonych gości powitała prof. zw. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk, przedstawiając zaproszonych oraz dziękując współpracownikom za wspólną organizację przedsięwzięcia. Początkowo czas na dyskusję przewidziany był na sam koniec, po cyklu referatów. Jednakże, problematyka wystąpień była tak bardzo zróżnicowana, iż postanowiono, że pytania oraz dyskusje odbędą się po każdym z nich.

Pierwszy referat zaprezentował prof. dr hab. Michał Pawleta (UAM): „Gdzie się podziały dzieci? Archeologia o dziecku i dzieciństwie”. Prelegent opowiadał o grobach oraz pochówkach dzieci w kontekście trudności, jakie napotyka badacz (wszystkie małe szkielety uznawano za groby dzieci i ich nie badano). Obecnie dostępne są badania DNA oraz narzędzia, które umożliwiają identyfikację. Ponadto, można np. na podstawie pozostałości na ścianach glinianego naczynia z wykopalisk określić, że była to np. butelka do karmienia niemowląt. Pierwsza głos zabrała prof. Dorota Żołędź-Strzelczyk, wskazując, iż historyk ma więcej źródeł, z którymi pracuje badając historię dzieci. Prof. Edyta Głowacka-

Sobiech zauważyła nieobecność kobiet i dzieci w badaniach, zwracając uwagę, że kobiety w historiografii miały status niedorosłych. Poleciała także nowość wydawniczą *Lady Sapiens*, autorstwa T. Ciotteau, J. Kerner i E. Pincas, stanowiącą nową opowieść o kobiecie prehistorycznej dorównującej mężczyznom w różnych dziedzinach życia, co stwierdzono na podstawie przeprowadzonych badań. Prof. Katarzyna Dormus (UKEN) zapytała, czy wszystkie pochówki dzieci (a w sumie ich brak) był taki sam, czy się to zmieniało? Prof. Michał Pawleta rozwinął swoją wypowiedź o ten wątek.

Po przekazanym uzupełnieniu, prof. dr hab. Maria Solarska (UAM) wygłosiła referat, zatytułowany: „Schematy myślowe a wydobywanie informacji źródłowych”. Przybliżyła uczestnikom seminarium temat związany z myśleniem o płci. W swoim wystąpieniu zwróciła szczególną uwagę m.in. na kwestię postrzegania płci oraz seksualności człowieka w kontekście historycznym. Pierwsza głos w dyskusji zabrała mgr Paulina Dawid, dziękując za słowa, które zmieniły jej spojrzenie na ten temat. Prof. Michał Pawleta wskazał, że seksualność, homoseksualizm w historii mogły być rozumiane zupełnie inaczej, zaś obecni badacze je wartościują. Prof. Maciej Michalski (UAM) zwrócił uwagę, że takie kategorie, jak homoseksualizm, gender mogły inaczej być interpretowane lub w ogóle nie występować, natomiast są grupy społeczne obecnie tym zainteresowane. Prof. Maria Solarska wychodząc od definicji „źródła” Topolskiego, zwróciła uwagę na konstruktywizm, informację bazową oraz metafizyczny kontakt ze źródłem. W myślowej definicji, wszystko może być potencjalnie źródłem historycznym. Kiedy pojawia się nowa kultura, wysunie nowe pytania i z tych samych materiałów będzie można uzyskać na nie odpowiedzi. Jej zdaniem, opowieść historyczna jest jako metafora, którą należy zinterpretować. Tu zderzają się różne czasowości, których chce dociec badacz tego świata – czasowości, w których myślano inaczej niż obecnie. Jednakże, tłumacząc sobie tamten świat, badacz robi to przez pryzmat współczesności, żeby zrozumieć ten świat, którego już nie ma. Mówiąc o homoseksualizmie w starożytności, historycy wpisują go w tę epokę, ale wówczas taka kategoria nie istniała. Do wątków obcowania ze źródłami odniosła się prof. Dorota Żołądz-Strzelczyk, która wspomniała, że zazwyczaj udostępniane są jedynie mikrofilmy, ale zupełnie inne wrażenie robi na badaczu, gdy uda się dotknąć, zobaczyć oryginał, np. list Radziwiłła i jakie wrażenie to obcowanie ze źródłem na nim wówczas wywiera. Następnie głos zabrał prof. Krzysztof Ratajczak, wspominając anegdotę dotyczącą oryginalnych archiwaliów z 1880 r. w Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu, gdzie mowa była o dżumie. Poruszył także wątki z książki: *Ikonografia drzwi gnieźnieńskich*, wskazując, że jesteśmy przyzwyczajeni do pewnych konstrukcji myślowych. Podsumowując dyskusję, prof. Maria Solarska zakończyła optymistycznie, że przyszłość badaczy historii nie małuje się czarno, ponieważ historia jest refleksją, zadawaniem pytań. Sztuczna inteligencja stanowi narzędzie, udziela odpowiedzi, ale nie zadaje pytań.

W końcowej części obrad pierwszego dnia referat wygłosili mgr Agnieszka Fetzka i dr Tomasz Fetzki (reprezentujący Uniwersytet Zielonogórski), który nosił tytuł: „Źródła do badań biograficznych osób z niepełnosprawnościami”. Prelegenci wskazali na potrzebę przeprowadzenia dalszych gruntownych badań

nad dziejami osób z niepełnosprawnością. Ponieważ źródeł jest mało, należy być ostrożnym w ich analizie i interpretacji. Prelegenci na wstępie zapoznali uczestników seminarium z rodzajami podziałów niepełnosprawności. Zwrócili uwagę, że osoby wykluczone, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, były w historii traktowane jako zbędne. Nikt się nimi nie interesował. Pierwsi zauważyli ich artyści. Obejrzeć można chociażby obraz „Błazenek na dworze Habsburga”. Jeżeli już osoby niepełnosprawne wzbudzały w historii zainteresowanie, to nie ze względu na swoją niepełnosprawność, ale dlatego że np. był to król, na którym wygasła dynastia. Dalej dr Tomasz Fetzki zwracał uwagę, że w źródłach można znaleźć sposoby leczenia osób z niepełnosprawnościami, ale jest to zazwyczaj opis samej terapii, a brakuje jednak tej osoby jako podmiotu. Wykazał, że wskazane byłyby tu badania narracyjne. Początkowo w źródłach można znaleźć dokumenty dotyczące osób niepełnosprawnych, a dopiero później zaczynają dochodzić do głosu same te osoby. Są to autobiografie, np. Helen Keller: *Historia mojego życia* – opowieść osoby głuchoniewidomej z nieprzeciętną inteligencją, która skończyła studia wyższe. Następnie zadał retoryczne pytanie dotyczące osób niepełnosprawnych intelektualnie. Oni o sobie nie napiszą, często nie powiedzą. Jako przykład opowiedzianej historii takiej właśnie osoby wskazał książkę o charakterze literackim, zatytułowaną *Julka*. Dalej głos zabrała mgr Agnieszka Fetzka, która dowodziła, że biografie osób niepełnosprawnych narażone są na uproszczenia. Uważa ona, że zazwyczaj są to baśnie albo tragedie na motywach życia danych osób, a nie autentyczne historie. Wskazała krytyczne uwagi dotyczące interpretacji źródeł. Ponieważ są to teksty często pisane przez osoby emocjonalnie związane (jak np. rodzice), na ich treść mogą mieć wpływ np. kryzysy. W przypadku źródeł, od znanych ujawnia się różny stosunek tych osób do niepełnosprawności, domaganie się postawy żalu (że osoba niepełnosprawna cierpi i ta niepełnosprawność określa całe jej życie – różne są interpretacje). W przypadku źródeł instytucjonalnych, np. z Ośrodka Pomocy Społecznej, problem w kontekście historii wychowania stanowi okres przechowywania dokumentacji, która zazwyczaj wynosi 5 lat. Jako pierwsza w dyskusji zabrała głos prof. Dorota Żołądź-Strzelczyk, wskazując na podobieństwo historii osób z niepełnosprawnością oraz dzieci, gdyż długo nie było źródeł napisanych przez same dzieci. Prof. Michał Pawleta zwrócił uwagę na różne postawy przyjmowane przez badacza, np. empatycznej, czy postawy wiktymologicznej oraz wskazał, że zasadne byłoby wyzwolenie z tego. Prelegentka odpowiedziała, że trudno wejść w życie osoby niepełnosprawnej, która musiała przejść sama przez fazy niepełnosprawności. Dodała także, że trudno rozmawiać z niepełnosprawnymi, ponieważ wchodzi w rolę i mówią to, co badacz chce usłyszeć, ponieważ nikt ich wcześniej nie słuchał. Dr Tomasz Fetzki rozróżnił z kolei niepełnosprawność biologiczną oraz niepełnosprawność jako rolę społeczną. Dyskusja początkowo osadzona na współczesnych zagadnieniach, rozwinęła się w stronę osób z niepełnosprawnością w kontekście historycznym. Prof. Krzysztof Ratajczak zwrócił uwagę na przykłady władców Polski, gdzie ich niepełnosprawności wybrzmiewają w przydomkach nadanych im przez ówczesnych.

Po wystąpieniach przewidziano jeszcze czas na dyskusję, w której uczestnicy seminarium wzięli czynny udział, przekazując cenne uwagi zarówno prelegen-

tom, jak i zgromadzonym uczestnikom seminarium. Pierwszy dzień obrad zamknęło spotkanie integracyjne przy ognisku.

W drugim dniu obrad pierwszy referat wygłosił prof. dr hab. Maciej Michalski (UAM), który nosił tytuł: „Religijno-narodowa identyfikacja żydowskich studentek i studentów Uniwersytetu Poznańskiego w okresie międzywojennym. Wybrane problemy metodologiczne i źródłoznawcze”. Analiza danych dotyczyła języków, jakimi posługiwali się studenci. Wskazano uchwały podjęte na Uniwersytecie Poznańskim, będące pokłosiem ideologicznej walki, nagonki na Żydów. W jednej z takich uchwał ustalono, że tylko 2 procent studentów Uniwersytetu mogło być Żydami. Pojawił się tu problem definicyjny, bo co to oznacza być Żydem? Odpowiedzi na to pytanie dostarcza jedno ze źródeł, jakim był komentarz do listu sporządzony przez ówczesnego rektora, który za Żyda uznawał osobę, której oboje rodziców są wyznania mojżeszowego. Kolejne źródła stanowią regulaminy oraz statuty towarzystw. W tym czasie kwitło bujne życie studenckie, zakładano różne organizacje i towarzystwa, np. osób o podobnych zainteresowaniach. W materiałach archiwalnych można znaleźć paragrafy aryjskie w statutach tychże towarzystw, np. że nie mogą do niego należeć osoby pochodzenia żydowskiego (Statut Koła Leśników Stowarzyszenia Studentów UP). Prof. Maciej Michalski nakreślił także tło historyczne oraz ogólną społeczną nagonkę na Żydów, zauważalną w omawianym okresie. Pierwszy w dyskusji głos zabrał dr Tomasz Fetzki z pytaniem o getto ławkowe na Uniwersytecie Poznańskim? Prelegent odpowiedział, że chociaż w 1937 roku wprowadzono getto ławkowe nowelizacją ustawy dla rektorów (zarządzenia porządkowe – wyznaczanie miejsc studentom żydowskim w ławkach na prawo, z tyłu itp.), to na Uniwersytecie Poznańskim nie było takiej potrzeby, gdyż takich studentów było niewielu. Studenci żydowscy na Uniwersytecie Poznańskim byli wszystkim znani, spotykali się z akcjami przemocowymi, wyrzucano ich z sali, czy nawet zrzucano ze schodów w Collegium Maius. Dr Tomasz Fetzki wspominał o nadreprezentacji Żydów w Warszawie i dopytywał o procentowe dane dotyczące Wielkopolski w tym okresie. Prof. Maciej Michalski podał, że w skali Wielkopolski było to 2 procent reprezentacji Żydów w tym okresie. Następnie, jako komentarz do wystąpienia prof. Edyta Głowacka-Sobiech wskazała, na przykładzie zmiany nazwy ulicy, że antysemityzm sący się z pokolenia na pokolenie. Zapytała z kolei o możliwość zakładania towarzystw przez osoby wykluczone. Prof. Maciej Michalski odpowiedział, że w badanych źródłach odnaleziono jedną próbę, zakończoną jednak niepowodzeniem, założenia żydowskiej organizacji na Uniwersytecie Poznańskim. Nagonka na tę grupę osób była już dalece posunięta. Nawet w prasie izraelskiej pojawił się apel o wspieranie żydowskich studentów na UP. W innych miastach funkcjonowały Towarzystwa: np. w Wilnie, we Lwowie, także w Warszawie, gdzie próbowano założyć korporację żydowską. Dalsza dyskusja dotyczyła przeprowadzonych kwerend, zebranych materiałów oraz źródeł pozauniwersyteckich. Włączyli się w nią czynnie prof. Edyta Głowacka-Sobiech, prof. Michał Pawleta oraz dr Mikołaj Brenk.

Drugi, a zarazem ostatni referat tego dnia wygłosiła prof. dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech (UAM), zatytułowany „O chłopską szkołę”. Wskazała na źródła

do historii wychowania chłopów i chłopek w twórczości Józefa Chałasińskiego. Prelegentka przedstawiła literaturę przedmiotu, nowości wydawnicze dotyczące chłopów. Zwróciła uwagę na ruch ludowy i jego przedstawicieli: Stanisława Stojłowskiego, Zofię i Ignacego Solarzów, Marię i Bolesława Wysłuchów, czy Irenę Komakowską. Następnie przybliżyła słuchaczom biografię Józefa Chałasińskiego – absolwenta Uniwersytetu Poznańskiego, ucznia Floriana Znanieckiego, który wprowadził metodę pamiętnikarską i autobiograficzną do badań socjologicznych. Prof. Edyta Głowacka-Sobiech przedstawiła historię chłopów i chłopek jako historię wyzysku i oporu (np. w zaborze pruskim znaleźć można dużo świadectw i pism, gdzie rodzice chłopów próbowali wykupić dzieci ze szkoły, argumentując, że potrzebne są ręce do pracy). Chałasiński zbiera wszystkie wątki: pokazuje niedole dzieci, warstwy chłopskie jako antysemitki, upośledzenie kobiet na wsi. Wierzył, że edukacja doprowadzi do innego ustrukturyzowania społeczeństwa polskiego, że stanowi drogę do awansu społecznego. Prelegentka rozprawia się z mitem trwałości i bezpieczeństwa, wskazując przykład „pasanki” jako miejsca przemocy rówieśniczej. Wysunęła najważniejsze wątki wyłaniające się z pamiętników chłopskich: wątek jedzenia i wątek buta; małżeństwa aranżowane, brak miłości, gwałty, głód. Na koniec poleciła nowość wydawniczą *Chłopki. Powieść o naszych babkach*, autorstwa Joanny Kuciel-Frydryszak. Wystąpienie wywołało ożywioną dyskusję zarówno na gruncie wspomnień, jak i współczesnych problemów osób wykluczonych. Pierwsza głos zabrała prof. Dorota Żołądz-Strzelczyk, następnie prof. Justyna Gulczyńska, prof. Michał Pawleta i dr Tomasz Fetzki.

Prof. Dorota Żołądz-Strzelczyk podsumowała obydwie dni obrad. Wskazała na mnogość poruszanych wątków oraz różne spojrzenia badaczy na dostępne źródła. Podziękowała prelegentom za przygotowane wystąpienia oraz wszystkim zebranych za aktywny udział w dyskusjach, zarówno podczas panelu, jak i w kuluarach. Wsparto ideę kontynuacji spotkań w ramach seminarium „Warsztat badawczy współczesnego historyka wychowania” w kolejnych latach.

Anna Wojewoda

ORCID 0000-0002-8925-0123

**Sprawozdanie
z Międzynarodowej Konferencji Naukowej
„Edukacja – Natura – Technologia:
innowacje pedagogiczne w kształtowaniu kompetencji
współczesnego nauczyciela”
oraz
III Międzynarodowego Spotkania Szkoleniowego
projektu Polish PIE
(Pedagogical Innovation in Education)
Poznań, 10-13 listopada 2023 roku**

Od 10 do 13 listopada 2023 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się III Międzynarodowe Spotkanie Szkoleniowe (III MSS) projektu „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej. Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku dwu i wielojęzycznym” (Polish PIE: Pedagogical Innovation in Education), nr 2022-1-PL-01-KA220-SCH-000086408, dofinansowanego przez Unię Europejską. Projekt realizowany jest od listopada 2022 roku do listopada 2024 roku, we współpracy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska – koordynator) z instytucjami: Associació Cultural Escuela Polaca (Hiszpania), Polski Skolinn i Reykjavik (Islandia), Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği (Turcja) i Consiglio dell’Istruzione in lingua Polacca in Italia (Włochy). Koordynatorką główną projektu jest dr Michalina Kasprzak. Organizatorem i gospodarzem wydarzenia była Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Pierwszego dnia III MSS goście zagraniczni wizytowali Wydział Biologii, pod opieką prof. UAM dr hab. Elizy Rybskiej z Laboratorium Dydaktyki i Ochrony Przyrody. Podczas spaceru po Wydziale różnorodność bogactwa fauny i flory zaprezentował gościom dr hab. Szymon Konwerski, kierownik Zbiorów Przyrodniczych. Następnie uczestnicy projektu odwiedzili Centrum Neuronauki Poznawczej, gdzie prof. UAM dr hab. Michał Klichowski, dr Agnieszka Rościszewska oraz dr Tomasz Przybyła (z Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych) zaprezentowali działalność naukowo-badawczą oraz specjalistyczny sprzęt badawczy w laboratorium. Po przerwie obiadowej członkowie projektu wyruszyli na wyprawę krajoznawczą do Rezerwatu przyrody „Meteoryt Morasko”, gdzie w jesiennej aurze zrealizowali zadania i ścieżkę edukacyjną przygotowaną przez mgr inż. Annę Klichowską.

Podczas kolejnych dni III MSS członkowie projektu odbyli między innymi szkolenie „Efektywna komunikacja w środowiskach dwu i wielojęzycznych”, przeprowadzone na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu przez

dr Michalinę Kasprzak, czy spotkanie koordynatorów projektu Polish PIE (ze wszystkich krajów partnerskich). Odwiedzili Ogród Botaniczny UAM w Poznaniu, gdzie z technologicznymi rozwiązaniami i przyrodniczymi szlakami edukacyjnymi zapoznała wszystkich mgr inż. Anna Klichowska. Brali również udział w społeczno-kulturalnej ofercie miasta Poznania, uczestnicząc między innymi w Dniach Świętomarcińskich w centrum Poznania (pod opieką dr Michaliny Kasprzak), spacerując szlakiem Traktu Królewsko-Cesarskiego w Poznaniu (pod przewodnictwem dra Mateusza Marciniaka), czy relaksując się podczas spektaklu „Kanapka z człowiekiem” w Teatrze Nowym w Poznaniu.

Ostatniego dnia szkoleniowego, 13 listopada 2023 roku, Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się zorganizowała Międzynarodową Konferencję Naukową, zatytułowaną „Edukacja – Natura – Technologia: innowacje pedagogiczne w kształtowaniu kompetencji współczesnego nauczyciela”. Konferencja odbyła się podczas III Międzynarodowego Spotkania Szkoleniowego, w ramach projektu Polish PIE: Pedagogical Innovation in Education. Honorowym patronatem konferencję objęła Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. W skład Komitetu Naukowego wchodziło: dr Michalina Kasprzak – przewodnicząca, dr Mateusz Marciniak – wiceprzewodniczący, dr Tomasz Przybyła – sekretarz, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. UAM dr hab. Aleksandra Boroń, prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska, prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. UAM dr hab. Michał Klichowski, prof. UAM dr hab. Eliza Rybska. W skład komitetu organizacyjnego wchodziło: dr Michalina Kasprzak – przewodnicząca, dr Mateusz Marciniak – wiceprzewodniczący, dr Joanna Sikorska – sekretarz, dr Tomasz Przybyła, dr Agnieszka Rościszewska, mgr inż. Anna Klichowska, mgr Karina Barecka, mgr Anna Borkowska. W spotkaniu i konferencji wzięło udział około 30 osób, z czego ponad połowę stanowili goście zagraniczni z Hiszpanii, Islandii, Włoch i Turcji.

Konferencję otworzyła Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, witając zgromadzonych gości, a także podkreślając istotę założeń projektu, jak również życząc udanych obrad. Następnie głos zabrała dr Michalina Kasprzak, zarysowując historię powstania i założenia projektu, dotychczasowe osiągnięcia w toku jego trwania oraz plany na dalsze etapy. Konferencja podzielona była na trzy części – dwie sesje plenarne oraz sesję szkoleniową.

W pierwszej sesji plenarnej wykład inauguracyjny, zatytułowany „Edukacja wielokulturowa: Teoria i praktyka społeczna” wygłosiła prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik (WSE UAM w Poznaniu), w którym poruszyła tematykę sytuacyjnej działalności międzykulturowej, kluczowej w Polsce w odniesieniu do uchodźców ukraińskich. Nawiązała również do dwóch edycji Konkursu „W zwykłych słowach wielka MOC!”, który poprzez tworzone przez studentów i doktorantów opowiadania, bajki, czy wiersze niósł wsparcie najmłodszym w sytuacji kryzysowej. Następnie wykład plenarny: „Edukacja polonijna i polska za granicą

w perspektywie historycznej i współczesnej – zarys problematyki” wygłosiła prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska (WSE UAM w Poznaniu), w którym zaprezentowała współczesną edukację polonijną i polską za granicą oraz jej historyczne podłoże. Zwieńczeniem pierwszej sesji plenarnej było wystąpienie, zatytułowane „Edukacja dzieci z pokolenia Alfa – wyzwania rzeczywistego i cyfrowego świata” dr Joanny Sikorskiej oraz prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej (WSE UAM w Poznaniu), oscylujące wokół edukacji dzieci z perspektywy wyzwań współczesnego społeczeństwa.

Druga sesja plenarna stanowiła połączenie teorii z praktyką. Podczas niej głos zabrali przedstawiciele wszystkich instytucji partnerskich biorących udział w projekcie Polish PIE. Rozpoczęła się wykładem plenarnym prof. UAM dr hab. Elizy Rybskiej (Wydział Biologii UAM w Poznaniu), która w swoim referacie: „Obserwować, by czuć, a nie obrachowywać” podkreśliła znaczenie rozwijania umiejętności obserwacji wśród uczniów. Odnosząc się do głównych założeń projektu Polish PIE, zaakcentowała konieczność prowadzenia obserwacji w naturze i dla natury, z uwzględnieniem wszystkich aspektów czynności, komentarzy i pytań. Podczas wykładu przedstawiła wskazówki metodyczne dla nauczycieli i nauczycielek, zwracając uwagę na konieczność nakierowywania uczniów na pytania problemowe podczas eksplorowania środowiska naturalnego.

Następnie głos zabrali doktoranci, nauczyciele akademicy (UAM w Poznaniu) i szkolni (z instytucji partnerskich). Jako pierwsze tematykę edukacji przyrodniczej podjęły Agata Maria Jankowska oraz Joanna Wesołowska z Consiglio dell'Istruzione in lingua Polacca in Italia (Włochy). W wystąpieniu „Edukacja przyrodnicza wyzwaniem w polonijnych szkołach z Padwy, Perugii i Campigli dei Berci we Włoszech” prelegentki ukazały wyzwania, jakie edukacja przyrodnicza początkowo stanowiła dla polskich nauczycieli we Włoszech oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Doktor Tomasz Przybyła (WSE UAM w Poznaniu) wygłosił referat, zatytułowany „Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji przyrodniczej – nowe możliwości edukacyjne”, podejmując próbę zestawienia szkoły stechniczowanej *vs* natura wśród uczniów. Podczas wystąpienia zaprezentował wybrane narzędzia TIK, mające na celu pobudzenie uczniów do aktywności w kontakcie z naturą. Wśród wyróżnionych aplikacji znalazły się między innymi *What is that leaf?* (Centrum Informacyjne Lasów Państwowych) czy *Geocaching*. Wypracowane rozwiązania praktyczne dotyczące obserwacji przyrody przez dzieci w szkole w wystąpieniu „Kształtowanie umiejętności obserwowania przyrody u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w szkole polonijnej w Antalyi” przedstawiły reprezentantki Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği (Turcja) – Magdalena Drop-Altıntaş i Monika Iştin. Zadania zaproponowane podczas wcześniejszych szkoleń projektowych okazały się motywacją do podjęcia przez pedagogów pierwszych prób przeprowadzenia zajęć z uczniami poza budynkiem szkoły. Było to niezwykle doświadczenie zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów szkoły polonijnej w Antalyi. Referat „Edukacja przyrodnicza w kontekście wielokulturowym – perspektywa kształtowania kompetencji kluczowych” zaprezentował dr Mateusz Marciniak (WSE

UAM w Poznaniu). W wystąpieniu zawarł podstawowe informacje na temat kompetencji społeczno-przyrodniczych w edukacji, uwzględniając perspektywę środowiska wielokulturowego. Ze względu na nadzwyczajne okoliczności, wynikające z zagrożenia erupcją wulkanu na Islandii, prelegentki Polski Skólinn í Reykjavík (Islandia) – Mariola Bondarow, Katarzyna Dreksa musiały wcześniej opuścić spotkanie projektowe. Prezentację „Wpływ obserwacji przyrodniczych na jakość edukacji dzieci na przykładzie uczniów Szkoły Polskiej w Reykjavíku im. Janusza Korczaka” wraz z krótkim jej omówieniem przedstawiła dr Michalina Kasprzak – kierownik główny projektu. Magister Karina Barecka oraz mgr Anna Borkowska – doktorantki Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych UAM w Poznaniu (WSE UAM w Poznaniu), w referacie zatytułowanym „W (nie)zwykłych bajkach wielka MOC. O potencjale wykorzystywania literatury dziecięcej w edukacji przyrodniczej”, odwołały się do działań podjętych w ramach projektu „W zwykłych słowach wielka MOC!” (o którym w pierwszej części opowiedziała prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik). Prelegentki przedstawiły cechy literatury dziecięcej, scharakteryzowały przebieg tworzenia autorskiej bajki pt. „Kolory łąki”, jak również opisały praktyczne rozwiązania z dziedziny edukacji przyrodniczej, które stosują w pracy z najmłodszymi. Doświadczeniem szkolnym podzieliły się także reprezentantki Associació Cultural Escuela Polaca (Hiszpania) – Joanna Tylek oraz Ewa Hojna. W wystąpieniu zatytułowanym „Dzieci obserwują otaczającą nas przyrodę. Doświadczenia dzieci 6-letnich ze Szkoły Polskiej w Barcelonie i dzieci 2-3-letnich ze Szkoły Polskiej w Gavá” prelegentki scharakteryzowały przebieg obserwacji przyrodniczych w dwóch różnych grupach wiekowych (u dzieci 6-letnich oraz w grupie 2-3-letnich), jak też praktyczne działania podjęte z uczniami na bazie poczynionych obserwacji. Następnie głos zabrali dr Mateusz Marciniak, dr Michalina Kasprzak, dr Katarzyna Forecka-Waśko i prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska (WSE UAM w Poznaniu). W referacie „Wykorzystanie nowych technologii w edukacji artystycznej na przykładzie projektu Critical Arts Education for Sustainable Society (CARE/SS)” opisali działania podjęte w ramach projektu „Critical Arts Education for Sustainable Society (CARE/SS)”, egemplifikując w ten sposób ideę współpracy międzynarodowej uniwersytetów. Jednocześnie skupili się na wykorzystywanych w projekcie nowych technologiach, które mogą z powodzeniem zostać zastosowane nie tylko w edukacji artystycznej, ale również w edukacji przyrodniczej.

Część naukowa zakończyła się wspólną przerwą obiadową, po której nastąpiło rozpoczęcie sesji szkoleniowej. Szkolenie, zatytułowane „Natura w muzyce”, dla nauczycieli polonijnych przeprowadziła dr Katarzyna Forecka-Waśko, podczas którego nauczyciele wykorzystywali dary natury oraz instrumenty, aby wspólnie tworzyć muzyczne uniesienia. Nauczyciele poza utworami poznali techniki oraz metody pracy z wykorzystaniem muzyki i ruchu, które w przyszłości mogą wykorzystać w pracy z dziećmi, między innymi podczas zajęć przyrodniczych. Po szkoleniu odbyło się podsumowanie konferencji i spotkania projektowego w Poznaniu.

Składamy serdeczne podziękowania Pani Dziekan WSE UAM w Poznaniu – prof. dr hab. Agnieszce Cybał-Michalskiej za organizacyjne i merytoryczne wsparcie. Dziękujemy członkom komitetu naukowego i organizacyjnego za pomoc w przygotowaniu oraz zrealizowaniu tego przedsięwzięcia. Zapraszamy do śledzenia postępów projektowych na stronie [www projektu: https://polishpie.amu.edu.pl/](https://polishpie.amu.edu.pl/) oraz profilach mediów społecznościowych.

Karina Barecka

ORCID 0000-0003-2270-8205

Anna Borkowska

ORCID 0000-0002-9966-1110

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA JANKOWIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KARINA LEKSY, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KLAUDIA NOWAK, mgr, studentka Kolegium Indywidualnych Studiów Międzyobszarowych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

DANUTA KOPEĆ, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA WAWRZONEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA SOBCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA MAZUROWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA PAWELCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KLAUDIA WOLNIEWICZ-SŁOMKA, dr, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

CELINA CZECH-WŁODARCZYK, dr, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

MAGDALENA BARAŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARZENA PĘKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ARLETA SUWALSKA, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

AGATA STRZELCZYK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA WOJEWODA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZBIGNIEW RUDNICKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDALENA JUSZCZAK, mgr, Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich w Koninie

DAMIAN NOSKO, dr, Wydział Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

MARTA STAWSKA, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

GRAŻYNA TEUSZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

ANNA WOJEWODA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KARINA BARECKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA BORKOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

MAY AGIUS, dr, University of Malta

EWA BIELSKA, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR BŁAJET, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIA DEPTUŁA, emerytowany prof. dr hab.

BRANISLAV GERAZOV, prof. dr, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UW dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

EWA JAROSZ, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROSLAW KOWALSKI, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

ROMAN LEPPERT, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KATERINA MAVROU, prof. dr, European University Cyprus

INETTA NOWOSAD, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ALENA VALIŠOVÁ, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzyckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przrzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.

Wzór References

Książka

Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej

Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma

Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety

Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy

Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artikel/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 24,50 Ark. druk. 22,25

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9