



Relacje

nr 4/2017

STUDIA Z NAUK SPOŁECZNYCH

U N I W E R S Y T E T Z I E L O N O G Ó R S K I

Relacje

Studia z nauk społecznych

nr 4/2017

REDAKTOR NACZELNY

Zdzisław Wołk

Zielona Góra 2017

RADA NAUKOWA

Przewodniczący – Marek Furmanek, Mirosław Chałubiński, Krystyna Ferenz,
Grażyna Gajewska, Ирина Алексеевна Горьковская, Zbigniew Izdebski, Mariusz Kwiatkowski,
Hanna Liberska, Margarida Dias Pocinho, Andrzej Radzewicz-Winnicki, Tatiana Rongińska,
Maciej Słomczyński, Maria Zielińska



UNIwersytet
Zielonogórski

Czasopismo recenzowane, lista recenzentów dostępna na stronie
<http://www.relacje.wpps.uz.zgora.pl>

SKŁAD KOLEGIUM REDAKCYJNEGO

Redaktor Naczelny – Zdzisław Wołk

REDAKTOR TOMU

Dorota Bazuń

SEKRETARZ REDAKCJI

Elżbieta Kołodziejska

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Edyta Mianowska

REDAKCJA

Beata Szczeszek

KOREKTA

Beata Szczeszek

KOREKTA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM

Beata Burchardt, Małgorzata Gąsiorowska-Sawka, Marzena Lachowicz

REDAKCJA TECHNICZNA

Anna Strzyżewska

PROJEKT OKŁADKI

Marta Surudo

REDAKCJA CZASOPISMA

Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra
e-mail: relacje@wpps.uz.zgora.pl

Strona internetowa: www.relacje.wpps.uz.zgora.pl

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2017

ISSN 2543-5124

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, e-mail: sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Relacje mają znaczenie – kilka słów od Redaktorów	5
---	---

I. STUDIA I REFLEKSJE TEORETYCZNE

Martin Strouhal , <i>The Notion of Culture between Tradition and Today. From Philosophical to Educational Perspective</i>	11
Agnieszka Olczak , <i>About the lack of democracy in education for democracy – semblances, servitude and difficult search for changes</i>	23
Jerzy Herberger, Monika Kozłowska , <i>Relacje interpersonalne z perspektywy psychologii rozwoju człowieka</i>	35
Zbigniew Michalski , <i>Źródła podziałów we wspólnotach w kontekście społeczno-kulturowym. Czy stosowane nauki społeczne mogą pomóc budować relacje ponad podziałami?</i>	49
Michał Grobelny, Iwona Grobelna , <i>Człowiek a współczesna technika – kto kim steruje?</i>	63

II. STUDIA EMPIRYCZNE

Regina Capelo, Miguel Varela , <i>Good connections: cultural dynamics for social inclusion</i>	75
Marta Łuczak , <i>Polscy studenci w Wielkiej Brytanii i ich relacje z innymi Polakami</i>	81
Dorota Bazuń , <i>Czynniki przetrwania na zesłaniu – na przykładzie matek Sybiraczek</i>	99
Magdalena Pokrzyńska , <i>Śmierć, pogrzeb, żałoba – zwyczaje w środowisku polskim na Bukowinie Północnej</i>	117
Katarzyna Narkiewicz , <i>The problem of refugees as a factor of active citizenship of inhabitants of Zielona Góra</i>	133
Anita Łukowiak , <i>Ekonomia społeczna w województwie lubuskim. Stan i perspektywy rozwoju</i>	145
Anna Piotrowska , <i>Różne oblicza sławy. Młodzi celebryci o popularności</i>	161
Hau Huu Nguyen, Tuong Anh Hoa, Giang Pham Anh , <i>A study on capacity development of mathematical pedagogy students</i>	177
Anna Łuczak , <i>Dlaczego warto łączyć nauczanie matematyki z ruchem i muzyką? Wybrane przykłady badań na temat łączenia różnych form w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej</i>	191

III. WYDARZENIA. RECENZJE

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski , <i>Interdyscyplinarna międzynarodowa konferencja „Good Connections. Social Sciences and Divided Communities”. Sprawozdanie</i>	205
Tymoteusz Ławecki , <i>Sprawozdanie z konferencji „Nauczyciel, czas, przestrzeń, szkoła. Rola, funkcje, zadania dawniej i dziś”</i>	209
Jan Kostyszak , <i>Raport z rozdroża. Recenzja raportu „Reforma kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga zmian”</i>	215

CONTENTS

Relations matter – a few words from the Editors.	5
---	---

I. STUDIES AND THEORETICAL REFLECTIONS

Martin Strouhal , <i>The Notion of Culture between Tradition and Today. From Philosophical to Educational Perspective</i>	11
Agnieszka Olczak , <i>About the lack of democracy in education for democracy – semblances, servitude and difficult search for changes</i>	23
Jerzy Herberger, Monika Kozłowska , <i>Interpersonal relations from the point of view of developmental psychology</i>	35
Zbigniew Michalski , <i>The sources of community divisions in socio-cultural contexts. Can the applied social sciences help build relationships despite the divisions?</i>	49
Michał Grobelny, Iwona Grobelna , <i>Man and modern technique – who controls who?</i>	63

II. EMPIRICAL STUDIES

Regina Capelo, Miguel Varela , <i>Good connections: cultural dynamics for social inclusion</i>	75
Marta Łuczak , <i>The Polish students in the United Kingdom and their relationships with other Poles</i>	81
Dorota Bazuń , <i>Factors for survival in exile – case of mothers deported to Siberia</i>	99
Magdalena Pokrzyńska , <i>Death, funeral and mourning – customs in the Polish environment in northern Bukovina</i>	117
Katarzyna Narkiewicz , <i>The problem of refugees as a factor of active citizenship of inhabitants of Zielona Góra</i>	133
Anita Łukowiak , <i>Social economy in the Lubuskie voivodeship. State and prospects for development</i>	145
Anna Piotrowska , <i>Different faces of fame. Young celebrities about popularity</i>	161
Hau Huu Nguyen, Tuong Anh Hoa, Giang Pham Anh , <i>A study on capacity development of mathematical pedagogy students</i>	177
Anna Łuczak , <i>Why is it worth combining teaching mathematics with movement and music? Selected examples of research on combining different forms in integrated early childhood education</i>	191

III. EVENTS. REVIEWS

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski , <i>Interdisciplinary international conference “Good Connections. Social Sciences and Divided Communities”. Report</i>	205
Tymoteusz Ławecki , <i>Conference report: “Teacher, time, space, school. Roles, functions, tasks, now and then”</i>	209
Jan Kostyszak , <i>Crossroads report. Review of the report: “Cultural reform 2020-2030-2040. Success needs changes”</i>	215

RELACJE MAJĄ ZNACZENIE – KILKA SŁÓW OD REDAKTORÓW

„Relacje” to nie tylko tytuł. To celowo wybrany punkt orientacyjny, metafora, przesłanie i jednocześnie kierunek działania osób zaangażowanych w rozwój czasopisma. Redaktorzy i autorzy zamieszczanych tutaj tekstów eksponują słowo „relacje” z kilku powodów. Chcemy, po pierwsze, określić nasz punkt widzenia na rzeczywistość społeczną, jako ze swej natury „relacyjną”. Po drugie, akcentujemy w ten sposób potrzebę i zamiar systematycznego badania i opisywania relacji interpersonalnych i międzygrupowych. Po trzecie, dążymy do stworzenia interdyscyplinarnego ośrodka, który skupiałby badaczy i specjalistów różnych dziedzin, zainteresowanych rozwojem wiedzy na temat relacji. Czasopismo jest ważnym elementem tego zamysłu.

Każdy z wymienionych powodów zasługuje na szerokie omówienie w postaci odrębnego, obszernego studium. Liczymy na to, że w kolejnych numerach to studium będzie się poszerzało i pogłębiało. W tym miejscu poprzestajemy na wskazaniu empirycznych przesłanek wyboru relacji jako wiodącego zagadnienia w naszym czasopiśmie. Odwołujemy się przy tym do ustaleń i inspiracji zawartych w cenionych przez nas pracach z zakresu różnych dyscyplin naukowych i szeroko rozumianej humanistyki.

Istotnym argumentem na rzecz podjęcia refleksji nad relacjami na poziomie globalnym jest zjawisko globalnej współzależności. Nie można skutecznie rozwiązywać problemów na poziomie lokalnym i krajowym bez rozwoju współpracy globalnej. Uzasadnienie dla tego poglądu znajdujemy zarówno w tekstach filozoficznych, teologicznych, jak i z zakresu ekologii, geografii politycznej, politologii, ekonomii, socjologii i pedagogiki. To przekonanie jest podstawą rekomendacji zawartych w encyklice papieża Franciszka *Laudato si*, gdzie świat nazywany jest „wspólnym domem” (papież Franciszek 2015). Franciszek zwraca uwagę na powiązania między światem społecznym a światem przyrody i na praktyczne konsekwencje tych powiązań:

Fundamentalne znaczenie ma poszukiwanie rozwiązań integralnych, uwzględniających interakcje systemów przyrodniczych między sobą oraz z systemami społecznymi. [...] Wytyczne dotyczące rozwiązania wymagają zintegrowanego podejścia do walki z ubóstwem, aby przywrócić godność wykluczonym i jednocześnie zatroszczyć się o naturę (papież Franciszek 2015, s. 91).

U podstaw podejścia nazywanego przez Franciszka „integralnym” leży przekonanie o relacyjnym charakterze współczesnej rzeczywistości. Taką tezę rozwija, m.in. geograf

polityczny, Paragh Khanna w pracy o znamienym tytule *Connectography* (Khanna 2016). Kluczowym pojęciem w jego pracy jest „connectivity”, co można tłumaczyć jako „połączalność”, „zdolność do tworzenia połączeń”. Zastąpiła ona we współczesnym świecie, zdaniem autora, podziały jako główny sposób opisywania świata i jest nowym paradygmatem globalnej organizacji:

Społeczeństwo ludzkie przechodzi fundamentalną transformację, w wyniku której infrastruktura funkcjonalna mówi nam więcej o tym, jak działa świat niż granice polityczne. Prawdziwa mapa świata powinna wskazywać nie tyle państwa, ile megamiasta, autostrady, linie kolejowe, rurociągi, przewody internetowe i inne symbole powstającej globalnej cywilizacji sieciowej (Khanna 2016, s. 16-17).

W socjologii i innych naukach społecznych mamy ostatnio do czynienia ze zmianą, nazywaną „zwrotem relacyjnym”. Piotr Sztompka pisze o powstaniu tzw. trzeciej socjologii. W jednym i drugim przypadku chodzi o położenie akcentu na relacje społeczne, zgodnie z następującym założeniem: „ludzie zawsze żyją i działają w otoczeniu innych, w jakichś relacjach z innymi – realnych, wyobrażonych czy nawet wirtualnych – ale nigdy osobno” (Sztompka 2016, s. 28). O ile „socjologia pierwsza” była – jak wyjaśnia Sztompka – zainteresowana badaniem całości, „socjologia druga” skupiała się na analizie działań jednostek, o tyle „socjologia trzecia” koncentruje się właśnie na relacjach jako elementach konstytuujących większe całości społeczne (grupy, wspólnoty lokalne, stowarzyszenia, organizacje, społeczeństwa państwowe, społeczeństwo globalne). W tym ujęciu „Społeczeństwo jest tym, co dzieje się między ludźmi, jest sumą zdarzeń w przestrzeni międzyludzkiej” (Sztompka 2016, s. 12). Istotna rola relacji jako wyróżnika epoki, w której żyjemy, została podkreślona przez Pierpaolo Donatiego, który w następujący sposób dokonuje rozróżnienia:

W mojej opinii, punktem zwrotnym między nowoczesnością a ponowoczesnością jest okoliczność wskazująca na to, że o ile społeczeństwo nowoczesne było immunizowane na wpływ relacji społecznych, o tyle społeczeństwo ponowoczesne musi działać i rozwijać się poprzez relacje społeczne (Donati 2007, s. 24).

Zarysowane wyżej rozumienie świata i relacji społecznych ma poważne konsekwencje praktyczne. Znajduje ono odzwierciedlenie np. w zmianie podejścia do interwencji społecznych. Praca ta coraz częściej bywa opisywana i organizowana jako rodzaj społecznego „networkingu”, „sieciowania”, a więc budowania i rozwijania relacji na rzecz pozytywnych zmian społecznych. Alison Gilchrist poświęciła temu zagadnieniu książkę zatytułowaną *Dlaczego relacje są ważne?* (Gilchrist 2014). Znajdujemy w niej m.in. następującą koncepcję działania pracowników społecznościowych:

Pracownicy społecznościowi jako łącznicy pracują na styku sektorów lub jako łącznicy pomiędzy podmiotami państwowymi a obywatelami, dbając o to, aby użytkownicy usług byli włączani w podejmowanie decyzji i wspólne wytwarzanie ustalonych rezultatów (outcomes),

takich jak podnoszenie poziomu bezpieczeństwa w społecznościach czy ożywienie gospodarcze (Gilchrist 2014, s. 16).

Różnorodne echa i ilustracje przedstawionego wyżej w wielkim skrócie podejścia znajdują Czytelnicy w każdym tomie „Relacji”, również w tym. Zgromadziliśmy tutaj m.in. artykuły dotyczące relacji międzyludzkich zapośredniczonych przez technologie, relacji dziecka z otoczeniem, relacji „uczniowie–nauczyciele–rodzice”, „zwoleńnicy–przeciwnicy przyjmowania uchodźców”, „osoby wykluczone–podmioty ekonomii społecznej–społeczeństwo”, „matki sybiraczki–członkowie ich rodzin–otoczenie”... Liczymy na to, że ta mozaika tematyczna ułoży się we wzór, dzięki któremu pogłębi się nasze zrozumienie znaczenia relacji w różnych wymiarach życia zbiorowego i rozwoju indywidualnego.

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski

Bibliografia

- Donati P. (2007), *Birth and development of the relational theory of society: a journey looking for a deep relational sociology*, http://www.relationalstudies.net/uploads/2/3/1/5/2315313/donati_birth_and_development_of_the_relational_theory_of_society.pdf [dostęp: 20.09.2017].
- Gilchrist A. (2014), *Dlaczego relacje są ważne? Networking w rozwoju społecznościowym*, Wyd. Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa.
- Khanna P. (2016), *Connectography, Mapping the Global Network Revolution*, Penguin Random House, London.
- Papież Franciszek (2015), *Encyklika: Laudato si. W trosce o wspólny dom*, Wydawnictwo M, Kraków.
- Sztompka P. (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

I
Studia
i refleksje
teoretyczne

*Martin Strouhal**

Charles University Prague

THE NOTION OF CULTURE BETWEEN TRADITION AND TODAY From Philosophical to Educational Perspective

Social sciences, and especially pedagogy, have seen a great deal of reflection on the fall in education standards, complaints about the loss or weakening of teachers' and parents' authority, and clashes of opinions on optimal forms of education. It is noteworthy that tradition and innovative approaches are usually presented as irreconcilable opposites in these clashes, with proponents of innovative approaches accusing traditional education of ineffectiveness, suppression of children's personality and too much abstractness.

The point of departure of my paper is the thesis that the above-mentioned issues in the area of education and social life have been caused by the loss of understanding of our spiritual tradition, and disconnectedness of the present from formative principles of the past. These principles were connected with the concept of culture as a system of distinctions that distinguish a cultivated person from an uncultivated one. However, these distinctions have long been questioned and sometimes rejected as a relic of elitist thinking. There is even a threat of losing the sense of distinguishing between culture and nature and in maintaining the position that culture is everything that is a product of social life or community life of people. Should I formulate it in one sentence, it is the consequence of a trend that makes people unable to formulate standards of distinction between higher and lower culture or to perceive the difference at all.

The current discourse on culture shows a monstrous tendency to utter relativism regarding what may and what may not be viewed as culture. This is undoubtedly due to the influence of cultural anthropology and relativist sociology in general, which both (for reasons that are quite understandable) deliberately fail to formulate any form of normative standpoint. The influence of social sciences on the formation of moral and cultural awareness is considerable. Instead of accepting individual responsibility for the problematic state of culture and efforts to solve this issue, they move the entire matter "one level up": culture is understood as a basically relative form of life reflecting the plurality of societies and communities.

* PhDr. Martin Strouhal, Ph.D. – Charles University, Faculty of Arts, Department of Education, research interests: philosophy, theory and history of education; martin.strouhal@ff.cuni.cz.

In her famous essay, Hannah Arendt called this state *a cultural crisis*. Reflecting on the main causes and manifestations of changes in politics and social life, she also focused on the question to what degree new pedagogy contributed to certain adverse phenomena (cultural crisis). Thus, she connected the issue of culture with the issue of upbringing and education. In line with earlier authors, she perceived cultural especially in weaker intellectual standards of modern Europeans. These were due to massification of education and infantilization of society, which places the values of childhood and youth on a pedestal.

In order to be able to address the issue of culture as a pedagogical problem, it is important not to view the state of culture and cultural awareness of an individual as something that naturally follows on from the nature of social life, as if school had nothing to add to it. Although relativism is nowadays often accepted as the only sensible and free form of thinking, it is necessary to consider the gravity of the question what is today understood by culture and if and how it is possible to educate cultured people today. What culture shall we lead children in schools to and what culture shall we pass on when educating and teaching?

The existing contradiction between the so-called higher, classical culture and culture in the sense of natural environment into which we are born requires pedagogy to adopt a position. Yves Lorvellec (2002, p. 97) notes that culture and intergenerational passing on of culture have been the basis of institutionalized educational activity. Education in schools has for centuries served the purpose of cultivating the individual through efforts not to leave them to themselves, in their “natural” form (i.e. one’s psychological and physical form and in the form influenced by the micro-environment of their family or social origin). In short, school education has always aimed to change and elevate people to such forms of thinking and life that would otherwise remain hidden to them¹.

However, the traditional term of higher culture has lost its meaning under the influence of the ideology of equality of various social environments and has been dissolved in changeable requirements of a number of social (and in a narrower sense professional) environments to which it is necessary to adapt oneself. The question as

¹ As noted by e.g. Leo Strauss in his lecture in 1959 *What is liberal education?*, culture in the Western sense of the word for 2,500 years originated from Cicero’s concept of *cultura animi*, which is based on the Platonic project of care for soul through the educational idea *PAIDEIA*: “The word ‘Culture’ means ... chiefly the cultivation of the mind, the taking care and improving of the native faculties of the mind in accordance with the nature of the mind. ... »culture« if susceptible of being used in the plural is not quite the same thing as »culture« which is a *singulare tantum*, which can be only used in the singular” (Kambouchner 2006, p. 52). Strauss’s interpretation continues the provocation leading to the present day concept of a culture “in plural”, i.e. culture as any model of conduct shared in a certain type of human society: “If we contrast the present day usage of ‘culture’ with the original meaning, it is as if someone would say that the cultivation of a garden may consist of the garden being littered with empty tin cans and whiskey bottles and used papers of various descriptions thrown around the garden at random” (Kambouchner 2006, p. 52).

to the character and future of higher culture is almost not being asked. In the context of post-modern rejection of normative thinking, the problem of culture is seemingly “overcome” in the so-called democratic approach where everybody is an individuality, everybody comes from “somewhere”, and everybody is entitled to his/her own culture. That is why some authors like Ortega considered this approach a sign of socio-cultural crisis and a product of the development of culture of elites to mass culture (Ortega y Gasset 2011).

It is certainly not my intention to question one of the basic humanistic principles, that is the people’s right to self-determination. However, is today’s concept of culture sufficient for the school to continue to fulfil the traditional role of personality cultivation? And is there still any responsibility for the survival of the so called “higher” culture, whose fruit still constitutes the curriculum of school education although its potential to appeal to younger generations is getting weaker? As hinted by many (Lorvellec 2002; Liessmann 2008; 2015; Lucas 2009; Šima and Pabian 2013 etc.), even universities, these long-standing pillars of the Western world culture, are giving up on classical models of education due to the prevalent understanding of education as training for a profession as well as to the socio-economic pressure of the world of politics and labour. For this reason, I would like to note here the responsibility that school education has to higher culture.

Troubles with terms – Philosophical versus sociological concept of culture

Our present-day term of culture has been influenced by two types of discourse. *Classical, or more specifically aristocratic, concept of culture* is more or less formative and is based on the philosophical tradition of universalism (although in some cases transformed to a specific form of Romantic and post-Romantic individualism).

Since the 1960s, the dominant theory in the discourse of culture has been *cultural relativism* (Boudon 2011, p. 30), supported sociologically as well as philosophically by a number of movements, from social constructivism to political proclamations of multiculturalism. Let us examine these two concepts of culture in greater detail.

1. Culture as aristocracy of spirit

The normative discourse that is sometimes called elitist², emphasizes what Nietzsche called aristocracy of spirit: culture is a form of humanity to which a person should grow and in which he or she should be brought up and educated. It is not a natural

² Some authors call it philosophical in contrast to the sociological or anthropological concept of culture. It is not entirely accurate as post-modern trends to relativize the concept of culture appeared not only in the works of social scientists, but also in the works of philosophers.

part of the life of an uneducated person. In his third *Untimely Meditation* Nietzsche develops the idea of two consecrations to culture and says that “culture is the child of each individual’s self-knowledge and dissatisfaction with oneself” (2005, p. 189).

It is evident that Nietzsche was interested in the idea of culture as the horizon of significance. Culture is a matter of lifelong struggle, self-denial and self-overcoming which only those who have not stagnated in what is natural to them, be it physiologically or psychosocially, can achieve. Culture represents a metaphor of life fullness, although this fullness is experienced only negatively through never-ending suffering, constant hardship, feeling the lack of value, unattainable ideal or even meaning.

Therefore, culture cannot be identified with something that the individual naturally grows into, with the process of socialization and enculturation as it is discussed by a great number of social scientists and educators. It is necessary to have passion, knowledge and humility in our search for a form of cultural life while the search is not consistent with self-satisfaction with our common life.

An important element of the classical concept of culture is also the emphasis on universality in searching for standards for fine differentiation of values and forms of life corresponding to them, in order not to be in Nietzsche’s words (this time in his first *Untimely Meditation*) “harassed slaves of the moment, opinion, and fashion” (2005, p. 195). The search for standards is motivated by the need to formulate theoretical, moral and aesthetic bases of existence that would transcend what is merely given towards to what shall be³. Thus, the word “culture” in “classical” (aristocratic) concepts denotes a standard to which we have to grow during a long process part of which is overcoming of egoism and relativism of human needs as well as seeing the entire human work as an assignment, a challenge and so far unattainable ideal. Culture can, therefore, never be fully identical with the environment we live in.

2. Sociological approach: relativist concept of culture

Such concept is in stark contrast with the sociological or more precisely ethnographic concept of culture, which is nowadays widely accepted due to the dominant influence of sociological perspectives on anything. Sociologism and the relativist discourse connected with it remain on the level of description and thus significantly influence the nature of collective representations related to the so-called cultural life. From this point of view culture seems as something dispersive, as something that permeates all areas of social life, and especially as something that changes and differs from one area to another and from one epoch to another without us being able to determine any

³ See Gadamer’s interpretation of Hegel’s concept of the significance of theoretical (general) education for morality (Gadamer 2010, p. 26) or Goethe’s reflections on artists and artistic education (Eckermann 1941, pp. 18-19, 17).

standard that could compare various culture forms (Lorvellec 2002, p. 40; Lévi-Strauss 2012, p. 75).

Culture in the relativist discourse of social science has started to be perceived as natural environment, almost something like “amniotic fluid” of a person frequenting a community regardless of the quality and kind of the community. Culture is literally everything that a person acquires during the process of socialization, a system of given customs, traditions, relationships and idioms (Lévi-Strauss 1983; compare also Finkelkraut 1993). Owing to these views the concept of culture as presented by classical thinkers has been almost forgotten because it was labelled by social science as a relic of metaphysical bias or obsolete ways of thinking. This has had an impact on the formulation of bases and aims of education of a cultured person so that we have to ask in what sense it is still possible to speak about culture.

The term “culture” has stopped being associated solely with great works of art and peaks of civilization forms. It has broken the boundaries delineated by the collective memory of intellectuals and artists, and it has broken out of museums, libraries, concert halls and educational institutions. It has become a common part of general discourse, with which we are confronted in various forms in the media, in the special product of modern times called “leisure time” and in the so-called culture industry, which can be understood as destruction of culture, at least if we are to talk about culture in the traditional sense of the word (Ortega y Gasset 1993; 2011; Arendt 1994; Adorno 2009). In Gianni Vattimo’s words, culture and, in a narrower sense, aesthetic experience have become pluralized. They have become limited experience of a certain community rather than a specific manner of evaluation of a certain structure (Vattimo 2013, p. 110).

Culture as a public good or a product intended for entertainment, amusement, and relaxation, or at best for instruction, typically rejects any claim of universal validity and hierarchization of values. Alain Finkelkraut shows convincingly that the relativist movement connected with partial (more specifically national) understanding of culture started to become massively prevalent through the Romantic idea of *Volksgeist*, which rehabilitated national and social bias as early as the beginning of 19th century and later it elevated them to culture level (Finkelkraut 1993, p. 21). Cultural cultivation as search for universal values (Plato-inspired philosophy) started to be considered as a means of uprooting people from their natural environment and in the international perspective as the main cause of Europe’s colonization and hegemony efforts (Finkelkraut 1993, p. 22). Post-modern relativism in culture thus seems to be just the consequence of the prevalence of the Romantic idea of culturally formative meaning of the spirit of nations and national communities.

While our ancestors dealt with the problem of relativism as a way to determine the nature and orientation of their own history in the context of the right for national self-determination, today’s pedagogical problem with relativism lies in indifference – lack

of involvement and inability to determine the direction the leadership, formation and education of people should be headed in a world in which all approaches potentially have the same value and gravity⁴.

New culture or new barbarism?

It is noteworthy that the onset of relativism was not only due to social sciences (Boudon 2011), but also to the disintegration of the classical concept of culture, which had started as early as late 19th century. The relativist tendencies of that time were an understandable reaction to ideological emptiness of a time that only wanted to live off the heritage of the great classical culture and had not been able to create anything radically new. Ortega y Gasset (1993, p. 37) argues that the period of *fin de siècle* also brought incredible and unprecedented population growth and thus increased the influence of the masses on culture as well as decision-making processes in the then society. One of the reasons why mass culture has become so popular is that the crowd sees culture only as an image of its soul.

Post-modern loosening or direct denial of any clear criteria in humanities as well as social practice is understood from the point of view of normative discourse as new barbarism (Steiner 1973; Finkelkraut 1993; Ortega y Gasset 1993; Arendt 1994; Adorno 2009; Fabre 2011 etc.). As the difference between lower and higher has become vague, one of the long-term main education targets has been cancelled. The culture of great models and works of art for the understanding of which we need to painstakingly create a system of interpretation tools during school formation does not exist anymore. Culture has become environment in which we have been placed since the moment we were born as in a system of collectively shared ways of behaviour, customs, meanings, and symbols.

However, a conservative return to the past and traditions that seem to be silenced today is not possible. As shown by Umberto Eco (2006, p. 31), each new cultural form, or a “modification of cultural tools” always seem to be “a deep crisis of the previous ‘cultural model’”. It is therefore necessary to beware of unproductive nostalgia as we will not be able to understand the real impact and depth of the change (crisis), “unless we

⁴ In his book *The poverty of relativism*, Raymond Boudon points out to a fact that may be surprising in the current intellectual atmosphere of burgeoning relativism. Boudon revised a great deal of empirical research concerning value orientations and convictions of the inhabitants of Western Europe. He concluded that relativism is rather an attitude and conviction of (post-modern) intellectuals than a markedly prevalent orientation of “ordinary” people. Boudon’s results did not prove that the younger generation leans toward relativism more than older generations. This paper does not deal with this clearly interesting question as the concept of education in schools is (despite certain social demand) the domain of highly specialized intellectual activities of professionals, not a reflection of the prevalent opinion in society. However, this issue is important sociologically, in particular regarding the philosophical question of the so-called objectivity of values (cf. Boudon 2011, p. 65).

take into account that new tools will be used in the context of humanity changed both by causes that have brought these tools to life and their use” (Eco 2006, pp. 31-32).

Alain Finkelkraut argues that relativization of culture manifesting itself in the loss of sense for the difference between higher and lower culture, has had a profound impact on school education. As Finkelkraut writes in his essay *La défaite de la pensée*, we live at a time when “a pair of shoes has the same value as Shakespeare”, when a rock concert qualifies as a cultural event in the same way as a rendition of a Beethoven’s symphony by the Berlin Philharmonic, when the latest fashion design by a famous fashion designer is appreciated more than the publication of collected Plato’s works. This situation is due to the pedagogy of relativity (Finkelkraut 1993). So let me explore the problem of culture relativization using examples from school education.

1. Relativization in the context of school culture

Michel Fabre follows pedagogically relevant consequences of ambiguous understanding of culture in his book *Eduquer pour un monde problématique*. He emphasizes that “talking today about the ‘culture’ of pupils and ‘school culture’ requires constant effort to situate oneself in the intersection of the two meanings of the term ‘culture’” (Fabre 2011, p. 159). This is also evident as we look at educational content captured in education programmes and curricula. We still find references to names and artefacts considered to be an integral part of the so-called cultural heritage. The opinion that school should at least inform about great works of thought and art prevails. At the same time curriculum increasingly involves content that can only be described as cultural if we accept the concept of culture as natural environment of people’s lifestyles. Pupils are part of this environment regardless of its quality or level of stimulation.

In her book *L’enseignement en détresse* (1984), French classical linguist Jacqueline de Romilly strongly criticised the decision made by authors of one literature textbook to include the Asterix comics among great works of world literature, such as *Iphigenia* or *Germinal* (de Romilly 1984; cf. Fabre 2011, pp. 157-158). De Romilly follows simple logic: the school edifies children on subjects that are not known to them from their daily life. Thus, the school emancipates them from the community on which they are naturally dependent (Fabre 2011, p. 157) because only what transcends us, edifies us (*ibidem*). The school’s mission is not to strengthen children in what is already obvious to them, but to help them overcome their limited perspectives of looking at the world, especially when it comes to their ability to perceive what is unintuitive, un-natural, un-useful and what their daily routine fails to provoke them to explore.

The above-described school situation encountered by the professor from Collège de France is something we are familiar with in Czech schools, and not only in literature lessons. It is quite common that besides reproduction (less often analysis) of classical

music work music teachers use some music that is better known to children. The reason for this is for the children to find something they know and not to bore them with something that they may find distant and strange. Comics, not only the almost classical comics, but also literature naturally liked by children (not necessarily only the Harry Potter books) seem to be the solution to the decline in children reading books as well as to declining historical knowledge. We find ourselves here at the very heart of the problem: Should schools use the traditional idea of culture as something to which it is necessary to elevate pupils or adapt to pupils' out-of-school life natural environment? Current trends in pedagogy seem to tend to the second option.

It is worth pointing out that it is quite impossible to meet the present requirement for the school to adapt everything to children and to base school pedagogy on children's out-of-school experience⁵. The key slogan of the current official education doctrine on the connection between school and practical life shows itself as abstract theory if we take into account the diversity of family structures, hierarchy of values, individual formative experience as well as of children's temperament and talents. Practical life and living environment of various pupils are incomparable. However, what needs to be taken seriously, is the fact of living in a pluralist society, which requires certain art (skill) to be perhaps not in harmony with otherness, but to respect it.

We find similar formulation also in the targets of multicultural and other education. School cannot remain to be a place where children only "get normal", "free" and "humanized" through contact with the only possible hierarchy of values which they should gradually acquire. The question remains whether we should respect otherness in all its forms and levels. If the answer is not, the question arises what criteria should be chosen for their acceptance or refusal or whether we should even fight against otherness. This is a very topical challenge in the light of the negative events of the past months and years connected with a very specific approach of some individuals to the question of religion.

2. Consequences of relativism – banalization of education?

Nowadays we have been confronted with pluralism not as observers and commentators, but as active participants. Pluralism has become a challenge to which it is necessary to adopt a position. It is no longer enough to ascertain plurality and otherness. While we are clearly aware of this in the political perspective, it is as if we still fail to realize that political problems are only one of the specific dimensions of more general cultural and educational problems. Our way of understanding education will have an immediate

⁵ This demand cannot be taken entirely seriously or literally. To meet the needs of, let us say, thirty students would mean for the teacher to process and evaluate so much information that only a very powerful computer could handle.

impact on the awareness of population and the spectrum of practical activities that the population will be able to perform, as well as on spiritual atmosphere, which influences ways of thinking, behaviour, experiencing and planning life's possibilities. The ability and will to prefer the sublime to the low as well as the level of involvement in authentic creation as opposed to the consumption of the so-called cultural products of the "spirit of the time" show the degree of social cultivation.

If our era is determined by the conflict of the classical and relativist, academic and mass approach to traditions, values and education, it is one of the leading assignments of current pedagogy to think of new ways how to achieve possible meeting points between higher and mass culture. The didactic and cultural experience obtained from reading Asterix comics is radically different if we read it with prior knowledge of *Commentaries on the Gallic war* (Fabre 2011, p. 180). It would be a mistake, made by many, to juxtapose the academicism of higher culture and populism of mass culture. Higher culture would thus under the conditions of our time remain closed in museums and libraries (Steiner 1973, p. 101; see also Eco 2006). It is advisable to consider whether and under what conditions works of pop culture can function as initiation ports to the cultural world of "great works", the context of which is obscure to children today for a variety of reasons, one of them being the fact that they are rather distant to ourselves.

The efforts made to achieve this have so far been dubious. The three tenors in the concert at a sports stadium have very little in common with an opera performance. Such concerts have been motivated by efforts to bring young people back to concert halls. It is equally questionable whether the so-called crossover projects involving famous opera singers can motivate young people to listen to classical music and to try to understand it more deeply. Denis Kambouchner (2006, pp. 62-63) suggests that we should stop all discussion on what culture is based. Instead, we should be asking the fundamental question what can be the symbolic initiation, awakening, and stimulus for children aged 8 to 15 owing to which children's discovery of facts, forms and rules would be motivated by their real interest, not by conformism or by their being forced to it.

However, each teacher who takes his/her work seriously should try to find new ways of presenting great works of art and philosophy as they contain European historical identity as the principle of creative self-overcoming (Strouhal 2013). Today more than ever before, we need the decisiveness Friedrich Nietzsche called for. It is the type of decisiveness that prefers strenuousness to the ideology of dumbing down, search to *a priori* understandability, modesty and self-denial to egoism and inability to submit to the sublime. As educators who are responsible for future development, we have to ask what we are going to gain and lose if we completely reject fundamental elements of the aristocratic idea of culture and content ourselves with the sociologically influenced relativist concept.

* * *

In conclusion, I would like to note that the post-modern radicalization of the contrast between the **normative and the descriptive concept of culture, together with the consequences** of the democratization of education again open up the *issue of education of new elites*. It is no longer possible to say clearly who should determine the “spirit of time”. Pluralism is a reality we need to come to terms with. Moreover, as noted by Fabre (2011, p. 165), the classical elitist approach to culture based on fascination with the uniqueness of a great work of art and the aim to create a genius is very often accompanied by a negative or indifferent attitude to the troubles, desires and needs of an ordinary life. This is incompatible with the pedagogical and ethical principle of interest in human solidarity. There is a tension between the principle of the ethics of uniqueness and the principle of the ethics of solidarity. It concerns the Platonic project of the connection between the order of truth and the order of politics. However, as it is well known, such projects lead to a totalitarian approach to social life and to education in particular as the principle of truth simply differs from the principle of politics, or more specifically justice (Lyotard 1993, pp. 105-106). Therefore, it is not possible to maintain the Enlightenment position that considers school a place of general cultural Enlightenment through elitist doctrine if we want to maintain the political idea of democracy. It is necessary to consider the problems of culture in the context of current social changes, in particular considering participation of previously inferior classes in social life control through the establishment of mass media (Eco 2006, p. 32). Mass media have created a new historical era with new value systems. To reflect these new value systems, “new ethical-pedagogical models will have to be established” (*ibidem*).

Eco warns us against futile nostalgia for the good old days of education as it would not be of much help. Cultural aristocratism (or as anthropologists say “ethnocentrism”) shows a tendency to proclaim one’s own social background as the only possible culture (Fabre 2011, p. 180). On the other hand, we are aware of the fact that mere relativization of standards and giving up on searching new standards lead to a blind alley. Our time also needs a common “map” even if it only served for plotting new coordinates (cf. Fabre 2011, p. 180). We need new symbols and new standards, but we should not give in to the overwhelming impression that the destruction of one order can be “replaced” by its total absence.

It is evident that culture has over the past one hundred and fifty years no longer been considered a world that should be built by the efforts of great individualities on the ruins of narrow-mindedness, short-sightedness, prejudices, and falsehood. Culture has become a function of the moment and common need of life. It is therefore understandable that under the conditions of mass education we relate to it as to an area of free time fun activities and relaxation from work duties and stress. It remains to be seen where such concept of culture and related strategy of education will lead to.

The political implications of this paper seem to be obvious although they are beyond its scope. In my opinion, it is very important to explore what is understood by the term culture at a time when the question of cultural adaptation of newly arrived inhabitants in Europe is being discussed. It is quite often not clear what refugees should adapt themselves to.

The problem is not only in relationships between major and minor culture – it is much deeper and it is implicated by questioning the notion of culture itself: how should we think about the really humanistic and educative culture? There is some hope for us Europeans and for those who are newly arriving in Europe in the will to undertake the demanding search for culture as the common spirit of the world in which even radically opposed views can meet. However, in order to achieve this, it is necessary to stop being afraid to hierarchize and to dare to search for distinctions between what only is and what should be.

Bibliography

- Adorno T. (2009), *Schéma masové kultury*, OIKOYMENH, Praha.
- Arendt H. (1994), *Krize kultury*, MF, Praha.
- Boudon R. (2011), *The poverty of relativism*. Czech transl., *Bída relativismu*, SLON, Praha.
- Eckermann J.P. (1941), *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens von Johann Peter Eckermann*. Czech transl. Hovory s Goethem, P. Prokop (LN), Praha.
- Eco U. (2006), *Apocalittici e integrati*. Czech transl. *Skeptikové a těšitelé*, Argo, Praha.
- Fabre M. (2011), *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, PUF, Paris.
- Finkelkraut A. (1993), *La défaite de la pensée*. Czech transl. *Destrukce myšlení*, Atlantis, Brno.
- Gadamer H.G. (2010), *Wahrheit und Methode I*. Czech transl. *Pravda a metoda I*, Triáda, Praha.
- Kambouchner D. (2006), *Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation*, "Le Télémaque" 2, No 30, pp. 45-64.
- Lévi-Strauss C. (1983), *Le regard éloigné*, Plon, Paris.
- Lévi-Strauss C. (2012), *L'anthropologie face aux problèmes du monde moderne*. Czech transl. *Antropologie a problémy moderního světa*, Karolinum, Praha.
- Liessmann K.P. (2008), *Theorie der Unbildung*. Czech transl. *Teorie nevzdělanosti*, Academia, Praha.
- Liessmann K.P. (2015), *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*, Academia, Praha.
- Lorvellec Y. (2002), *Culture et education*, L'Harmattan, Paris.
- Lucas D. (2009), *Crise des valeurs éducatives et postmodernité*, L'Harmattan, Paris.
- Lyotard J.F. (1993), *La condition postmoderne*. Czech transl. *O postmodernismu*, FÚ AV ČR, Praha.

- Nietzsche F. (2005), *Unzeitgemässe betrachtungen*. Czech transl. *Nečasové úvahy*, OIKOYMENH, Praha.
- Ortega y Gasset J. (1993), *La rebelión de las masas*. Czech transl. *Vzpouřa davů*, Naše vojsko, Praha.
- Ortega y Gasset J. (2011), *Úvaha o technice*, OIKOYMENH, Praha.
- de Romilly J. (1984), *L'enseignement en détresse*, France Loisirs, Paris.
- Šima K., Pabian P. (2013), *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*, SLON, Praha.
- Steiner G. (1973), *Dans le château de Barbe-Bleue. Notes pour une redéfinition de la culture*, Gallimard, Paris.
- Strouhal M. (2013), *Profese a povolání. K úskalím procesu profesionalizace učitelství*, [in:] N. Krajčová, V. Šutáková (eds.), *Učitel na cestě k profesionalitě*, UNIPO, Prešov, pp. 26-36.
- Vattimo G. (2013), *La società trasparente*. Czech transl. *Transparentní společnost*, Rubat, Praha.

The Notion of Culture between Tradition and Today. From Philosophical to Educational Perspective

Abstract: The text deals with the problem of cultural relativism in the present-day school education. It describes two notions of culture, the classic and the relativist one as well as the classical and postmodern philosophy behind them. It depicts the situation in school education (humanities, art education) under the massive impact of sociologically influenced notion of culture. The main aim of the text is to show that despite living in the postmodern era educators cannot completely resign from the principle of value-hierarchisation as they have responsibility for cultural tradition. The text also emphasizes that helping children to search for distinctions between what only is and what should be is an educational task, too.

Keywords: classical notion of culture, social sciences, cultural relativism, school education, banalization of education

Pojęcie kultury między tradycją a współczesnością. Od perspektywy filozoficznej do edukacyjnej

Streszczenie: Tekst dotyczy problemu relatywizmu kulturowego w dzisiejszym systemie edukacji szkolnej. Opisuje dwa ujęcia kultury, klasyczne i relatywistyczne, a także filozofię klasyczną i postmodernistyczną, które są podłożem tych ujęć. Przedstawia sytuację w edukacji szkolnej (humanistycznej, edukacji artystycznej) w kontekście ogromnego wpływu socjologicznego ujęcia kultury. Głównym celem artykułu jest wykazanie, że pomimo życia w erze postmodernizmu edukatorzy nie mogą całkowicie zrezygnować z zasady hierarchizacji wartości, ponieważ ponoszą odpowiedzialność za przekaz tradycji kulturowej. W tekście podkreśla się również, że pomaganie dzieciom w poszukiwaniu rozróżnień między tym, co jest tylko, i tym, co powinno być, jest również zadaniem edukacyjnym.

Słowa kluczowe: klasyczne pojęcie kultury, nauki społeczne, relatywizm kulturowy, edukacja szkolna, banalizacja edukacji

*Agnieszka Olczak**

Uniwersytet Zielonogórski

ABOUT THE LACK OF DEMOCRACY IN EDUCATION FOR DEMOCRACY – SEMBLANCES, SERVITUDE AND DIFFICULT SEARCH FOR CHANGES

In an era of developing and growing fundamentalisms, life in democratic states, in relative peace and a sense of security, is becoming increasingly valued. At the same time, even in democratic societies extreme nationalistic movements with radical slogans, often distant from democratic beliefs, are gaining in popularity. Why do so many people living in peace, democracy have extreme views, reject dialogue or cooperation, and express intolerant opinions? This article is not an analysis of all the causes of this phenomenon, but it focuses only on education in order to show the areas that may have an impact on how we prepare young generations to live in a time of intense, constant change and what competencies and skills help them to develop (Glaeser et al. 2007). And finally, is the offer of contemporary education timely, authentic and currently responsible?

Developing democratic society

Bogusław Śliwerski points out that:

democracy does not only require social but also political maturity of school leavers, therefore it is extremely important to prepare the young generation for responsible choice of values and making decisions accordingly. Industrial society needs school that teaches and provides knowledge, and information society should replace this type of institutional education with school – laboratory where integral formation of personality, including learning key competences (the ability to find information and act, the ability to work in a team, creativity and the ability to think globally, etc.) will prevail. Strengthening personal competences and interests of the child in the course of education should be accompanied by developing social features such as the ability to communicate directly, to take part in dialogue, develop genuine bonds of friendship and love as well as responsibility. New school should correspond to the idea of democracy and open society in which education would become a process of human existence (Śliwerski 2015, p. 608).

* Agnieszka Olczak – Phd, University of Zielona Góra, Faculty of Education, Psychology and Sociology, Scientific interests – social development and functioning of the child in peer group, child-adult social communication, educating the child for life in democratic society; a.olczak@ipp.uz.zgora.pl.

Edward Glaeser et al. mentioned that the connection between education and political participation is crucial as a feature of “civic culture” (2007, pp. 2-3). They sum up the research about the democracy and education.

The correlation between education and democracy is clear. The reason for this correlation is not. In this paper, we offer an explanation for the correlation. Our explanation hinges on the connection between education and the costs and benefits of political engagement. Schools socialize young people and political involvement is one form of socialization; a variety of evidence shows a positive connection between education and civic engagement. We model education as raising the benefits of political action when individuals choose to support a more or less democratic regime. In this model, democratic regimes offer weak incentives to a wide base of potential supporters, while dictatorships offer strong incentives to a narrower base. Education increases the society-wide support for democracy because democracy relies on people with high participation benefits for its support. We show that better educated nations are more likely both to preserve democracy and to protect it from coups (Glaeser et al. 2007, p. 31).

Betto van Waarden emphasizes the meaning of teaching for toleration in pluralist liberal democracies (van Waarden 2017).

Zygmunt Bauman describes current times as a liquid modernity and notes that we deal with the deregulated and individualized society of consumers, which was formed along with constantly progressing globalization (Bauman 2012, p. 34). The author notes that

the life, which everyone without exception leads, is the sum of fate (about which one cannot do much, although it is, at least in part, a result of human choices from the past) and personality (on which one can work, improve and change). Fate decides what real possibilities one has, but it is the personality that chooses them, tending toward one and rejecting the other possibilities. In any case, one has more than one option [...] and therefore [...] there is not a situation where one cannot do anything different from what one has already done, nor is there a choice, decision or action that precludes an alternative (Bauman 2012, p. 33).

He is also convinced that “in order to use the freedom of choice properly (regardless of all its limitations), one must clearly realize what range of options is given by ‘fate’ [...] and what scope of alternative activities [...] one can choose from” (Bauman 2012, pp. 33-34). It should be added that one needs to know how to notice, analyse, and evaluate these different possibilities critically to be able to make accurate, ethical, socially and individually valuable decisions. This is the role of education – to create conditions for learning to think, assess, make decisions after an in-depth, internal analysis.

Education for/about democracy

Each country, as Sir Ken Robinson notes, is currently reforming public education.

This is so for two reasons. The first is the economic reason: we are trying to find a way how to educate our children to enable them to make the most of themselves in the twenty-first century

economic reality [...]. The second reason is cultural: we want to educate our children to enable them in the era of globalization to preserve cultural identity and transmit the cultural genes of our communities to future generations. The problem is that we want to meet the future offering actions of the past (Robinson 2011, p. 63).

We do not notice that in modern times solutions, methods, means that used to be efficient and effective some time ago do not longer work. Modern school does not create conditions for the development of an independent, creative thinking or confidence in action, and in the era of unrestricted access to information school ceases to be a source of knowledge, thus young people find it more and more difficult to see the sense of spending time in it.

“We push children through education, desensitizing them. And it should be quite the opposite: we should not make them fall asleep, but wake them up to discover what they have in themselves” (Robinson 2011, p. 65). We want to teach children freedom, confidence, respect for values and norms, and we do this by using various forms of manipulation, expecting subordination and obedience, and all signs of independent thinking are taken as signs of insubordination, against which we believe we must fight by introducing a child on the expected, traced path that is controlled by an adult, who has authority over a child. In the statements and actions of many educators we can find the demands and declarations of teaching children to function in a democratic society. However, we feel that today it is just a fashionable slogan behind which there is an almost unchanged adaptive education. B. Śliwerski is of the opinion that education in Poland is

focused primarily on education **about** democracy and **for** democracy, but not **in** democracy. In other words, it is assumed [...] that one must educate to democracy and about democracy in autocracy without an authentic and engaged students, teachers and parents’ experience of democratic processes, their manifestations and consequences (Śliwerski 2011, p. 76).

As Henry Giroux points out, we should understand school as a civic space, as *polis*. He defines public space as a set of learning environments where people gather to talk, to begin a dialogue, to share stories and fight together within the framework of social relations that will strengthen the possibility of active citizenship (Giroux 1989, p. 201). However, this understanding of school, requires confidence in the child’s competence and awareness of the child’s importance and place in any society. Diverse discourses, widely described in the literature, prove how different the definition of the child and childhood can be.

Observation of educational reality exposes the fact that even though we recognize the need to educate children to live in democracy and we agree on the fact that they need to learn about democracy, there is no broad consent for teaching in democracy to give children autonomy, choice, the right to co-decide while developing responsibility.

Democracy in education (?)

Living in the post-modernity environment is a significant challenge for pedagogy to create a space where it will be possible to explore and pursue new opportunities – by expanding reflective and critical ways of learning; constructing, and not reproducing knowledge; enabling children to act creatively, and thus realizing opportunities and coping with anxiety (Dahlberg et al. 2013, p. 114). Education is to create space for gaining experience, which is valuable in modern times and necessary in everyday functioning. Gunilla Dahlberg and co-authors note that

the postmodern situation leads to processes of individualization, but also makes interpersonal relationships come to the fore. Knowledge, identity and culture are produced and processed in relations with others – they are co-constructed. There are many relational concepts, including dialogue, conversation, negotiation, meeting, confrontation, conflict. If knowledge is no longer seen as gathering and reproducing facts, but it is recognized that it is created from a particular perspective and open, one can see a dialogue in it. This dialogue does not aim to achieve a certain result nor reach a consensus or ultimate truth. The dialogue in which none of the parties is favoured (Dahlberg et al. 2013, p. 116).

Education needs support instead of supervision, and openness and trust instead of finding deficiencies. The democratization of the institution, however, will not happen by itself, there must be understanding, willingness and effort to make changes possible and real. It is necessary to make a conscious choice to democratize education (starting with changes in the institutions of early childhood education and care – cf. Dahlberg et al. 2013; Telka 2009), to change the child's position in the institution and in the whole learning process, and finally to change the role of the teacher completely – from the all-knowing, all-powerful teacher to the one that supports, creates conditions, gives problems to be solved, inspires, values independent thinking and unusual solutions.

It seems obvious and extremely important to emphasize that the competencies desired in the postmodern world, such as activity, participation and responsibility, are acquired in childhood. Therefore, democratic changes in education must be made from the earliest stages of education. And although it seems to be indisputable, even banal and unarguable on the theoretical level, its realization is not so clearly and widely accepted. This is connected with the accepted discourses of the child and childhood and dominant beliefs that children are not sufficiently competent to decide, to choose, to express their own opinions. Therefore, we often deal with semblances of change, declarations, which mask imposing actions that are authoritarian towards children and that are revealed in numerous studies described by the authors of papers edited by M. Dudzikowa and K. Knasiecka-Falbierska (2013), or D. Klus-Stańska (2014).

Semblances of democracy in education

The features of a democratic society, such as freedom, commitment, participation and responsibility, are generally valued by the inhabitants of democratic states. However, one must note that even though they are highlighted as important both in social and educational life, they often “collide” with the actions (of teachers, head teachers, inspectors, representatives of authorities) observed in the education of children, starting from early education. I discuss this issue in more detail in the article *Pozory demokracji w edukacji* [Semblances of democracy in education] (Olczak 2015, pp. 157-171). In this paper I outline only the problem of the gap between declarations and expectations, and the actual educational activities.

Here is a list of major semblances in education:

- 1) the semblance of human freedom – in education enslavement is seen on various levels – mental or action levels, and in relation to different entities – students against teachers, teachers against head teachers and supervisors, head teachers against educational supervision and authority bodies, and parents generally against school. The problem of enslavement is discussed further in this paper;
- 2) the apparent equality of citizens – unequal position of entities, dominance of teachers over children and parents, the head teacher over teachers (sometimes ostensibly manifested), etc.;
- 3) the semblance of responsibility – students do not have the possibility of taking responsibility for their education; their responsibility is limited mainly to the obligation to respect and fulfill the teacher’s instructions;
- 4) the semblance of tolerance, respect for diversity – the fear of talking about difficult topics, stereotypes are often perpetuated, problems are belittled or infantilized;
- 5) the semblance of dialogue – monologue prevails; the teacher talks and students have to listen, be silent and speak out when they are told to by the teacher;
- 6) we pretend that we teach criticism, independence of thought – in fact any manifestation of breaking established patterns is combated, answers that follow “the key” are assessed higher.

Pretending actions in education brings the risk of preserving unfavourable schemes and strengthening actions that are harmful from the point of view of the child’s development. Hanna Kostyło analyses that the semblance

refers to the phenomena and situations that “pretend”, “simulate” to be something different. They appear to be something other than they actually are. In education we can talk about the semblance in many senses, in the context of the activities of students, teachers, parents and school administration. Each of them takes apparent actions, pretending to be doing something that in fact they do not do, pretending to achieve something that in fact they do not achieve. In this sense we can talk about the apparent knowledge, discipline, socialization, cooperation and

finally education. "The problem is that the reality of education is perceived by most participants as true, semblances are taken for reality" (Kostyło 2013, p. 84).

This involvement in apparent actions and blurring the boundary between appearance and actual action are extremely unfavourable for the discussion about the authentic condition of Polish education and declarations, appearances, superficiality that penetrate it. The difficulty lies in the fact that not all interested and involved in education parties are aware of them, they cannot always see them, interpret, and begin the strenuous task of changing the direction of education towards modern, subjective education based on respect for all entities involved in it.

The enslavement of the child and teacher in the educational process

The above-mentioned phenomenon of enslavement in education, the pretense of freedom, applies to all entities involved in education. Although it is obvious that an individual functions constantly on the border between freedom and subordination, obedience and responsibility, where the individual's actions are restricted by prevailing social norms, and an accepted system of values, it is in education where we observe an alarming discrepancy between the declared by teachers freedom, subjectivity and children's/students' causativity in the educational process, and observed command approach, violence, coercion, domination and indisputable authority of teachers, authoritarian relationships built with young people. This is the pretense of freedom, dialogue, equality, tolerance etc. In this study enslavement is understood as hindering or preventing the individual from actions of liberty, from the possibility of making decisions and choosing freely in various areas. On the basis of my own research I can say that enslavement also involves placing an individual only in the area of duties, without the right to function in the area of freedom and self-determination (Olczak 2011, pp. 211-212). The phenomenon of enslavement does not apply, however, only to students; in the Polish educational reality we see the limitation of freedom of action and decision-making in the activities of teachers, who are subjected to frequent inspections, in the lower grades they have to teach from imposed textbooks, they are obliged to prepare students for examinations and tests in accordance with the adopted key which, in teachers' opinions, limits them, and this happens at different stages of education. Finally, head teachers must follow the requirements of educational supervision on the one hand and on the other the requirements of the authorities. As Z. Melosik and T. Szkudlarek note,

[in] most western countries pluralism became a reality – freedom of speech, press, religion, opinion, association appears to be realized [...]. Full freedom? No. It seems that nothing has changed in a *sense of liberty* of individuals, groups, societies and humanity. The dream of free-

dom is still valid and unrealized [...]. Again (and always) we feel enslaved – by another kind of (more humanistic?) enslavement (Melosik and Szkudlarek 2009, p. 91).

The concepts of freedom and enslavement are inextricably linked, they condition each other and help detect opposite distant conflict areas. “What some people see as a process of civilization, the others see as a process of enslavement and subjugation” (Bauman 1995, p. 35). This is the thesis that does not allow one to make a generalized analysis of the concept of enslavement and the concept of freedom. Also types of enslavement cannot be shown in a clear and closed way. This study is only an attempt to conduct this analysis. Enslavement as a contradiction to freedom can also be defined as a diametrically different situation under the condition formulated by Z. Melosik and T. Szkudlarek who claim that “sometimes what is considered as freedom in some circumstances, in other circumstances it is treated as enslavement” and they add, “what for one person or group is liberating in a given context, for other people in a different context it can be enslaving” (Melosik and Szkudlarek 2009, p. 92).

Z. Bauman notes that certain forms of coercion are “justified” as they create order, but other forms are “wicked and criminal” because they destroy the order and he describes them as a rape (Bauman 1995, p. 59). He also points out that “if the production of order means imposing *regularity* on phenomena – ‘rape’ means *irregular* violence, which undermines the regularity assumed by the model of order. And this violence is a ‘a rape’” (Bauman 1995, p. 38). It is worth highlighting that Z. Bauman describes some forms of coercion as order-creating (1995) and Z. Kwieciński talks about coercion of non-developmental nature (Kwieciński 1995, p. 126). Z. Bauman indicates “rape” as a negative form of coercion, and Z. Kwieciński presents the problem of violence of non-developmental type. They both recognize the dichotomy of this phenomenon, indicating that some form of restriction, imposed decisions are needed for individuals and groups, while others are harmful, unwanted, unacceptable. How does it relate to the educational reality? Is violence (especially undesirable violence) a marginal phenomenon? I find Z. Kwieciński’s works very inspiring in this area:

A world without violence, domination, enslavement, authoritarianism and dependence can be built by people with different rationality, by people, whose *structure of deep experience* is dominated by *communicative and emancipatory rationality* rather than *adaptive and instrumental rationality*, by broad-minded people who are open to others. Meanwhile, education, and especially school, as a system of institutionalized actions on children and youth is unmasked in sociology as a *hidden programme* of the reproduction of domination and hierarchy relations, and the legitimization of inequality, hatred and war. And yet school and education are perceived as hope for rebuilding the *psychological infrastructure* of peace (Kwieciński 1995, p. 123).

There are different forms of violence in school reality. Direct physical violence is observed in relationships, especially between students, but in this study, after Z. Kwieciński, I am interested in the forms of hidden violence – structural and symbolic

violence. The former refers to the determination and power of the existing economic, political, social and cultural structures, and the latter refers to the transfer of patterns, behaviour, symbols, and signs of the existing culture together with the imposition of their meanings and interpretations (Kwieciński 1995, p. 124).

J. Galtung says that rape is built into the structure and manifests itself as inequality of power and consequently as inequality of life chances. The structural violence of education manifests itself in imposing the organizational structures of education that are subordinate to the economy and politics, in the top-down definition and limitation of legal knowledge and imposition of the paradigm of transmission pedagogy, the transmission from those who know better, earlier and demand – to those who do not know, learn and master (Kwieciński 1995, p. 125).

M. Falkiewicz-Szult also writes about the need for change in teacher – child relationships. She points out that “by not recognizing and not noticing enslavement an individual (group) interiorizes the principles of cultural arbitrariness in an obvious and natural way, thus reproduces the dominant culture. This somehow explains the principle of a class society that functions with power and authority as specific carriers of symbolic violence” (Falkiewicz-Szult 2006, p. 25).

The concept of enslavement is difficult to explain from the perspective of pedagogical considerations. It can be considered as deprivation of liberty, restriction of freedom (on different levels) without the consent. But I feel that it might also occur in certain situations even without the awareness of the person enslaved. We are stuck in schemes and stereotypes so deeply that we completely adapt to existing conditions and do not realize how much we are steered, manipulated, without control over our own behaviour and decision-making. We block the feeling inside that something is not right, that it should be different – it needs to be changed. The contestation of the existing scheme of the world, at least to some extent, requires reflection, inner-directedness, self-esteem, individualism and non-conformist attitudes towards the world. However, the competences cannot be mastered in a short time, we start to learn them in childhood, hence the huge responsibility for the quality of the overall impact on the child from kindergarten onwards rests on teachers and parents. As É. Claparède says: “We cannot perform a miracle and prepare citizens so that they are free citizens, who obey inner orders if we teach them for twenty years to be only subjects, submissive to external authority” (Claparède 2006, p. 175). But it is not just a matter of organizational changes and further guidance. We need a fundamental change in looking at the child. R. Schulz points out that

today I do not treat the child as a subject of my “noble pedagogical tendencies” but I see a unique human being who has the right to grow freely. And that is why I do not treat education as molding “passive material” (“the beginning of the man”) according to external imposed models, but I attribute to it the function of support and free development of an individual (Schulz 1993, p. 49, cited in Rogala 2000, p. 17).

Fighting for respect, trust and acceptance for the child, their needs and potential, in my opinion, should become an area of the special, reflective attention of educators and parents.

Difficult search for changes in education

Education is “an important process aimed at the future of the state (and the man as a citizen), society (and the man as an individual) and the man in the personal dimension” (Waloszek 2014, p. 23). The importance of education for lifelong human functioning and society cannot be overestimated, therefore it should be shaped with great care and responsibility. School must not be turned into political weapon or a farm of private interests of various decision makers. It is essential to seek a change towards the construction of a democratic education, and preparation for functioning in freedom but also in the spirit of responsibility. We need to develop community, cooperation, positive relationships, but without losing the potential of individuals, their interests and abilities. Therefore, we face the task of moving away from education “in which there is no room for diversity, bottom-up cognitive initiative, important questions, reflection, ambiguity, alternative, opposition” (Klus-Stańska and Gawlicz 2013, p. 13). Poorly organized education “becomes a space for producing a particular type of entities and retail knowledge in detail, but sterile conceptually, knowledge that has been approved by authorities, so often outdated, superficial, selective, rigid and mechanically acquired” (Klus-Stańska and Gawlicz 2013, p. 13). G. Dahlberg, P. Moss and A. Pence indicate that “institutions for young children are socially constructed [...]. They are what we as a *community of people who are causative entities* make of them” (Dahlberg et al. 2013, p. 121). We need to realize that education requires change from the earliest stages and even “institutions for young children may be understood as *public forums located in civil society, where children and adults jointly participate in activities of social, cultural, political and economic importance*” (Dahlberg et al. 2013, p. 134). These institutions will not become democratic by themselves. If they are to become a forum in civil society a conscious choice of the direction of change in these institutions must be made. In our reality it is necessary to widen the field of freedom for all participants in the activities undertaken in them. They are to be places that offer many opportunities, that are open to new ideas, which sometimes are not known at the starting point, rather than places where curriculum is imposed and effects are measured (Dahlberg et al. 2013, p. 138). Therefore, we need trust in children, teachers, head teachers and parents, because regardless of the stage of education generally the goals are common – development of the child, creation of a space that is favourable for learning, discovering and maximizing the potential of the individual as well as for building a community.

Bibliography

- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Claparède É. (2006), *Wychowanie funkcjonalne*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (eds.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Impuls, Kraków.
- Falkiewicz-Szult M. (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Giroux H. (1989), *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Routledge, London.
- Glaeser E.L., Ponzetto G.A.M., Shleifer A. (2007), *Why Does Democracy Need Education?*, J Econ Growth 12, (2) (May 31), pp. 77-99.
- Klus-Stańska D. (ed.) (2014), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [in:] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence (eds.), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Kostyło H. (2013), *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a*, [in:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (eds.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Olczak A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*, [in:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (eds.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problem, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
- Olczak A. (2015), *Pozory demokracji w edukacji*, [in:] A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (eds.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, Wydawnictwo PWSZ, Gorzów Wielkopolski.
- Robinson K. (2011), *Zmiana paradygmatu edukacji*, [in:] J. Szomburg (ed.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Wydawnictwo Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Rogała S. (2000), *Przymus w świadomości młodzieży. Rodzina i szkoła wobec przymusu i swobody*, Wydawnictwo UO, Opole.
- Schulz R. (1993), *Szkoła jako organizacja*, Wyd. UMK, Toruń.

- Śliwerski B. (2011), *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?*, [in:] J. Szomburg (ed.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Wydawnictwo Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- van Waarden B. (2017), *Teaching for Toleration in Pluralist Liberal Democracies*, "Democracy and Education" Vol. 25, No 1, pp. 1-12.
- Waloszek D. (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.

About the lack of democracy in education for democracy – semblances, servitude and difficult search for changes

Abstract: One of the key tasks facing education in a democratic society is to prepare citizens to function in a constantly changing reality. This raises the question of whether one can prepare citizens for life in a democratic society and fully understand the mechanisms of democracy without practicing democracy from childhood? How do we want to build a democratic society, while constantly limiting children's participation and forcing them to be subordinated? Education is full of semblances, enslavement, and conservatism in the perception of the child and the adult power is an element that commonly justifies authoritarian relationships. There must be a change in the organization of education. We need to change the way of thinking about the child and teacher in the educational process.

Keywords: democracy, semblance, servitude, childhood

O braku demokracji w edukacji dla demokracji – pozory, zniewolenie i trudne poszukiwanie zmiany

Streszczenie: Jednym z kluczowych zadań stojących przed edukacją w demokratycznym społeczeństwie jest przygotowanie obywateli do funkcjonowania w stale zmieniającej się rzeczywistości. Rodzi się pytanie o to, czy można przygotować obywateli do życia w demokratycznym społeczeństwie i w pełni rozumieć demokrację, bez praktykowania demokracji od dzieciństwa? Jak chcemy budować demokratyczne społeczeństwo, gdy stale ograniczamy partycypację dzieci, wymuszamy podporządkowanie. Edukacja jest pełna pozorów, zniewolenia, a konserwatyzm w patrzeniu na dziecko, w spostrzeganiu władzy dorosłego – to elementy powszechnie uzasadniające autorytarne relacje. Potrzebna jest zmiana w organizacji edukacji. Potrzebujemy zmienić sposób myślenia o dziecku i roli nauczyciela w procesie edukacji.

Słowa kluczowe: demokracja, pozory, zniewolenie, dzieciństwo

*Jerzy Herberger**

Uniwersytet Zielonogórski

*Monika Kozłowska***

Uniwersytet Wrocławski

RELACJE INTERPERSONALNE Z PERSPEKTYWY PSYCHOLOGII ROZWOJU CZŁOWIEKA

Trudności w relacjach międzyludzkich mogą mieć różne uwarunkowania – niekiedy wynikają z obiektywnych prawidłowości funkcjonowania społecznego (konflikty interesów, nieuchronne fazy dynamiki relacji, pułapka stereotypów i uprzedzeń), w innych przypadkach zaś przyczyną są czynniki jednostronne, usytuowane podmiotowo.

Niejednokrotnie napotykać w życiu zawodowym czy osobistym partnerów (lub przeciwników naszych opcji) niezdolnych do funkcjonowania zgodnie z podstawowymi zasadami życia społecznego (manipulacje, intrygi, niedotrzymywanie zobowiązań), zadajemy sobie pytanie o powody takiego stanu rzeczy. Potoczne, atrybucyjne odpowiedzi (egoizm, zła wola, „trudny charakter”) służą bardziej celom regulacyjnym ad hoc niż rozpoznania obiektywnego stanu rzeczy.

Istotna rola w rozpoznawaniu faktycznych, głębokich przyczyn niezdolności do konstruktywnych relacji przypada psychologii rozwoju człowieka. Czynniki rozwojowe mogą odgrywać rolę mediatorów lub moderatorów (Baron i Kenny 1986, s. 1175-1176; Radziwiłowicz 2011, s. 22-26). W bieżącym opracowaniu koncentrujemy się na analizie czynników moderujących, czyli określających kto i w jakich warunkach może wpływać niekonstruktywnie na relacje międzyludzkie. Oczywiście, dokonanie przeglądu całości kształtu danych z tego obszaru przekracza możliwości opracowania – stąd też, nieco wybiórczo opisane zostaną głównie te teorie z zakresu psychologii rozwoju, których zawartość może być przydatna dla zajmujących się naukami społecznymi.

Rozwój wczesnodziecięcy a zachowania społeczne w dorosłości

Podstawowe założenia przyjmowane przez opisywane teorie rozwoju, tj. teorie fazowe, można zrekonstruować następująco:

* Jerzy Herberger – dr psychologii, Uniwersytet Zielonogórski, zainteresowania naukowe: teoria systemowa, psychoterapia, zaburzenia osobowości; J.Herberger@wpaps.uz.zgora.pl.

** Monika Kozłowska – mgr psychologii, Uniwersytet Wrocławski, zainteresowania naukowe: teoria samowiedzy i samooceny, terapia zaburzeń dzieci i młodzieży, tożsamość indywidualna i społeczna, adolescencja; monika.kozlowska@uwr.edu.pl.

- a) rozwój ma charakter fazowy (stadialny), o osiągnięciu zaś kolejnej fazy stanowi zmiana o charakterze jakościowym (przekształcenie struktury lub funkcji),
- b) rozwój ma charakter ukierunkowany, tzn. zmierza ku określonemu stanowi końcowemu, z reguły waloryzowanemu pozytywnie (np. równowaga poznawcza w ujęciu Jeana Piageta, dojrzałość psychoseksualna według Zygmunta Freuda, tzw. mądrość życiowa w teorii Erika Eriksona),
- c) przebieg faz wcześniejszych wpływa na fazy późniejsze,
- d) kolejność faz jest stała, natomiast granice wiekowe płynne (Trempała 2000, s. 30-46)¹.

Odwołamy się do tej grupy teorii, z dodatkowym założeniem szczególnej doniosłości zdarzeń w wczesnego dzieciństwa (do ok. 5. roku życia), które kształtują podstawowe zręby osobowości, natomiast w kolejnych fazach życia odbywa się jedynie tzw. cyzelowanie ogólnych schematów ukształtowanych wcześniej (Hall i Lindzey 2001, s. 54-59).

Teoria przywiązania i style przywiązania

Za punkt wyjścia kształtowania optymalnego lub wadliwego potencjału przyszłych relacji interpersonalnych można przyjąć twierdzenia teorii przywiązania Mary Ainsworth i Johna Bowlby'ego (za: Żechowski i Namysłowska 2008, s. 53-74). Teoria ta akcentuje nie tylko psychologiczne, lecz również ewolucyjno-biologiczne mechanizmy ułatwiające przetrwanie dziecka. U podłoża przywiązania do opiekuna leżą mechanizmy neurobiologiczne – doświadczanie zależności (*experience dependant*) i doświadczenie oczekiwania (*experience expectant*). Interakcje opiekuna z noworodkiem doprowadzają do ukształtowania określonych schematów neuronalnych, czyli nastawień na powtarzalność bodźców.

Po narodzinach dziecko „[...] uruchamia atrakcyjny dla opiekuna system tzw. wyzwalaczy, który ma zwrócić uwagę na sygnalizowane potrzeby. Są to tzw. zachowania przywiązujące” (Plopa 2005, s. 91). W zależności od reakcji matki tworzy się określony styl przywiązania opisywany na poziomie psychospołecznym przez jakość relacji, dostępność obiektu i jego responsywność, na poziomie zaś neurobiologicznym jako określony poziom aktywacji systemu neurohormonalnego (Kobak 1993, s. 86-112).

M. Ainsworth i J. Bowlby (za: Żechowski i Namysłowska 2008, s. 67-68) wyróżnili trzy style przywiązania:

- bezpieczny, związany z dostępnością matki, łatwością uspokojenia po separacji i z optymalnym poziomem aktywacji neurobiologicznej,

¹ Oczywiście nie są to założenia przyjmowane bezwzględnie, np. teorie rozwoju wielokierunkowego i wielopłaszczyznowego (np. teoria kontekstualno-dialektyczna Lwa S. Wygotskiego, neofunkcjonalizm Paula Baltesa czy neokonstruktywizm Marii Tyszkowej) dystansują się od tak rozumianej fazowości.

- lękowo-ambiwalentny, z którym współwystępują silne reakcje stresowe w odseparowaniu i trudności uspokojenia dziecka po powrocie opiekuna, w związku z utrzymującą się hiperaktywacją neuronalną (jako konsekwencją wcześniejszych interakcji),
- lękowo-unikający, powodujący nieznaczące przejawy stresu w trakcie absencji matki i brak dążenia do bliskości po jej powrocie, wskutek powtarzających się nieskutecznych prób „przywoływania” w przeszłości (w tych przypadkach występuje dezaktywacja systemów powiązania).

Mary Main i Judith Solomon (1986, s. 95-124) opisały czwarty styl – zdeorganizowany (zdezorientowany) występujący w rodzinach dysfunkcyjnych, w których zachowania związane z bliskością wzbudzają lęk opiekuna, w konsekwencji czego unika jej okazywania.

Przy tym typie przywiązania „[...] to osoba opiekuna stanowi źródło zagrożenia, zwłaszcza że szczególnie często ten typ łączy się z maltretowaniem fizycznym lub wykorzystaniem seksualnym” (Żechowski i Namysłowska 2008, s. 69).

Jak wynika z wielu badań, m.in. Everett Waters (za: Wojciszke 2003, s. 294-297), u większości 21-latków styl przywiązania ukształtowany w dzieciństwie nie ulega zmianie. Ma on odpowiedniki w dorosłości, co z punktu widzenia uwarunkowań potencjału osobowego relacji ma doniosłe znaczenie interpretacyjne.

Największe utrudnienia w relacjach powiązane są ze stylem zdeorganizowanym, gdyż przy doświadczeniach godzących w podstawowe potrzeby emocjonalne i społeczne „[...] ludzie stają się jednostkami kontrolującymi, agresywnymi, niezdolnymi do znajdowania w sobie pociechy w chwilach napięcia emocjonalnego; cechuje je skłonność do dysocjacji emocji i niezdolność do wyzwalania się z relacji powodujących ból” (Żechowski i Namysłowska 2008, s. 70). Styl lękowo-ambiwalentny skutkuje w dorosłości skłonnością do lęku przed odrzuceniem, poczuciem bycia niedocenianym i obsesyjną kontrolą partnera, styl zaś unikający – nieufnością, zaprzeczaniem potrzeby więzi i unikaniem intymności (Wojciszke 2003, s. 296).

Mimo stabilności wzorca przywiązania nie należy ujmować go mechanistycznie, na co kładzie nacisk Alan Sroufe (1997, s. 251-268). Autor twierdzi, że:

- na każdym etapie życia bieżąca jakość znaczących relacji modyfikuje biografia przywiązania (możliwa jest w pewnym stopniu kompensacja wczesnych niedoborów),
- na każdym etapie życia zdarzenia rodzinne również mają znaczenie,
- pojedynczy okres wadliwego przywiązania ma mniejsze znaczenie niż kumulacje w tym zakresie.

Teorie relacji z obiektem

Rozwojowe uwarunkowania potencjału relacji można rozpatrywać w kategoriach teorii relacji z obiektem. Do najbardziej znaczących teorii z tego kręgu należą szkoły: brytyjska (Melanie Klein, William R.D. Fairbairn, Donald W. Winnicott) i węgierska

(Sandor Ferenci i Michael Balint), koncepcje self Heinza Kohuta i Otto Kernberga oraz teoria separacji – indywiduacji Margaret Mahler (za: Sokolik Z. 1995, s. 53-63; Cierpiałkowska 2006, s. 91-99).

Pojęcie obiekty wymaga dookreślenia, gdyż nie jest w pełni jednoznaczne. Z. Freud (teorie związku z obiektem są de facto post-psychoanalityczne) używał tego terminu w kilku znaczeniach, m.in.:

- to, dzięki czemu można osiągnąć cel (zrealizować popęd – libido),
- osoba lub rzecz przeciwstawna podmiotowi,
- psychologiczne wyobrażenie (reprezentacja) osoby (Moore i Fine 1996, s. 183-186).

Na użytek bieżący zdefiniujmy obiekt jako to (osoba, wyobrażenie osoby), co będąc zewnętrznym wyjściowo wobec podmiotu, a interioryzowanym w trakcie rozwoju, służy rozładowaniu napięcia emocjonalnego związanego z potrzebami, czyli tzw. kateksji.

Jak pisze Lidia Cierpiałkowska (2006, s. 92): „teorie te generalnie koncentrują się na opisanu istoty i warunków kształtowania się aparatu psychicznego i osobowości, wyjaśnieniu źródeł powstawania zaburzeń w okresie preedypalnym oraz na wypracowaniu efektywnego modelu leczenia tych zaburzeń”.

W odróżnieniu od Z. Freuda teorie te za popędowe uznają dążenie do nawiązania relacji, kładą nacisk na wzorce tych relacji, a w miejsce paternalizmu protoplasty opowiadają się za osobą matki jako najważniejszym obiektem (Oleś 2003, s. 60; Cierpiałkowska 2006, s. 91-93).

Warunkiem płynnego, niezakłóconego rozwoju jest tzw. optymalna frustracja potrzeb, która umożliwia kateksję wobec obiektów właściwych danej fazie rozwoju. Optymalna frustracja oznacza doświadczanie niezaspokojenia potrzeb, lecz w nasileniu i z częstotliwością niepowodującymi silnych reakcji emocjonalnych.

Oprócz kateksji możliwa jest też fiksacja („zatrzymanie się” na określonym etapie rozwoju, czyli zahamowanie dynamiki przemian obiektu) oraz regresja („cofnięcie się” do obiektu właściwego we wcześniejszej fazie rozwoju) (*ibidem*, s. 84-85).

Michael Balint wprowadził pojęcie deficytu podstawowego (*basic fault*), na który składają się pierwotne niezaspokojenie połączone z nieadekwatną reakcją, które „wcielają się” w osobowość, w konsekwencji czego wszystkie zachowania wychodzące poza schemat reagowania w momencie przeżywania deficytu wzbudzają lęk podmiotu (za: Sokolik Z. 1995, s. 53). Schemat ten to właśnie reagowanie fiksacyjne (czyli „zastój” libido w związku z silną frustracją potrzeb) lub regresywne, czyli „cofanie się” do wcześniejszych etapów rozwoju lub do etapu tego zastoju (Cierpiałkowska 2006, s. 85).

Ukazanie całokształtu problematyki relacji z obiektem przekracza ramy opracowania, stąd wskażemy jedynie wybrane, znaczące momenty rozwoju.

Problem statusu psychologicznego noworodka analizowała M. Mahler (i.in. 1975, s. 32-40). Autorka twierdzi, że odczuwa on głównie głód i napięcia organiczne, natomiast jego świadomość siebie i świata jest znikoma. Pierwszy miesiąc życia to tzw. au-

tyzm pierwotny (lub bezobiektny). Mimo braku relacji z obiektem – doświadczenia prenatalne, porodowe, związane z odrzuceniem – mogą ukształtować tzw. charakter schizoidalny² (problematyka zawarta w tzw. teorii charakterów jest mniej popularna niż inne teorie neopsychoanalityczne, dlatego omówimy ją bliżej na dwóch wybranych przykładach, pozostałe jedynie sygnalizując).

Jednostki schizoidalne cechuje m.in. niski poziom inteligencji emocjonalnej, nierozpoznawanie uczuć, tzw. słaba pamięć interpersonalna, skrajne niekiedy wyalienowanie i introwersja. Nie odczuwają potrzeby wchodzenia w relacje lub też nie są do nich zdolne z powodu tłumionych lęków i nieuświadomianej wściekłości (Johnson 1993, s. 46-64; Lowen 2008, s. 32-47).

W następnej fazie rozwoju (2-4 miesiąc życia), czyli w okresie preobiektnalnej fazy normalnej symbiozy następuje otwarcie się na bodźce zmysłowe. W tym czasie „[...] dziecko uzyskuje poczucie mglistej egzystencji, choć nie jest to poczucie egzystencji jako jednostki odrębnej od reszty świata. Waga tej fazy polega na tym, że kształtują się w niej zaczątki poczucia tożsamości, a zaburzenia w tym okresie prowadzić mogą do fiksacji lub regresji uniemożliwiającej dalszy rozwój” (Sokolik Z. 1995, s. 17). Brak dbania o elementarne potrzeby dziecka (np. niedocenianie wagi kontaktu dotykowego, tzw. nerwowe karmienie, kierowanie się własnymi opiniami co do czasu karmienia, a nie sygnałami płynącymi od dziecka) może wpłynąć na ukształtowanie się charakteru oralnego, który w przyszłych wzorcach cechuje: niezdolność do identyfikacji potrzeb („niewiedza, czego chce”); postawa przesadnej manifestowanej niezależności z nieświadomą skłonnością do opierania się na innych; zależność od innych ze skłonnością do irytacji z tego powodu; podatność na nastroje ambiwalentne; powierzchowne relacje z innymi (Johnson 1993, s. 135-137).

Na dalszych etapach rozwoju również może dojść do ukształtowania określonych charakterów, jeżeli traumatyczne doświadczenia w związkach z obiektem spowodują trwałą frustrację znaczących potrzeb.

Wskażmy więc – za Stephenem Johnsonem (1993, s. 38-45) typowe odmiany charakterów, powiązanych z konsekwencjami dla relacji międzyludzkich:

- w 1. roku życia (potrzeby karmienia i opieki): charakter schizoidalny (dziecko znienawidzone)³, charakter oralny (dziecko porzucone), charakter symbiotyczny (dziecko zawłaszczone),

² Charakter w rozumieniu neopsychoanalizy i bioenergetyki to struktura afektywno-behawioralna (na późniejszych niż omawiany etapach rozwoju również z komponentem kognitywnym) ukształtowana przez doświadczenie, wyznaczająca poczucie co do siebie i świata. Innymi słowy: „[...] to typowy sposób rozwiązywania konfliktów wewnętrzpsychicznych. Jest silnie związany z pojęciem stylu obronnego jednostki” (Moore i Fine 1996, s. 34-35).

³ Określenia w nawiasach ujmować należy metaforycznie.

- w 2. i 3. roku życia (wczesna socjalizacja): charakter psychopatyczny (dziecko zwycięskie), charakter masochistyczny (dziecko zwyciężone), charakter sztywny (dziecko zdyscyplinowane),
- w 4. i 5. roku życia (kontekst edypalny): charakter histrioniczny (dziecko uwiedzione), charakter narcystyczny (dziecko wykorzystane).

Z kolei psychologia *life-span* zakłada, że w trakcie życia jednostka na każdym etapie rozwoju zmagą się z określonymi zadaniami rozwojowymi (wymaganiami psychospołecznymi, konfliktami, kryzysami), pomyślne vs. niepomyślne rozwiązanie zaś skutkuje odmiennymi wzorcami funkcjonowania relacyjnego (m.in. teoria rozwoju psychospołecznego E. Eriksona (1997, s. 257-280), do której odwołujemy się w kolejnym fragmencie opracowania).

Jakie wnioski płyną z analiz powyższych teorii dla dziedziny relacji międzyludzkich?

Prawdopodobnie w pełni niezakłócony rozwój nie jest możliwy, zresztą opisany wcześniej optymalny poziom frustracji potrzeb jest wręcz niezbędny. Frustracje zbyt częste (lub zbyt silne), podobnie jak ich brak, deharmonizują rozwój, prowadząc do koncentracji na niepożądanych stanach rzeczy (obiektach lub ich cechach).

Stabilizacja właściwego rozwojowo stosunku do obiektu (czyli przekonanie o jego stałości, zinterioryzowanie oraz włączenie w jego pojęcie i obraz cech ambiwalentnych przeciwstawnych tak idealizacji, jak i deprecjacji) jest warunkiem ukształtowania adekwatnego własnego poczucia tożsamości i wartości, a te z kolei rzutują na zdolność „bycia w relacjach”; sprzyjają asertywnej, a zarazem uważnej i otwartej postawie wobec innych. Osiągnięcie takiego stanu w okresie dorastania poprzedzają wcześniejsze „zmagania się” z obiektem, doprowadzające finalnie do ukształtowania tzw. stałości obiektu i *self* (ok. 4. roku życia). Wówczas podmiot jako dorosły „śmiało realizuje swoje dążenia, nie obawiając się porzucenia czy odrzucenia oraz z ufnością nawiązuje bliskie, intymne relacje z innymi nie obawiając się pochłonięcia” (Cierpiąłkowska 2006, s. 98).

Analizowanie ścieżek optymalnego rozwoju przypomina nieco wysiłki genetyków, którzy jedynie poprzez stwierdzanie mutacji genów mogą wnioskować o niezakłóconym genomie, i to jedynie w wymiarze retrospektywnym. Niemniej próba ukazania psychologicznych warunków czyniących trudności rozwojowe mniej prawdopodobnymi jest możliwa, czemu przyjrzymy się w dalszej części opracowania.

Tożsamość a relacje międzyludzkie

Omówione prawidłowości rozwojowe odnoszą się do wczesnego dzieciństwa, czyli do 5. roku życia. Opisane teorie rzadko wychodzą poza tę granicę czasową. Jest to m.in. konsekwencja oparcia się na założeniach freudowskich – okres od 6./7. do 11./12. roku życia Z. Freud uważał za fazę latentną. Inaczej jest w przypadku teorii

Erika Eriksona, która obejmując całokształt życia, zarazem szczególną wagę przypisuje bardzo ważnej z punktu widzenia relacji problematyce tożsamości.

Tożsamość indywidualna i jej rozwój

Teoria cyklu życia E. Eriksona (1997, s. 257-280) należy do najbardziej wszechstronnych koncepcji obejmujących charakterystykę całego życia człowieka od najwcześniejszego dzieciństwa aż po starość. Ma źródła w nurcie psychoanalitycznym, obecnie zaś stanowi koncepcję klasyczną opisującą rozwój człowieka w perspektywie całego życia. Według tej koncepcji życie podzielić można na osiem odrębnych stadiów, występujących w ściśle określonej sekwencji. Każde stadium wiąże się z doświadczeniem kryzysu, którego rozwiązanie może mieć pozytywny lub negatywny wpływ na dalszy rozwój osobowości. Konstruktywne rozwiązanie kryzysu każdego ze stadiów wiąże się, zdaniem E. Eriksona, z osiągnięciem charakterystycznej dla każdego z etapów cnoty (odpowiednio: nadziei, woli, stanowczości, kompetencji, tożsamości, wierności, miłości, troski oraz mądrości).

Doświadczenia budowania relacji międzyludzkich i ich roli w rozwoju osobowości w szczególności koncentrują się w stadiach szóstym (intymność/izolacja, prowadzącym do cnoty miłości) oraz siódmym (generatywność/stagnacja, prowadzącym do cnoty troski). Nim jednak człowiek osiągnie te stadia, niezwykle ważne jest rozwiązanie kryzysu adolescencyjnego, zwanego przez E. Eriksona kryzysem tożsamości.

Pojęcie tożsamości nie jest w literaturze przedmiotu definiowane jednorodnie. Tożsamość jest ujmowana jako:

- poczucie własnej tożsamości i element systemu wiedzy o sobie,
- właściwość „czystego ego”,
- składnik pojęcia „ja”, czyli samowiedzy,
- właściwość czy przejaw „ja” (pojęcie „ja” jest podstawą poczucia własnej spójności),
- przeżywanie siebie jako niepowtarzalnej, wyjątkowej jednostki (Mandrosz-Wróblewska 1988, s. 12-14).

Elementy wspólne wielu definicji tożsamości obejmują ich cechy charakterystyczne, tj. poczucie odrębności od otoczenia, poczucie ciągłości własnego „ja”, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie posiadania wewnętrznej treści (por. Sokolik M. 1995, s. 10-11). Są to cechy charakterystyczne dla tożsamości osobistej. Wyróżniamy także tożsamość społeczną, czyli sumę społecznych identyfikacji podmiotu. Są to te identyfikacje, które są centralne i mają szczególne znaczenie dla podmiotu. Wyróżniają się one subiektywnym poczuciem wspólnoty, odnajdywaniem podobieństw i różnic między grupami i wskazywaniem kategorii, które możemy nazwać „my”.

Tożsamość osobista

W stadium piątym koncepcji E. Eriksona – orientacyjnie między 12. a 19. rokiem życia – zadaniem młodego człowieka jest stworzenie dojrzałej definicji siebie, spójnego poczucia tego, kim jest, ku czemu dąży i w jaki sposób pasuje do społeczeństwa (Schaffer i Kipp 2015, s. 483). Jest to stadium przejściowe między dzieciństwem a dorosłością, w którym młody człowiek kwestionuje dotychczasowe doświadczenia i aktywnie poszukuje nowych. Jeśli czyni to z zaangażowaniem, w sposób, który prowadzi do odnalezienia własnych celów i aspiracji w sferach osobistej, zawodowej i ideologicznej, prowadzi to wówczas do utworzenia dojrzałej osobistej tożsamości. Brak osobistego zaangażowania w tych poszukiwaniach może prowadzić do negatywnego rozwiązania kryzysu tożsamości – rozproszenia tożsamości.

Tożsamość osiągnięta i tożsamość rozproszona stanowią dwa spolaryzowane, alternatywne rozwiązania kryzysu tożsamości opisywane przez E. Eriksona. Koncepcję reakcji na kryzys adolescencyjny rozwinął James Marcia (1966, s. 551-553), opisując dwie dodatkowe reakcje, jakie mogą się ujawnić w zachowaniu młodego człowieka doświadczającego kryzysu w tym stadium – nazywa je statusami tożsamości. Są to tożsamość przejęta (lub in. lustrzana) oraz moratorium. Zgodnie z przyjętymi przez J. Marcie założeniami, osoba o tożsamości **osiągniętej** w pełni doświadczyła kryzysu i dokonała wyboru swojej przyszłości w sferach ideologicznej czy zawodowej. Poważnie brała pod uwagę wiele różnych możliwości i samodzielnie podjęła ostateczną decyzję. Wybór ten może, choć nie musi, uwzględniać oczekiwania rodzicielskie. Posiadane przekonania dają jednostce swobodę działania i w ogólnym sensie osoba ta nie wydaje się przytłoczona przez zobowiązania, które podjęła. Osoba, której status tożsamości nazywamy **rozproszonym**, mogła doświadczyć lub nie doświadczyć kryzysu. Cechą charakterystyczną tego statusu jest brak jakiegokolwiek zaangażowania. Osoba ta nie tylko nie podjęła żadnych decyzji dotyczących przyszłych ról, ale w dodatku nie wykazuje zainteresowania tą problematyką. Choć może mieć jakieś pomysły na swoją przyszłość zawodową, sprawia wrażenie, że nie są one ostateczne. W kwestiach światopoglądowych może przyjmować postawę obojętną albo też łączyć ze sobą różne przekonania w sposób przypadkowy i niespójny. Status **moratorium** oznacza, że osoba właśnie w danej chwili doświadcza kryzysu. Jest to okres, kiedy poziom zaangażowania w określone wybory jest niski, jednak widoczne są aktywne próby podjęcia określonych zobowiązań. Kwestie przyszłości zawodowej, ról społecznych czy przekonań religijnych i politycznych nie są na tym etapie jednostce obojętne. Bywa, że oczekiwania rodziców są nadal ważne, więc młoda osoba zмага się z walką pomiędzy oczekiwaniami otoczenia a własnymi możliwościami i potrzebami. Osoba o tożsamości **przejętej** (lustrzanej) wykazuje zaangażowanie, choć nie doświadczyła kryzysu tożsamości. Niezwykle ciężko odróżnić przekonania, potrzeby i cele rodziców od jej własnych, wybory, jakich

dokonała, nie zostały poprzedzone osobistą refleksją. Osoba taka charakteryzuje się pewnym poziomem sztywności.

W obu opisanych koncepcjach duży nacisk kładzie się na znaczenie eksploracji siebie i budowanie obrazu siebie w kontekście ról społecznych i zawodowych. W badaniach, które wykorzystują te koncepcje, największy nacisk kładzie się na poszukiwania w obrębie zewnętrznych możliwości, takich jak wybory o charakterze religijnym, społeczno-politycznym czy zawodowym. Jak wskazuje Michael Berzonsky (2004, s. 304), poszukiwania te mogą także być zróżnicowane w wymiarze wewnętrznym – w aspekcie strukturalnym (teoria Ja) i procesualnym. Zdaniem M. Berzonsky'ego, teoria Ja to poznawcza struktura skomponowana z luźno zorganizowanego systemu konstruktów osobistych, przekonań itp., odnoszących się do Ja w interakcji ze światem. W celu opisu procesualnego aspektu tożsamości M. Berzonsky odwołuje się do kategorii strategii i stylu tożsamościowego przetwarzania informacji. Społeczno-poznawcze strategie przetwarzania tożsamościowego (*social-cognitive identity processing strategies*) to elementarne reakcje poznawcze i behawioralne, jakie jednostka wykorzystuje, przetwarzając informacje ważne dla Ja i radząc sobie z konfliktami odnoszącymi się do tożsamości (Berzonsky i in. 2013, s. 894-895). Z kolei style przetwarzania tożsamościowego (*identity processing style*) rozumiemy jako relatywnie stabilne różnice między ludźmi w stosowanych strategiach społeczno-poznawczych (*ibidem*, s. 894-895). Identyfikuje on trzy style przetwarzania informacji: styl przetwarzania **informacyjnego**, styl przetwarzania **normatywnego** i styl przetwarzania **dyfuzyjno-unikowego** (za: Senejko i Łoś 2015, s. 92-93).

Osoby charakteryzujące się stylem przetwarzania informacyjnego aktywnie analizują informacje ważne dla Ja, pogłębiają wgląd i zdobywają ważne informacje na własny temat. Osoby te najczęściej wykazują status tożsamości osiągniętej lub moratorium wg nomenklatury J. Marcii. Osoby o stylu przetwarzania normatywnego radzą sobie z kwestiami dotyczącymi tożsamości przez automatyczną internalizację i podporządkowanie się zaleceniom i oczekiwaniom osób ważnych. Są zwykle sumienne, zorientowane na cel, mają silną potrzebę struktury i niską tolerancję na niejednoznaczność. Zwykle charakteryzują się stylem tożsamości przejętej (lustrzanej). Osoby o stylu przetwarzania dyfuzyjno-unikowego często charakteryzują się impulsywnością, strategiami radzenia sobie skoncentrowanymi na emocjach, intuicyjnym przetwarzaniu informacji i niskim poziomie zaangażowania. Najczęściej charakteryzuje je status tożsamości rozproszonej (Berzonsky i Luyckx 2008, s. 206).

Każda z powyższych koncepcji tożsamości może być rozpatrywana z perspektywy jakości relacji interpersonalnych, jakie towarzyszą poszczególnym statusom czy stylom przetwarzania informacji. Osoby o stylu przetwarzania informacyjnego będą otwarte na nowe informacje, autorefleksyjne, szanujące informacje odnoszące się do Ja, tym samym są otwarte na różne punkty widzenia i wartości, charakteryzują się dużą toleran-

cją rozbieżności. W perspektywie relacji międzyludzkich taka postawa będzie sprzyjać otwartości na dyskusję, tolerancji na odmienne poglądy czy zmniejszać skłonność do stosowania mechanizmów obronnych w świetle informacji zagrażających aktualnemu obrazowi własnej osoby. Osoby, które charakteryzuje styl przetwarzania normatywnego, cechują się silną potrzebą akceptacji społecznej, a zatem i wysokim poziomem koncentracji na zachowaniu (w celu monitorowania zbieżności własnych zachowań z oczekiwaniami, normami itp.), a także wysoką potrzebą domknięcia poznawczego, niską potrzebą autorefleksji i niską ciekawością poznawczą (za: Senejko i Łoś 2015, s. 93). Te potrzeby będą rzutować na relacje interpersonalne przede wszystkim w formie obniżonego poziomu spontaniczności i zmniejszonej otwartości. Jednocześnie osoby te nie będą zainteresowane pogłębianiem własnego wglądu. Sytuacje, w których otrzymywać będą informacje zwrotne na własny temat (w szczególności zaś niezgodne z obrazem Ja lub niepochlebne), mogą być dla nich trudne – powodujące pojawienie się konfliktów i/lub mechanizmów obronnych. Wreszcie osoby o stylu przetwarzania dyfuzyjno-unikowego charakteryzuje brak gotowości do konfrontowania się z trudnościami, konfliktami i podejmowania decyzji, czy wreszcie podejmowanie decyzji z uwzględnieniem bezpośrednich doznań, w sposób hedonistyczny i egocentryczny (za: Senejko i Łoś 2015, s. 93). Osoba taka może sprawiać wrażenie niestabilnej czy nieprzewidywalnej. Napięcia i trudności w relacjach interpersonalnych, które mogłyby prowadzić do pogłębienia samowiedzy, będą źródłem osłabienia więzi. Kontakty interpersonalne tych osób najczęściej oparte będą na wspólnocie realizacji bieżących celów i będą satysfakcjonujące dla obu stron o tyle, o ile będą harmonijne.

Tożsamość społeczna a rozwój ku relacjom

Tożsamość społeczna uznawana jest za jeden z ważniejszych elementów tożsamości, odwołuje się bowiem do przynależności do określonej grupy społecznej (lub grup społecznych). Wpływa ona na „postrzeganie siebie samego jako członka tej, a nie innej grupy, kategorii czy społeczności” (Melchior 1990, s. 23). Możemy ją rozumieć jako definiowanie siebie w kategoriach wyznaczanych przez grupę, do której się przynależy. To dzięki budowaniu relacji międzyludzkich i funkcjonowaniu w różnorodnych rolach nabywamy tożsamość społeczną. Pełni ona istotne funkcje zarówno dla definiowania siebie, jak i z perspektywy budowania poczucia własnej wartości. Znaczenie tożsamości społecznej wyjaśnia teoria tożsamości społecznej Henri Tajfela i Johna Turnera (1986, s. 7-24). Jej podstawowe założenia są następujące. Po pierwsze: napotykanne osoby dzielimy na kategorie. Po drugie: istnienie tych kategorii prowadzi nieuchronnie do zidentyfikowania tzw. własnej kategorii podmiotu (my) oraz kategorii pozostałych (oni). Po trzecie: przynależność do cenionych grup społecznych jest ważnym źródłem

pozytywnej samooceny (Wojciszke 2003, s. 72-73). Wiąże się z tym skłonność do przekonania, że własna grupa jest lepsza od pozostałych. Teoria tożsamości społecznej wiąże się z teorią kategoryzacji społecznej, która wyjaśnia genezę stereotypów. W jej świetle są one skutkiem ubocznym normalnego funkcjonowania ludzkiego umysłu – dzielenia napotykaných osób na kategorie i gromadzenia o nich wiedzy.

Znaczenie omówionych powyżej koncepcji z perspektywy relacji międzyludzkich można by ująć w następujący sposób: ludzie są motywowani zarówno do tego, aby realizować własne osobiste cele, jak i tworzyć konstruktywne relacje z innymi ludźmi, potrzebują stabilnej tożsamości osobistej i samooceny, jak i tożsamości grupowej, która jest wynikiem życia społecznego. Aby było to możliwe, nasz system reprezentacji poznawczych, czyli zarówno wiedza o otaczającym nas świecie, świecie społecznym, jak i o nas samych musi być adekwatna, ale także łatwo dostępna. Z tego powodu reprezentacje poznawcze często mają charakter uproszczony, przetwarzanie zaś informacji odbywa się przy wykorzystaniu heurystyk przetwarzania informacji. Reprezentacje poznawcze dotyczące świata społecznego obejmują stereotypy, schematy cech czy ukryte teorie osobowości. Kiedy wchodzimy w interakcje z innymi ludźmi, zwłaszcza z osobami, których nie znamy, mamy skłonność do przyporządkowywania ich do kategorii, którymi się posługujemy. Następnie kierujemy się wiedzą o przedstawicielach danej kategorii, kontaktując się z tą nieznaną nam osobą. Konsekwencją jest skłonność do uproszczonego postrzegania świata społecznego, a w szczególności do podziału świata społecznego na kategorię „my” i „oni”. Z badań H. Tajfela wynika, że do takiego rozróżnienia między grupami dochodzi w wyniku nawet najmniej znaczących podziałów (np. kolor koszulki czy preferencje estetyczne). Gdy dojdzie do takiego podziału, ludzie mają skłonność przede wszystkim do tego, aby faworyzować członków grupy własnej kosztem członków grupy obcej. Ponadto, w wyniku procesu kategoryzacji, różnice wewnątrzgrupowe postrzegane są jako mniejsze, różnice zaś międzygrupowe są wyolbrzymione (Tajfel 1982, s. 20-22). Ponieważ dążenie do pozytywnej samooceny należy do podstawowych motywów, jego przejawy obecne są także w obszarze tożsamości społecznej. H. Tajfel zakłada, że jednostki dążą do tego, aby ich społeczna tożsamość była pozytywna – mają tendencję do podtrzymywania i podnoszenia jej wartości. Ta pozytywna tożsamość społeczna w dużej mierze bazuje na pozytywnych porównaniach międzygrupowych, a zatem własna grupa postrzegana musi być jako różniąca się od grup obcych i jednocześnie wyróżniająca się w sposób pozytywny. Ponadto, gdy społeczna tożsamość jednostki jest dla niej niesatysfakcjonująca, będzie przejawiała skłonność do zmiany wizerunku grupy własnej lub do opuszczenia tej grupy na rzecz innej, zapewniającej tożsamość społeczną sprzyjającą postrzeganiu siebie w sposób podtrzymujący lub podwyższający poziom samooceny.

Zakończenie

Psychologia rozwoju człowieka nie tylko opisuje czynniki ten rozwój ograniczające, pozwala też sformułować określone postulaty, których realizacja optymalizuje procesy prowadzące do właściwej socjalizacji. Trzymając się przyjętej konwencji terminologicznej, można wskazać na następujące warunki:

- odzwierciedlanie przez opiekuna Ja dziecka, rozpoznawanie jego potrzeb i pragnień,
- radzenie sobie z separacją i autonomią dziecka, gdyż nie są one dla rodzica zagrażające,
- pozwalanie na ekspresję naturalnych uczuć i emocji (zazdrość, złość, seksualność dziecięca, bunt),
- dostosowywanie się do tempa rozwoju dziecka,
- wspieranie dziecka w sytuacjach trudnych z uwzględnieniem jego uczuć,
- pozwalanie na wyrażanie ambiwalentnych uczuć wobec siebie (pozwala to dziecku na budowanie nie „czarno-białej” reprezentacji poznawczej świata),
- neutralizowanie agresji dziecięcej poprzez reakcje ani lękowe, ani odwetowe, lecz stanowcze i konsekwentne.
- traktowanie dziecka autentycznie podmiotowo,
- tworzenie klimatu „miłości matczynej”, czyli bezwarunkowej akceptacji dziecka niezależnie od zachowania (dziecko odczuwa, że jest szanowane i cenione), co nie oznacza godzenia się na wszelkie zachowania (oprac. na podst.: Skrzypek 1987; Miller 1996).

Taki styl relacji opiekuna z dzieckiem sprzyja gotowości do poszukiwań na etapie kryzysu tożsamości. Doświadczenia sięgające procesu separacji-indywiduacji mogą decydować, jak dalece lękowe będą reakcje młodego człowieka na poszukiwania tożsamościowe. Podobnie styl przywiązania, poprzez sposób doświadczania i budowania relacji, będzie wpływać na skuteczność realizacji zadań rozwojowych. Im głębsza refleksja i dokładniejsza eksploracja – zarówno w zakresie możliwości, jakie niesie świat zewnętrzny, jak i w zakresie wglądu we własne możliwości – tym stabilniejszy obraz siebie i mniejsze skłonności jednostki do umacniania poczucia własnej wartości w przebiegu relacji międzyludzkich kosztem innych uczestników interakcji.

Bibliografia

- Baron R.M., Kenny D.A. (1986), *The moderator – mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration*, „Journal of Personality and Social Psychology” 52 (6), s. 1173-1182.

- Berzonsky M.D. (2004), *Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective*, „European Journal of Developmental Psychology” 1, s. 303-315.
- Berzonsky M.D., Luyckx K. (2008), *Identity Styles, Self-Reflective Cognition, and Identity Processes: A Study of Adaptive and Maladaptive Dimensions of Self-Analysis*, „An International Journal of Theory and Research” 8, s. 205-219.
- Berzonsky M.D., Soenens B., Luyckx K., Smits I., Papini D.R., Goossens L. (2013), *Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor structure, reliability, and validity*, „Psychological Assessment” 25, 3, s. 893-904.
- Cierpiąłkowska L. (2006), *Współczesna psychoanaliza i jej znaczenie dla psychologii klinicznej*, [w:] H. Sękowa (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1, PWN, Warszawa, s. 82-104.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań.
- Hall C.S., Lindzey G. (2001), *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.
- Johnson S.M. (1993), *Przemiana charakterologiczna: cud ciężkiej pracy*, J. Santorski i s-ka, Warszawa.
- Kobak K.R. (1993), *Attachment and Emotion Regulation During Mother – Teen Problem – solving: A Control Theory Analogizes*, „Child Development” 64, s. 86-112.
- Lowen A. (2008), *Bioenergetik*, Rowohlt TB, Berlin.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1975), *The Psychological Birth of Human Infant*, Wiley, New York.
- Main M., Hesse E. (1990), *Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism?*, [in:] T. Greenberg, D. Cicchetti, E.M. Cummings (eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention*, University of Chicago Press, Chicago, s. 161-182.
- Main M., Solomon J. (1986), *Discovery of an insecure – disorganized disoriented attachment pattern*, [in:] T.B. Brazelton, M.W. Yogman (eds.), *Affective Development in Infancy*, Ablex, Norwood, s. 95-124.
- Mandrosz-Wróblewska J. (1988), *Tożsamość i niespójność ja a poszukiwanie własnej odrębności*, Ossolineum-PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.
- Marcia J. (1966), *Development and validation of ego identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology” Vol. 3(5), s. 551-558.
- Melchior M. (1990), *Společna tożsamość jednostki (w świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonym w latach 1944-1955)*, Wyd. ISNS UW, Warszawa.
- Miller A. (1996), *Dramat udanego dziecka*, J. Santorski i s-ka, Warszawa.
- Moore D.E., Fine B.D. (1996), *Słownik psychoanalizy*, J. Santorski i s-ka, Warszawa.
- Oleś P.K. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa.
- Płopa M. (2005), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Impuls, Kraków.
- Radziwiłowicz W. (2011), *Depresja dzieci i młodzieży*, Impuls, Kraków.
- Schaffer D.R., Kipp K. (2015), *Psychologia rozwoju człowieka. Od dziecka do dorosłości*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Senejko A., Łoś Z. (2015), *Właściwości polskiej adaptacji Inwentarza Stylów Tożsamości (ISI-5) Michaela Berzonsky'ego i współautorów*, „Psychologia Rozwojowa” (20) 4, s. 91-104.

- Skrzypek K. (1987), *Pustka rodzinna*, „Nowiny Psychologiczne” 5-6, s. 31-47.
- Sokolik M. (1995), *Psychoanaliza i Ja*, J. Santorski i s-ka, Warszawa.
- Sokolik Z. (1995), *Michael Balint, czyli węgierska teoria relacji z obiektem*, „Nowiny Psychologiczne” 3, s. 53-64.
- Sroufe L.A. (1997), *Psychopatology as an outcome of development*, „Development and Psychopatology” 9, s. 251-268.
- Tajfel H. (1982), *Social psychology of intergroup relations*, „Annual Review of Psychology” 33, s. 1-39.
- Tajfel H., Turner J.C. (1986), *The social identity theory of intergroup behavior*, [in:] N. Worchel, W.G. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson Hall, Chicago, s. 7-24.
- Trempała J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego*, Wyd. UKW, Bydgoszcz.
- Wojciszke B. (2003), *Człowiek wśród ludzi*, Scholar, Warszawa.
- Żechowski C., Namysłowska I. (2008), *Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych*, [w:] B. Józefik i G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki*, wyd. UJ, Kraków, s. 53-74.

Relacje interpersonalne z perspektywy psychologii rozwoju człowieka

Streszczenie: Artykuł jest przeglądem teorii neopsychoanalitycznych i tzw. *life-span psychology* pod kątem warunków, które umożliwiają lub ograniczają poprawność przyszłych relacji człowieka z otoczeniem. Jest on skierowany głównie do socjologów i pedagogów, stąd jego celem jest ukazanie tych konstatacji, które pozwalają dogłębniej rozumieć trudności w relacjach międzyludzkich i ich uwarunkowania.

Autorzy prezentują problemy wczesnego dzieciństwa i adolescencji, jako przykłady ujawniania się warunków i prawidłowości rozwojowych, znajdujących wyraz w ukształtowaniu właściwej i zakłóconej tożsamości. Opisują zarówno tzw. błędy rozwojowe, jak i psychologiczne warunki niezakłóconego rozwoju.

Słowa kluczowe: relacje, związki międzyludzkie, rozwój i jego warunki

Interpersonal relations from the point of view of developmental psychology

Abstract: The article is a review based on the analyses of chosen theories of psychological development (mainly postpsychoanalytic and life span psychology). Its primary purpose is to introduce a deeper understanding of how the course of life can influence the functioning of an individual in interpersonal connections. It is mainly addressed to sociologists and educators (teachers).

The authors focus on the early infancy and adolescence, as examples of the emergence of conditions manifesting in the shaping of a proper or disturbed identity. The authors describe both the so-called developmental disorders and psychological conditions of undisturbed development.

Keywords: relations, interpersonal connections, development and its conditions

*Zbigniew Michalski**

Uniwersytet Zielonogórski

ŹRÓDŁA PODZIAŁÓW WE WSPÓLNOTACH W KONTEKŚCIE SPOŁECZNO-KULTUROWYM

Czy stosowane nauki społeczne mogą pomóc budować relacje ponad podziałami?

Proces różnicowania się społeczeństwa, jak wskazywał już Emile Durkheim (Sztompka 2002, s. 190), jest najważniejszą tendencją ewolucyjną w zbiorowościach ludzkich; jest to tendencja historyczna, która polega na mnożeniu się grup. Pojawiająca się w grupie tożsamość zbiorowa daje motyw do dzielenia społeczności na „my” i „oni”, „swoi” i „obcy”, „nasi” i „tamci”. Ze świadomości członków o odrębności własnej grupy bierze się solidarność, lojalność i zaufanie do „naszych”, ale też nieufność czy wrogość do „obcych”. Członkowie zbiorowości przeżywają różne emocje związane ze swoją grupą i własnym w niej umiejscowieniem; mogą czuć się usatysfakcjonowani bądź sfrustrowani, dumni lub zawstydzeni. Ujawniane w stosunku do innych emocje mogą wyrażać sympatię bądź wrogość, zawiść lub uznanie. Emocje te niejednokrotnie bywają źródłem stereotypów, często upraszczających postrzeganie, bo jednostronnych zarówno w stosunku do innych, jak i do siebie oraz „swoich”. Można wtedy ulec wyidealizowanym koncepcjom dotyczącym własnej zbiorowości, ale także negatywnym obrazom obcych, w konsekwencji traktowanych jako tych wrogich (Sztompka 2002, s. 185; Aronson 2004, s. 282; Bokszański 2002, s. 249-255; Mudyń 2002, s. 119-123).

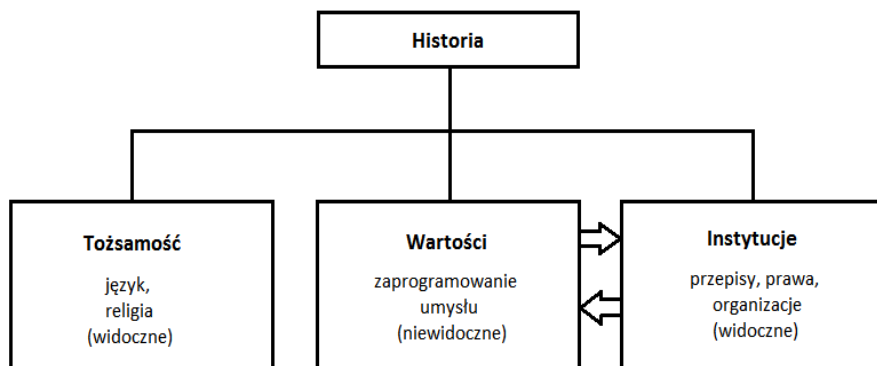
Według badaczy z dziedziny nauk społecznych,

w eksperymentach badających dynamikę relacji my – oni uzupełnieniem kwestionariuszy mierzących poczucie lęku mogą być pomiary reakcji fizjologicznych. Ludzkie ciała mogą powiedzieć o rzeczach, które ludzkie umysły uznają za tematy tabu. Rezultaty badań potwierdzają, że rodzina łączy się w bardzo szerokim sensie z biologią społeczną oraz że cechy związane z etnicznością są pierwszym wyznacznikiem zaklasyfikowania kogoś do grupy własnej lub obcej. Ludzie dzielą się na stworzenia „nasze” i „nie nasze”. W okresie niemowlęctwa można nauczyć się uznawać za „naszą” każdą osobę lub każdy rodzaj twarzy, jednak już po kilku miesiącach postrzeganie zostaje na trwałe ustalone. W późniejszym życiu trudno jest zmienić intuicyjną reakcję klasyfikowania do grupy „my” lub „on” w zetknięciu z odmienną rasą. Fizjologiczne reakcje na zetknięcie się z sytuacją my – oni mogą się opierać na rozróżnieniu pomiędzy grupami – nawet pomiędzy studentami z różnych wydziałów uniwersytetu (Hofstede i in. 2011, s. 31).

* Zbigniew Michalski, doktorant, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Socjologii, zainteresowania naukowe: socjologia zmian społecznych, teorie podmiotowości; zbiski@gmail.com.

Dzieje się tak dlatego, że większość podstawowych wzorów zachowań przyswajamy sobie w rodzinach. Rodzice, nieraz świadomie a nieraz mimo woli, wdrukowują swoim dzieciom sposoby traktowania innych. W dzieciństwie, kiedy jesteśmy najbardziej podatni na wpływy, nasi rodzice są dla nas niekwestionowanymi autorytetami, które naśladujemy. A rodzice „chcąc nie chcąc mają skłonność do powielania metod wychowawczych, które stosowano wobec nich” (Hofstede i in. 2011, s. 26); ten proces przebiega od pokoleń, nie pomijając żadnych zbiorowości. Historia pokazuje, że problem podziałów w społecznościach towarzyszy ludzkości od zarania dziejów.

Grupy, regiony i kraje różnią się tożsamością, wartościami i instytucjami. Te trzy wyznaczniki różnic zakorzenione są w historii. Źródła różnic pomiędzy grupami i krajami przedstawia rysunek 1.



Rys. 1. Źródła różnic pomiędzy krajami i grupami

Źródło: G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkov 2011, s. 37.

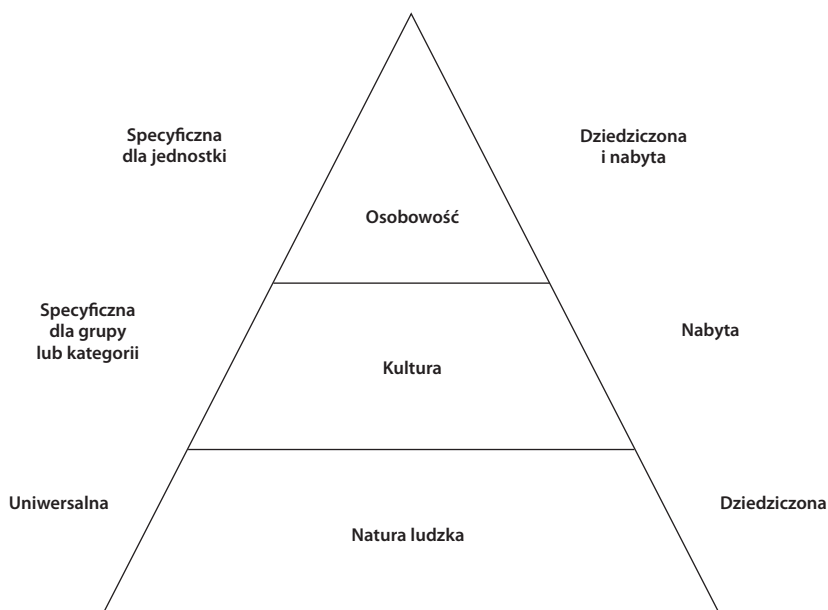
Tożsamość jest określana przynależnością grupową, językiem i religią wyznawaną przez zbiorowość, z którą się identyfikujemy. Tożsamość to swego rodzaju odzwierciedlenie więzi moralnej, czyli szczególnej relacji do tych, z którymi się utożsamiamy i dla nich zakreślamy przestrzeń moralną. W tej przestrzeni uwidacznia się relacja „ja” – „my”. Granice przestrzeni moralnej bywają różnie wyznaczane w zależności od położenia i sytuacji zbiorowości. Tożsamość definiuje się również jako zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań aktora społecznego – indywidualnego i zbiorowego – o samym sobie (Mudyń 2002, s. 252-255; Sztompka 2002, s. 187). Różnice w tożsamości są w większej części pochodną praktyk niż wartości, z których te praktyki się biorą; te różnice są widoczne. Natomiast wartości, o których można powiedzieć, że są niewidoczne, uwidaczniają się poprzez praktyki. Grupy pochodzące z różnych krajów, a nawet z tego samego kraju, mogą się dzielić, a nawet zwalczać w związku z odmienną tożsamością, mimo że podzielają te same podstawowe wartości; za przykład niech posłużą konflikty między katolikami a protestantami. Z kolei osoby o różnych korzeniach kulturowych

mogą stworzyć grupę o jednolitej tożsamości, jak się dzieje w zespołach wielokulturowych w biznesie czy w świecie akademickim. Według niektórych badaczy istotną rolę w kształtowaniu się różnic pomiędzy krajami odgrywają instytucje (Hofstede i in. 2011, s. 38).

Dlaczego właśnie instytucje? Otóż instytucje dostosowują się w sposobie funkcjonowania do lokalnej kultury. Struktura i funkcjonowanie instytucji są silnie powiązane z wartościami ważnymi dla danego kraju, słabiej zaś z różnicami w tożsamości (zob. rys. 1: poziome strzałki tylko między „wartościami” a „instytucjami”). Poszczególne państwa różnią się historycznie ukształtowanymi instytucjami, przepisami, prawami i organizacjami. Hofstede jest zdania, że „nie sposób zrozumieć instytucji bez ich kontekstu kulturowego, tak jak nie sposób zrozumieć kultury bez znajomości funkcjonujących w jej ramach instytucji” (Hofstede i in. 2011, s. 38). Powyższa zależność ukazuje występowanie między tymi fenomenami specyficznego sprzężenia zwrotnego, które nadaje ramy funkcjonowania społeczności. W tym ujęciu instytucje można postrzegać jako pochodną „zaprogramowania umysłu”; określenie to użyte przez Hofstede’a oznacza programy mentalne, czyli wzorce myślenia i zachowania. Wzorce te przekazywane są w procesie socjalizacji i edukacji, przygotowując ludzi poprzez wychowywanie do życia w społeczności. „Durkheim definiuje **edukację** i **socjalizację** jako procesy, w trakcie których jednostka uczy się zwyczajów danej grupy lub społeczeństwa – zdobywa fizyczne, intelektualne, a także – i to było dla Durkheima najważniejsze – moralne narzędzia niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie” (Ritzer 2004, s. 146). Jaki jest zatem mechanizm „programowania umysłu”? Rysunek 2 przedstawia trzy poziomy ludzkiego „programowania umysłowego”.

Natura ludzka jest uniwersalna i wspólna wszystkim istotom ludzkim – otrzymujemy ją wraz z genami, jest dziedziczna. Ale już na tym pierwszym, podstawowym poziomie różnimy się wyglądem i charakterem. Choć podobnie odczuwamy radość, smutek, gniew, strach czy wstyd to sposób, w jaki radzimy sobie z tymi emocjami i jak je okazujemy, jest kształtowany przez kulturę grupy czy kraju (Goleman 2004, s. 350; Hofstede i in. 2011, s. 21).

Drugi poziom to kultura, określana nieraz przez antropologów społecznych jako zbiór zasad gry społecznej. Amerykański socjolog Robert Bierstadt uważa, że „kultura to wszystko, co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczności” (cyt. za: Sztompka 2002, s. 233). Tak więc źródłem kultury jest środowisko społeczne. Nabywamy ją w sposób specyficzny dla danej grupy i taką, jaką zastaliśmy w miejscu, w którym przyszło nam funkcjonować. Ale kultura jest swego rodzaju wehikułem, który kształtuje to środowisko społeczne; zachodzi wtedy sprzężenie zwrotne między kulturą a społeczeństwem. Członkowie społeczności nie tylko są kształtowani przez kulturę, oni tę kulturę również kształtują. W znaczeniu szerszym kultura obejmuje to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich stanowi



Rys. 2. Trzy poziomy ludzkiego zaprogramowania umysłowego

Źródło: G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkov 2011, s. 22.

rezultat zbiorowej działalności; kulturę opisuje się też jako to, co w zachowaniu się ludzkim jest wyuczone, w odróżnieniu od tego, co biologicznie odziedziczone (*Kultura* 1996, s. 618).

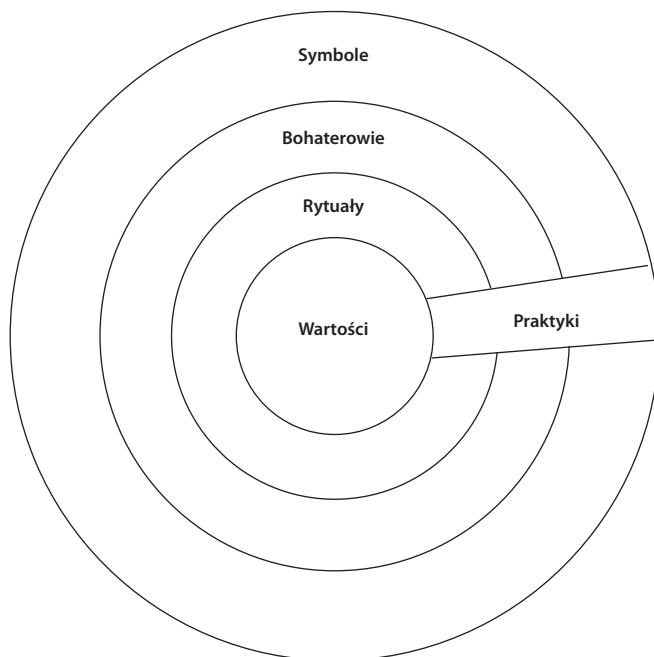
Według powyższego schematu trzeci poziom ludzkiego programowania umysłu odnosi się do osobowości. Dziedziczona oraz nabywana osobowość jednostki jest zbiorem wyjątkowych cech specyficznych tylko dla danej osoby. Wpływ na jej kształtowanie wywiera natura ludzka, kultura i własne niepowtarzalne doświadczenia tej jednostki. Te czynniki sprawiają, że choć jako ludzie jesteśmy jednej natury, to różnimy się od siebie. W zależności od tego, jak postrzegamy te różnice, we wspólnotach może dochodzić do podziałów i konfliktów lub współpracy i jedności.

Zdumiewające jest to,

że ludzie potrafią wykazywać tak wielką empatię i autorefleksję, że potrafią się tak świetnie porozumiewać, a jednocześnie nie mogą poradzić sobie z konfliktami międzygrupowymi na masową skalę, nawet gdy dotyczą one błahostek. Dlaczego wciąż mamy do czynienia z konfliktami międzygrupowymi, mimo iż wiemy, że są one destrukcyjne? Ewidentnie nie stosujemy tych samych zasad moralnych wobec członków własnej grupy, co wobec członków innych grup. Ale czym jest „nasza grupa”? To jest, jak się wydaje, kwestia kluczowa dla każdej grupy. Od dziecka uczeni jesteśmy, kto przynależy do naszej grupy, a kto nie i co to oznacza. Ludzie kreślą mentalną linię oddzielającą członków własnej grupy od reszty otoczenia. Pełnię praw i obowiązków daje tylko przynależność do danej wspólnoty moralnej (Hofstede i in. 2011, s. 27).

A czym jest wspólnota moralna? Hofstede definiuje ją jako grupę wszystkich osób, które mają zagwarantowaną pełnię praw i obowiązków moralnych. Ludzie mogą przynależać do wielu wspólnot moralnych o różnym zasięgu, takich jak na przykład narodowość, religia, rodzina, organizacja. Wymogiem dla istnienia wspólnoty moralnej jest kultura (Hofstede i in. 2011, s. 507). „My wszyscy jako ludzie bezustannie renegocjujemy granice naszych wspólnot moralnych i robimy to na różne sposoby, zależnie od tego, do jakiej przynależymy kultury” (Hofstede i in. 2011, s. 29).

Każda wspólnota wypracowuje swoją kulturę. Stąd różnice kulturowe uwidaczniają się wielorako na różnych poziomach funkcjonowania społeczności. Przejawy kultury możemy podzielić na cztery warstwy: symbole, bohaterowie, rytuały i wartości (Hofstede i in. 2011, s. 23). Przedstawiono je na rysunku 3 w formie „diagramu cebuli”.



Rys. 3. Przejawy kultury na różnych poziomach głębokości – „diagram cebuli”

Źródło: G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkov 2011, s. 23.

Najgłębszą warstwę – jądro kultury – stanowią **wartości**, najprościej definiowane jako skłonności do dokonywania określonego wyboru (Hofstede i in. 2011, s. 24); również takiego wyboru, czy różnice nas podzielą czy też nie. Wartości kulturowe wskazują, jakie cele są właściwe i w jakim kierunku ludzie powinni zmierzać. By nie zbaczać ze słusznej drogi do celu, społeczności stosują reguły postępowania zwane normami kulturowymi. Przedmiotem tych reguł są środki, sposoby i metody działania

stosowane dla osiągnięcia celu (Sztompka 2002, s. 258). Kolejne warstwy „diagramu cebuli”, czyli rytuały, bohaterowie i symbole określone zostały jako **praktyki**.

Rytuały to zbiorowe działania postrzegane przez członków danej grupy jako społecznie niezbędne, na przykład ceremonie religijne, obchody różnych uroczystości, sposoby okazywania szacunku innym, zwyczaje powitań i pożegnań oraz wiele innych zwyczajów i obyczajów regulujących codzienne życie (Hofstede i in. 2011, s. 24; Turner 2012, s. 589). Jednym z istotniejszych, choć nie zawsze docenianych, rytuałów jest prowadzenie dyskursu; sposób, w jaki używamy języka w mowie i piśmie, czy to w codziennej wymianie zdań, czy w wyrażaniu swoich przekonań, wiele mówi o nas i o naszych relacjach z innymi.

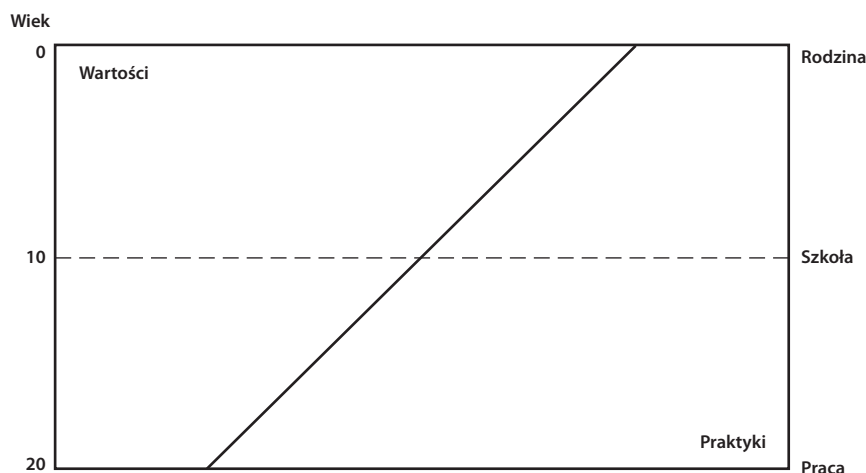
Kolejny poziom przejawów kultury stanowią **bohaterowie**; są to postacie, które w określonej społeczności uznawane są za ważne. Nie jest najistotniejsze, czy są to postacie współczesne czy historyczne, realne lub fikcyjne; ważne jest to, że utożsamiają cechy szczególnie cenione w danej kulturze i tym samym stanowią rodzaj wzorca zachowań; kiedy byliśmy dziećmi, bohaterami byli dla nas nasi rodzice.

Symbole na rysunku 3 umiejscowione zostały w zewnętrznej warstwie diagramu jako najbardziej dostrzegalne spośród przejawów kultury. Symbolami mogą być słowa, gesty, obrazy oraz przedmioty mające szczególne znaczenie dla członków danej kultury: symbole narodowe, flaga i hymn, język czy żargon grupy, gesty wyrażające nasze emocje, a nawet przedmioty mające związek z modą (Hofstede i in. 2011, s. 23-24). Ponieważ symbole mogą reprezentować ukryte znaczenia, porozumienie między ludźmi jest możliwe dopiero wtedy, kiedy kojarzenie symboli z obiektami staje się w społeczności wspólną konwencją (Sztompka 2002, s. 289).

Wartości a praktyki

Przedstawione w „diagramie cebuli” przejawy kultury tworzą określoną całość, swoisty kompleks złożony z wartości i praktyk. Rysunek 4 ukazuje źródła i proces przyswajania wartości i praktyk w okresie życia od niemowlęstwa do osiągnięcia dorosłości.

Na rysunku 4 widzimy, że pole wartości w zakresie wieku do około dziesiątego roku życia jest dużo większe niż pole praktyk. W tym okresie (początkowe 10-12 lat) przyswajamy wiele informacji niezbędnych do przystosowania się do życia w grupie. Z biegiem czasu uczymy się coraz bardziej świadomie, choć przez pierwsze kilka lat, których najczęściej nie pamiętamy, wchłaniamy większość informacji z otoczenia nieświadomie. W tym okresie źródłem wiedzy o świecie, o innych i o nas samych jest przede wszystkim nasza rodzina. Właśnie w czasach dzieciństwa uczymy się naszych wartości; przyswajamy symbole, rytuały i wybieramy naszych bohaterów (Rawls 2009, s. 658-660; Hofstede i in. 2011, s. 24). Również szkoła odgrywa wtedy ważną rolę w procesie naszej edukacji i socjalizacji. Jednak im jesteśmy starsi, tym nasza uwaga zaczyna



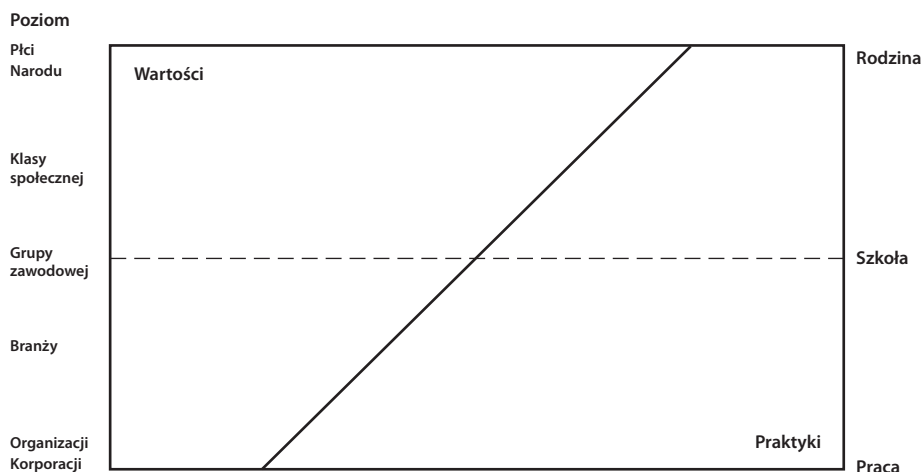
Rys. 4. Uczenie się wartości i praktyk

Źródło: G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkov 2011, s. 25.

się skupiać na praktykach. Proces ten pokazany został na rysunku 4 jako poszerzające się pole praktyk. Stając się dorosłymi i dojrzałymi ludźmi praktykujemy utrwalone wcześniej wartości. Należy pamiętać, że praktyki są emanacją naszych wartości. Tak więc to nasze zachowania i działania pokazują, jakie wyznajemy wartości, a nie tylko nasze deklaracje.

Praktyki są bardziej widoczną częścią przejawów kultury i płycej ugruntowaną niż wartości. Zmiany kulturowe zachodzą przede wszystkim w sferze praktyk, które łatwiej ulegają wpływom niż wartości. Relacje między wartościami i praktykami na różnych poziomach kultury pozwoli nam prześledzić rysunek 5.

Wyróżnione na rysunku 5 poziomy kultury zostały zestawione z polem wartości i praktyk w odniesieniu do kolejności ich przyswajania w czasie. W początkowym okresie życia przyswajamy wartości podstawowe związane z naszą rodziną, płcią i narodowością. Te trzy poziomy kultury funkcjonują jako fakty zastane; można do nich jeszcze dodać poziom kultury regionalnej. Na tych pierwszych poziomach kultury zachodzi nasze mentalne „zaprogramowanie”. Kolejne poziomy kultury wykazane na rysunku 5 to: „poziom klasy społecznej, dający możliwość awansu lub degradacji; poziom zawodowy, związany z typem wybranej szkoły; oraz poziom branży przemysłowej, pośredni między poziomem zawodu i organizacji” (Hofstede i in. 2011, s. 354). Większości praktyk uczymy się w dorosłości, kiedy stajemy się członkami różnych organizacji. Przystosowanie się do nowej organizacji polega głównie na poznaniu praktyk ukształtowanych w danej organizacji: rytuałów, symboli i bohaterów. Z racji, że wartości osób dojrzałych są generalnie ustalone, nowi członkowie wnoszą do organizacji własne wartości.



Rys. 5. Relacja między wartościami i praktykami na różnych poziomach kultury

Źródło: G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkov 2011, s. 354.

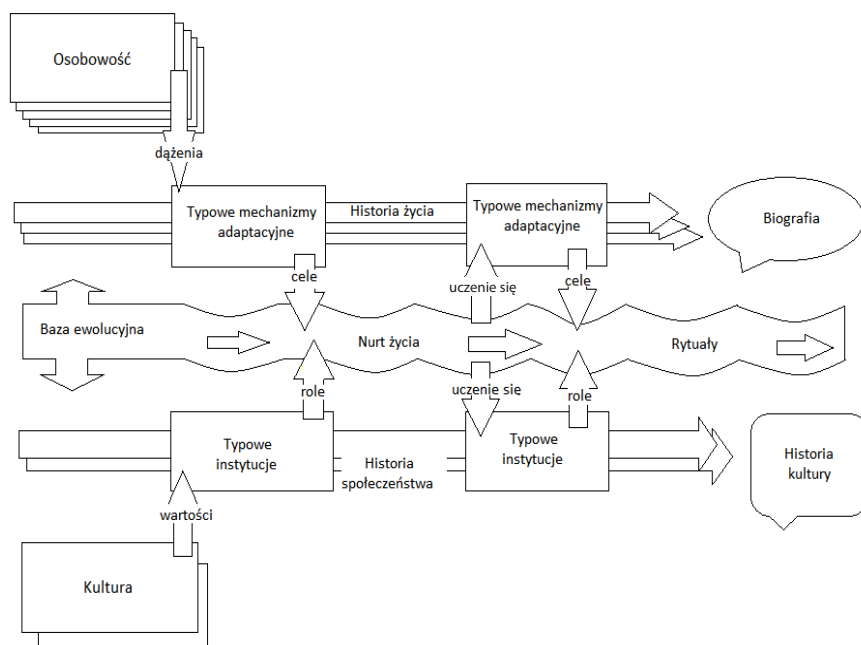
Badania przeprowadzane systematycznie wśród pracowników z różnych krajów w międzynarodowej korporacji IBM wykazywały występowanie zasadniczych różnic w podstawowych wartościach między poszczególnymi państwami. „Respondenci, podobni do siebie pod każdym względem poza narodowością, różnili się znacznie tym, co uważali za dobre lub złe itd. Różnice te były bardzo silne, mimo że w sferze praktyk związanych z pracą w IBM wszyscy respondenci byli do siebie bardzo podobni” (Hofstede i in. 2011, s. 355). Inne projekty badawcze zajmujące się kwestią relacji między wartościami a praktykami, na przykład kolejne tury World Values Survey, potwierdzają istnienie poważnych różnic między państwami (Hofstede i in. 2011, s. 355). Trzeba jednak zauważyć, że wnioski z przytoczonych badań dotyczą jednej organizacji, w której występuje jednakowa kultura organizacyjna. Taka sytuacja zawęża generalizowanie wyników badań. Żeby pełniej ukazać występujące w organizacjach zależności pomiędzy praktykami a wartościami, powstał projekt IRIC (Institute for Research on Intercultural Cooperation). Projekt ten objął swoimi badaniami nie jedną, ale wiele organizacji. Wnioski płynące z badań pokazują, „że na poziomie organizacji zależność wartości i praktyk jest odwrotna do tej, jaka występuje na poziomie państwa. Porównywanie osób o podobnych charakterystykach, lecz pracujących w innych organizacjach pokazało, że różnią się one głównie pod względem praktyk, a nie pod względem wartości” (Hofstede i in. 2011, s. 355).

Analizując powyższe wnioski, zwróćmy jednak uwagę na to, że w przytoczonych badaniach porównywano osoby o podobnych charakterystykach. Choć do tej pory sądzono, że kultura korporacyjna opiera się na wspólnocie wartości, wyniki projektu IRIC wykazały, „że istotą kultury organizacyjnej jest poczucie wspólnoty codziennych

praktyk. Wartości pracowników były dużo silniej uzależnione od płci, wieku i edukacji (oraz oczywiście narodowości) niż od przynależności do jakiejś organizacji” (Hofstede i in. 2011, s. 355). Porównując kultury organizacyjne z kulturami narodowymi, możemy powiedzieć, że różnią się one odmiennym zestawieniem wartości i praktyk. Kultury narodowe są istotnym wkładem do naszego mentalnego „zaprogramowania”, które składa się z podstawowych wartości. W kultury organizacyjne typu korporacyjnego wchodzimy, kiedy nasze wartości są już ustalone.

Rola i miejsce stosowanych nauk społecznych w procesie budowania relacji ponad podziałami

Przeprowadzone badania i analizy kwestii relacji między wartościami a praktykami ujawniły, że problem różnic i podziałów w szeroko ujmowanych wspólnotach jest bardzo złożony i wymaga ciągłych badań i ustaleń. Na tym polu istotną rolę mogą odgrywać **nauki społeczne**; a w kwestii rozwiązywania problemów społecznych, choćby takich jak problem podziałów we wspólnotach, szczególnie predestynowane są **stosowane nauki społeczne**. Schemat przedstawiony na rysunku 6 ułatwia wskazanie miejsca i roli dla stosowanych nauk społecznych w procesie budowania dobrych relacji ponad podziałami.



Rys. 6. System wzajemnej homeostazy na poziomie jednostek i społeczeństwa

Źródło: G. Hofstede, G.J. Hofstede i M. Minkov 2011, s. 472.

Powyższy schemat prezentujący system wzajemnej homeostazy jednostek i społeczeństwa można potraktować jako uproszczony model funkcjonowania społeczeństwa. Na rysunku 6 dostrzeżemy „nurt życia”, na który wpływają dwa poziomy, przez które realizowane są funkcje systemu: poziom jednostek i poziom społeczeństwa. Wiemy, że jednostki są zróżnicowane i mają określone indywidualne cechy. Każda jednostka charakteryzuje się wyjątkową osobowością i na swój sposób realizuje własne potrzeby. Dążąc do osiągnięcia obranych celów, jednostki napotykać mechanizmy adaptacyjne systemu; społeczeństwo poprzez instytucje wyznacza konkretne role do wypełnienia. W zależności od charakteru instytucji jednostki posiadające odpowiednie zdolności przystosowawcze odnajdują się w tych rolach (Archer 2013, s. 294). Z czasem każda z ról zostaje przez kogoś wypełniona, ponieważ zarówno jednostki, jak instytucje uczą się – na obu poziomach zachodzi swoisty proces selekcji utrzymujący system w równowadze. Ludzie uczą się nowych zachowań, ale ich osobowość pozostaje właściwie ta sama; społeczeństwo wdraża nowe procedury, na przykład innowacje organizacyjne i instytucjonalne, ale podstawowe wartości pozostają niezmiennie. Ten proces zapewnia życiu społecznemu ciągłość (Hofstede i in. 2011, s. 472). Ta ciągłość zależy od tego, jak wspólnota radzi sobie z konfliktami i podziałami. Pojawiające się konflikty trzeba postrzegać jako problemy społeczne, które można rozwiązywać.

W rozwiązywaniu tych problemów mogą pomóc stosowane nauki społeczne. Ich miejsce jest w nurcie życia, na styku teorii i empirii. Aby stosowane nauki społeczne były przydatne, badacze powinni zwrócić szczególną uwagę na badania empiryczne. Przywołam tutaj klasyka amerykańskiej i światowej socjologii Roberta K. Mertona, który takie oto zdanie wyraża na temat badań empirycznych:

Podstawowym bowiem wymogiem badania empirycznego jest dostatecznie wyraźne określenie pojęć i zmiennych, [...]. W badaniach empirycznych uściślanie pojęć pojawia się zwykle w postaci ustalania wskaźników rozpatrywanych zmiennych. W rozważaniach pozabadawczych można swobodnie rozprawiać o „morale” czy „społecznej zwartości grupy”, bez jasnego wyobrażenia, co te terminy oznaczają; muszą one jednak zostać sprecyzowane, jeśli badacz zamierza podjąć systematyczną obserwację przypadków niskiego i wysokiego morale, społecznej zwartości czy rozbicia grupy. Jeżeli nie chce zostać unieruchomiony już w punkcie wyjścia, musi obmyślić obserwowalne, naprawdę precyzyjne i całkowicie nie budzące wątpliwości wskaźniki (Merton 1982, s. 180).

Odnosząc się do tak dobitnie wyrażonej kwestii, trzeba podkreślić, że tylko rzetelnie przeprowadzone badania i precyzyjnie opisana rzeczywistość umożliwią wypracowanie planów i strategii, które pomogą budować dobre relacje; wtedy można tworzyć projekty, ustalać programy naprawcze i rozwojowe oraz podejmować wspólnie skuteczne działania ponad podziałami. Nie są to jednak łatwe zadania,

gdyż relacje społeczne są dynamicznymi systemami działań społecznych. Nie wystarczy wiedzieć, jakie reguły zachowania – obyczaje, zasady religijne oraz przepisy prawne – uczestnicy

danej społeczności uznają za wiążące. Każdą relację społeczną trzeba badać w czasie jej trwania, aby ustalić, co faktycznie robią obaj partnerzy. Działania, które rzeczywiście wykonuje każdy z nich, będą zależały od działań, jakie wykonuje druga strona. [...] Wreszcie, gdy porównujemy relacje społeczne w wielu społecznościach, nie wystarczy ustalenie podobieństw oraz różnic między nimi w określonym czasie. Wszystkie społeczności posiadają bowiem swoją historię. Zawsze, gdy dostępne są dane historyczne, badacze odkrywają, że z biegiem czasu w niektórych społecznościach rozwijają się nowe odmiany uwzorowanych kulturowo relacji społecznych, które nie istniały wcześniej, i stopniowo rozprzestrzeniają się na inne społeczności (Znaniński 2011, s. 140-141).

Te nowe odmiany relacji nie zawsze służą wspólnocie; nieraz stają się przyczyną konfliktów, podziałów i rozłamów. Powyższe wskazania wyrażone przez polskiego klasyka socjologii Floriana Znanińskiego unaocniają trudności, na które napotykają badacze nauk społecznych w trakcie realizacji projektów badawczych dotyczących kwestii podziałów we wspólnotach.

Żeby skutecznie rozwiązywać problemy społeczne, uwidocznione w postaci konfliktów i podziałów, należy najpierw poznać i zrozumieć istotę tych problemów, czyli dojść do przyczyny badanych procesów, a to oznacza, że trzeba poznać i zrozumieć motyw ludzkich działań. Kwestia działań jednostek była głównym przedmiotem zainteresowania Maxa Webera. Jego koncepcja *rozumienia wyjaśniającego* miała być „wyższym szczeblem poznania działań ludzkich, umożliwiającym odpowiedź nie tylko na pytanie *co?*, lecz również na pytanie: *dlaczego?*” (Szacki 2004, s. 469). Rozumienie wyjaśniające miało

pozwoić na poznanie nie tylko znaczenia ludzkiego działania, lecz również jego przyczyn, czyli motywów. [...] Weber był przekonany, iż nauki o kulturze, jakkolwiek odmienne od nauk o przyrodzie, nie muszą i nie powinny rezygnować z wyjaśniania przyczynowego. Wprost przeciwnie, mogą i powinny formułować hipotezy na temat przyczyn badanych zjawisk, choć sprawdzenie tych hipotez następcza w ich wypadku więcej trudności ze względu na to, że eksperymenty dają się przeprowadzać tylko wtedy, gdy wyobrazimy sobie, co by było, gdyby hipotetyczna przyczyna nie działała. Istotną rolę grają przy tym badania historyczno-porównawcze, dzięki którym możemy upewnić się co do działania określonych przyczyn, badając interesujący nas przypadek na tle przypadków podobnych, takich jednak, w których brak jego domniemanej przez nas przyczyny. Ta procedura przyczynowego wyjaśniania działań ludzkich nie ma w istocie nic wspólnego z „wczuwaniem się”, z odkrywaniem, co podmioty tych działań „miały na myśli”, do rzadkości nie należą bowiem sytuacje, w których one same dobrze tego nie wiedzą (Szacki 2004, s. 469).

Zdaniem Webera socjolog jest w stanie trafniej rozpoznać motyw ludzkich działań niż same osoby działające, które rzadko są zdolne do rozróżniania wpływających na nie czynników. Ta zdolność ma wynikać z zastosowania w naukach społecznych wyjaśnień przyczynowych oznaczających, że określona przyczyna powoduje określony skutek. Weber, stosując jako narzędzie poznawcze typ idealny działania racjonalnego, uważa, że im bardziej działanie jest racjonalne, tym bardziej jest przewidywalne (Szacki 2004,

s. 471). Jednak ludzie nie zawsze zachowują się racjonalnie; nader często powodują nimi emocje. Nie zwalnia to jednak ludzi z konsekwencji podjętych działań.

Rozważania o przyczynowym uwarunkowaniu ludzkich działań zaczynają się, co podkreśla Jerzy Szacki, „od założenia, iż człowiek jest wolny, co znaczy, że może świadomie wybierać cele i środki do ich osiągnięcia” (Szacki 2004, s. 471). Z przeprowadzonych tu dociekań wiemy, że cele wybierane przez jednostki i środki używane do ich osiągnięcia naznaczone są przez wyznawane wartości. Jeśli naszym prawdziwym celem, nie tylko deklarowanym, jest porozumienie ponad podziałami i dążenie do stanu wspólnoty, to konkludując omawiany temat, można przyjąć, że pomimo dzielących nas różnic, postrzeganych przez pryzmat tożsamości, wartości i instytucji, łączyć nas mogą praktyki.

Bibliografia

- Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Aronson E. (2004), *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Boksański Z. (2002), *Tożsamość*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Goleman D. (2004), *Emocje destrukcyjne. Jak możemy je przezwyciężyć*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kultura* (1996), [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Merton R.K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Mudyń K. (2002), *Stereotyp*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Rawls J. (2009), *Teoria sprawiedliwości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ritzer G. (2004), *Klasyczna teoria socjologiczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Szacki J. (2004), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Turner J.H. (2012), *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Znaniecki F. (2011), *Relacje społeczne i role społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Źródła podziałów we wspólnotach w kontekście społeczno-kulturowym. Czy stosowane nauki społeczne mogą pomóc budować relacje ponad podziałami?

Streszczenie: Artykuł dotyczy problemu podziałów we wspólnotach, ukazuje źródła różnic pomiędzy grupami i krajami w kontekście społeczno-kulturowym. Autor opisuje wpływ kultury na „zaprogramowanie umysłu” w aspekcie różnienia się; prezentuje typowe kategorie przejawów kultury na różnych poziomach funkcjonowania rzeczywistości społecznej odnośnie do wzorów myślenia i zachowania oraz przedstawia schematy relacji pomiędzy wartościami a praktykami. Odpowiadając na zadane w podtytule artykułu pytanie, autor omawia kwestię miejsca i roli stosowanych nauk społecznych w procesie budowania relacji pomiędzy poróżnionymi grupami czy podzielonymi wspólnotami. Przeprowadzone w tym artykule dociekania wskazują, że porozumienie ponad podziałami jest możliwe.

Słowa kluczowe: podziały, wspólnota, kultura, „zaprogramowanie umysłu”, relacje, wartości, praktyki

The sources of community divisions in socio-cultural contexts. Can the applied social sciences help build relationships despite the divisions?

Abstract: The article surveys a problem of division in communities examining sources of differences between groups of people and countries in a socio-cultural context. The author describes the impact of culture on the ‘mind programming’ regarding difference, and presents typical categories of cultural aspects like values and practices on various levels of functioning in social realities in terms of thinking and behaviour patterns. The interactions and relations between values and practices are shown graphically. The author, answering the question in subheading, analyzes the importance of fieldwork as well as the role of the applied social sciences in a process of building relationships between divided groups or communities. The investigation proves that it is possible to reach an agreement in spite of the divisions.

Keywords: divisions, communities, culture, ‘mind programming’, relationships, values, cultural practices

*Michał Grobelny***Iwona Grobelna***

Uniwersytet Zielonogórski

CZŁOWIEK A WSPÓŁCZESNA TECHNIKA – KTO KIM STERUJE?

W ostatnich latach obserwujemy znaczący rozwój technologii. Coraz więcej urządzeń spotykamy także na co dzień tam, gdzie dawniej ich nie było. Przykładem może być samoobsługowa kasa w sklepie, gdzie klient sam pełni funkcję kasjera, czy też panele służące do składania zamówień i dokonywania płatności w restauracjach. Poza tym towarzyszą nam smartfony, wraz z mnogością dostępnych aplikacji, oraz otacza nas wirtualna rzeczywistość. Wprowadzenie maszyn do naszego codziennego życia nie pozostaje jednak bez wpływu na nas samych. Z początku wydaje się, że to człowiek kontroluje maszyny i jest ponad nimi. Jednak jak jest naprawdę? Czy rzeczywiście człowiek posiada pełną moc nad urządzeniami, a jego silna wola nie może zostać naruszona? Niniejszy tekst stanowi próbę odpowiedzi na pytanie – czy maszyny mogą nami manipulować? A jeśli tak, to w jaki sposób?

Element ludzki a nowoczesne technologie

Czynnik ludzki pojawia się przy urządzeniach już od samego początku ich projektowania. Ktoś bowiem musi wpaść na pomysł stworzenia danej maszyny (urządzenia), trzeba wyspecyfikować jej funkcje, określić zakres działania, wygląd i inne parametry. Następnie trzeba te maszyny wykonać – fizycznie, jako sprzęt, oraz koncepcyjnie, jako oprogramowanie sterujące danym urządzeniem. Wiele firm o zasięgu zarówno światowym, jak i lokalnym zajmuje się produkcją sprzętu oraz oprogramowania. Prognozuje się, że w 2017 r. globalny rynek związany z branżą IT osiągnie wartość 3,5 biliona dolarów, a tylko w USA zatrudnienie związane z technologiami informacyjnymi znajduje prawie 6 milionów osób (*IT Industry Outlook... 2017*).

* Michał Grobelny, doktor inżynier informatyki, adiunkt w Katedrze Mediów i Technologii Informacyjnych (Uniwersytet Zielonogórski). Zainteresowania naukowe: projektowanie systemów informatycznych, ze szczególnym uwzględnieniem systemów wbudowanych, Internetu przedmiotów oraz dronów; wpływ rozwiązań informatycznych na człowieka; m.grobelny@kmti.uz.zgora.pl.

** Iwona Grobelna, doktor inżynier informatyki, adiunkt w Instytucie Inżynierii Elektrycznej (Uniwersytet Zielonogórski). Zainteresowania naukowe: projektowanie oraz weryfikacja systemów informatycznych, czynnik ludzki w informatyce; i.grobelna@iee.uz.zgora.pl.

W codziennej interakcji człowieka z maszyną zwykle to człowiek decyduje o tym, co maszyna ma robić – jest więc tutaj elementem decyzyjnym, z kolei maszyna – elementem wykonawczym. Czy ta relacja wpływa na nas samych? A może istnieją sytuacje, kiedy to człowiek słucha poleceń maszyny? Odpowiedź może być dla niektórych zaskakująca, gdyż okazuje się, że tak! Korzystanie z dostępnych technologii zmienia nasz sposób myślenia, nasze zachowania, zwyczaje, a nawet nasz umysł – jak dowodzi Nicholas Carr w swojej książce (Carr 2012).

Już sam Internet znacząco wpływa na nasze życie – nadmiar informacji powoduje, że bardziej je przeglądamy, niż dokładnie czytamy, a zwyczaj ten przenosimy także na inne media. Internet sprzyja rozproszeniu uwagi, a my sami mamy trudności w skupieniu się na czymś przez dłuższy czas (Carr 2012). Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce w 2016 r. 77,7% osób w wieku 16-74 lata korzystało z Internetu, przy czym odsetek ten w grupie wiekowej 16-44 lata stanowił ponad 92% (*Spółeczeństwo Informacyjne...* 2016). Ponadto z ankiety przeprowadzonej przez autorów¹ artykułu wynika, że smartfon prawie 50% spośród zapytanych osób jest stale podłączony do Internetu, a kolejnych 25% badanych podłącza swój telefon do sieci kilka razy dziennie. Co więcej, średni czas poświęcony na korzystanie z Internetu przez nastolatków to od trzech do czterech godzin dziennie (Wrońska i Lange 2016). Można zatem wyciągnąć stąd wniosek, że większość społeczeństwa pozostaje – świadomie lub nie – pod wpływem Internetu. Internet, z którego korzystamy już nie tylko w domu, lecz także poza nim wykorzystując dostępne technologie mobilne, zmienia nasz sposób patrzenia na świat i myślenia (Carr 2012). Wolimy surfować po Internecie i czatować ze znajomymi, niż czytać książki. Potwierdza to raport Biblioteki Narodowej dotyczący czytelnictwa Polaków w roku 2016 (*Raport Biblioteki Narodowej...* 2016). Wynika z niego, że rośnie liczba osób nieczytających w ogóle – z 44,4% (2002 r.) do 63,5% (2016 r.), a maleje liczba czytających siedem i więcej książek rocznie – z 22,2% (2002 r.) do 10,2% (2016 r.). Jednocześnie rośnie także odsetek domów bez książek (lub tylko z podręcznikami) – z 31% (2014 r.) do 41% (2016 r.) (*Raport Biblioteki Narodowej...* 2016). Należy przy tym zauważyć, że temu spadkowi odpowiada wzrost wyposażenia gospodarstw domowych w komputery – z 69% (2010 r.) do 80,1% (2016 r.) (*Wykorzystanie technologii...* 2010; *Wykorzystanie technologii...* 2016).

Niekontrolowane korzystanie z mediów cyfrowych może powodować tzw. cyfrową demencję – objawiającą się zakłóceniami pamięci, uwagi oraz koncentracji, a także deficytem emocjonalnym i ogólnym ośpieniem (Spitzer 2015). Dodatkowo, u dzieci i młodzieży może przekładać się także na zakłócenia ich rozwoju, problemy z nauką oraz

¹ Ankieta dotycząca bezpieczeństwa cyfrowego przeprowadzona na próbie 136 osób w czerwcu 2017 r.

społeczne wyizolowanie (Spitzer 2015). Niemiecki psychiatra i neurobiolog Manfred Spitzer stwierdza nawet w swojej książce, że

komputery nie sprzyjają bowiem kształceniu młodych ludzi, lecz są dla procesu edukacji raczej przeszkodą lub [...] w najlepszym razie nie wywierają na niego żadnego wpływu. Przemysł wykorzystuje więc umiejętnie obawy rodziców z niższych warstw społecznych, by wyciągnąć im z kieszeni ostatni grosz (Spitzer 2015, s. 25).

Uwzględniając otaczające nas ze wszystkich stron reklamy, w dzisiejszych czasach nie dziwi już nikogo to, że wśród najbardziej pożądanых prezentów komunijnych na pierwszych miejscach plasują się laptopy lub komputery stacjonarne najnowszej generacji, konsole do gier, tablety czy też telefony komórkowe (*TOP 10...* 2016), a ich posiadanie oraz sprawne korzystanie przez dzieci nierzadko jest powodem dumy rodziców.

Coraz częściej odchodzi się także od ludzkiej obsługi klienta na rzecz rozwiązań internetowych czy zautomatyzowanych stanowisk obsługi. Bilety komunikacji miejskiej kupuje się w automatach lub z wykorzystaniem aplikacji w smartfonie, bank odwiedza się w domu, siedząc przed ekranem monitora komputerowego lub ze smartfonem w ręku. Automatyzacja obsługi staje się faktem i pojawia się w coraz to nowych obszarach (Murgia 2016). Dotyczy to nawet branży gastronomicznej. Jedną z najpopularniejszych sieci fastfood, idąc zgodnie z tym trendem, konsekwentnie wprowadza w lokalach automaty wyposażone w ekrany dotykowe z możliwością płatności, które pozwalają na złożenie zamówienia bez udziału personelu (Strom 2016). Inna sieć pracuje nad wdrożeniem w Azji zrobotyzowanych kelnerów odbierających zamówienia (Peterson 2016). Co więcej, wzorem fabryk, wprowadza się w restauracjach roboty, które realizują zamówienia składane przez klientów (Robinson 2016). Jest to droga do w pełni automatycznych i autonomicznych lokali działających bez ludzkiej obsługi.

Obecne w naszym codziennym otoczeniu maszyny zastępują ludzi, przejmując ich funkcje. Z założenia ma to nam ułatwić oraz przyspieszyć załatwianie spraw, często jednak dzieje się wręcz odwrotnie. Interfejsy użytkownika bywają niezrozumiałe i nieintuicyjne zwłaszcza dla starszego pokolenia. I tak jak napisał autor pewnej książki dla dzieci: „Na koniec Franek pokazuje mi jeszcze, jak się kupuje bilety w automacie. Mówi, że jest to czasami trudniejsze niż prowadzenie lokomotywy InterCity” (Butschkow 2009). Może warto się więc czasem zastanowić, czy chcąc ułatwić sobie życie, nie utrudniamy go?

Maszyny pod naszą kontrolą?

Spójrzmy teraz na tę relację z drugiej strony. Czy urządzenia mogą wpływać na podejmowane przez nas decyzje? Czy mogą nami manipulować? A może istnieją obszary, gdzie maszyny decydują o działaniach człowieka? Doniesienia prasowe pokazują

coraz więcej prób inwigilacji czy manipulacji. Maszyny nieustannie nas monitorują, obserwują i słuchają (Moynihan 2016; Hill 2017). Celem tych działań jest poprawa naszego komfortu życia, zapewnienie bezpieczeństwa czy dostosowanie komunikatów i reklam do naszych preferencji. Wystarczy niewinna rozmowa o lodówkach ze smartfonem w kieszeni, a za chwilę na stronach internetowych w przeglądarce naszego komputera, który synchronizuje dane ze smartfonem, zaczną pojawiać się oferty sklepów internetowych dotyczące sprzętu AGD. Nawet przy zwykłym, codziennym korzystaniu z Internetu – robieniu zakupów czy wyszukiwaniu informacji – pozostajemy pod wpływem manipulacji, odgrywając gotowe scenariusze w postaci zapisanych w algorytmach instrukcji (Carr 2012).

Działania maszyn stają się coraz bardziej autonomiczne. Stopień ich niezależności zależy od celu ich działania. Przykładowo systemy monitorujące aktywność człowieka czy śledzące pojazdy działają w pełni autonomicznie i nieprzerwanie bez ingerencji operatora. Człowiek wykorzystuje dane zebrane przez takie systemy do weryfikacji swoich lub cudzych działań, analizy tych danych czy zapoznania się z raportami efektywności pracy (Kolb i Aiello 1997).

Systemy komputerowe, z wykorzystaniem sztucznej inteligencji, coraz częściej jednak samodzielnie podejmują decyzje o wyborze najbardziej optymalnej ścieżki działania, a człowiek staje się elementem wykonawczym, który realizuje zdefiniowany przez algorytm plan. Przykładem może być proces realizacji zamówienia złożonego w sklepie internetowym. Zamówienie realizowane jest przez system ERP. W pierwszej kolejności weryfikowane są stany magazynowe, co może już być realizowane przez roboty (Beul i in. 2017) lub, w przypadku niezautomatyzowanego magazynu, wykonywane jest przez pracownika. Następnie klient otrzymuje automatycznie wygenerowane przez system ERP i udostępnione w aplikacji internetowej lub wysłane przez pocztę elektroniczną potwierdzenie możliwości realizacji zamówienia i proszony jest o dokonanie płatności. Co więcej, płatność najprawdopodobniej zostanie wykonana przy użyciu internetowego systemu bankowego, który natychmiastowo autonomicznie poinformuje system sklepu o transakcji. Wtedy system ERP opracowuje plan pakowania przesyłki. I podobnie jak przy weryfikacji stanu magazynowego istnieją tutaj dwa scenariusze – realizacja przez robota (Ketelaars i van de Plassche 2012) lub człowieka. W tym drugim przypadku magazynier/pakowacz dostaje konkretne wytyczne co do „trasy” poruszania się po magazynie i umieszczania towarów w kartonie, czyli w całym procesie staje się kolejny raz elementem wykonawczym, a nie decyzyjnym. Na koniec dnia pojawia się firma kurierska w celu odebrania przesyłek i tutaj także to system decyduje o wielkości pojazdu do transportu. Zadaniem ludzi w przypadku mniej zautomatyzowanego magazynu jest umieszczenie paczek w przestrzeni transportowej. Trasa przesyłki od sklepu do klienta monitorowana jest przez algorytmy komputerowe działające w ramach systemów lokalizacji pojazdów i zarządzania flotą, bo to one często decydują w sortowniach, do

którego pojazdu docelowo ma trafić paczka. W miejscu docelowym system, uruchomiony w tablecie komunikującym się z centralnym systemem ERP, przyporządkowuje konkretną paczkę kurierowi i wytycza mu najbardziej optymalną trasę. W ten sposób maszyna (a dokładnie system komputerowy) czuwa nad realizacją zadań człowieka. System monitorujący weryfikuje pracę kuriera przez nieustanne logowanie jego pozycji oraz zapamiętywanie podjętych działań. W końcu, o doręczeniu paczki sklep internetowy (a raczej jego oprogramowanie) jest informowany natychmiastowo po złożeniu podpisu na tablecie podsunętym klientowi przez kuriera.

W całym procesie od kliknięcia przycisku „zamawiam” na ekranie monitora po otrzymanie fizycznie paczki człowiek jest nieustannie instruowany, kontrolowany przez maszyny (m.in. przez oprogramowanie zawarte w nawigacji czy tablecie otrzymujące instrukcje z centralnego systemu) i odgrywa jedynie rolę wykonawczą w tych miejscach, w których jest jeszcze sprawniejszy lub tańszy niż robot. Ważne jest w tym stwierdzeniu słowo „jeszcze”. W planach rozwojowych firm kurierskich i sklepów internetowych jest wprowadzenie maszyn, automatów czy robotów w każdym miejscu całego cyklu. Magazyny mają być w pełni automatyczne (Hamberg i Varriet red. 2012), stan produktów ma być oceniany przez algorytmy sztucznej inteligencji z wykorzystaniem kamer, paczki mają być pakowane przez roboty (Ketelaars i van de Plassche 2012), a sam proces realizacji finalnego dostarczenia do klienta może być realizowany przez autonomiczne pojazdy (*Parcel delivery...* 2016) lub drony (Sierant 2013). Co więcej, zamówienie niekoniecznie musi być złożone przez człowieka, przecież to „inteligentna” łódź mogła stwierdzić brak jakiegoś produktu i samodzielnie wysłać odpowiedni komunikat do dostawcy (Uckelmann i in. 2011). Produkt też niekoniecznie musi być odbierany przez człowieka, możliwe jest, że produkt zostanie w tej wymienionej wcześniej łódźce umieszczony przez zrobotyzowanego „kuriera”. Czy w takiej sytuacji pozostaje jeszcze miejsce dla człowieka w nowoczesnym, pełnym maszyn świecie? Co więcej, samo wprowadzanie automatyzacji w wielu miejscach tłumaczone jest chęcią odciążenia człowieka czy podniesieniem jego komfortu lub bezpieczeństwa (Litman 2017).

Smartfony, zastępując „zwykłe” telefony komórkowe, często niestety przejmują nad nami kontrolę. Klikamy w nie, jadąc autobusem lub czekając na wizytę u lekarza. Użytkownicy nieustannie wpatrują się w ekran swojego przenośnego urządzenia, „pochłaniając” pojawiające się tam treści bez zwracania jakiegokolwiek uwagi na otoczenie. Człowiek ze smartfonem w ręku staje się odpowiednikiem *zombie*, a osobę taką nazywa się obecnie *smartphone-zombie* (Molk 2016). Niemieckie wydawnictwo Langenscheidt-Verlag uznało słowo *Smombi* (niemiecki skrót od *Smartphone-zOMBI*) za młodzieżowe słowo roku 2015, co dowodzi, że to zjawisko stało się powszechne. Może nawet stanowić zagrożenie i jest coraz częstszą przyczyną wypadków (Lennon i in. 2017). W odpowiedzi na to pojawiają się aplikacje pozwalające na transparentne pisanie (Zolfagharifard 2014), które wyświetlają obraz z kamery jako tło aplikacji i w ten

sposób umożliwiając lepsze obserwowanie otoczenia w trakcie pisania². Wprowadzane są specjalne rozwiązania infrastrukturalne pozwalające na podniesienie bezpieczeństwa, jak np. wydzielone pasy chodnika dla osób korzystających ze smartfonów (Benedictus 2014) czy wbudowane w nawierzchnię światła ostrzegające o przejściu dla pieszych i wyświetlające aktualny kolor sygnalizacji (Sulleyman 2017).

Treści generowane przez wirtualnych znajomych, często będące wytworem działania algorytmów, mają na celu skłonienie odbiorcy do wykonania odpowiednich działań, najczęściej związanych z zakupem jakiegoś towaru lub usługi. Mobilni asystenci jak Google Now, Microsoft Cortana czy Apple Siri mają na celu ułatwienie obsługi urządzeń. Pytaniem jednak jest: czy nie wpływają na podsuwane przez siebie wyniki i treści, pozostając neutralnymi w swojej pomocy?

Podsumowanie

Od lat trwają spory o wpływ technologii na ludzkie życie. Determiniści uważają, że postęp technologiczny pozostaje poza kontrolą człowieka, z kolei instrumentalisci, że narzędzia są całkowicie podległe świadomym pragnieniom użytkowników (Carr 2012). Ponieważ obie strony mają tutaj częściowo rację, wydaje się, że spór ten będzie trwał nadal. Obecnie, nie da się jednoznacznie określić elementarnej relacji ludzi z narzędziami techniki – że to człowiek steruje, a maszyna jest obiektem sterowanym. Warto jednak podkreślić, że systemy komputerowe i urządzenia teleinformatyczne, wraz ze wzrostem czasu, jaki jest im poświęcany, mają coraz większy wpływ na zachowanie i zmiany zachodzące w sposobie myślenia człowieka. Ponadto algorytmy pojawiają się w nowych obszarach, gdzie przyjmują rolę strony decyzyjnej i wydają człowiekowi polecenia – jak zostało to opisane na przykładzie poszczególnych etapów zamówienia internetowego. Co więcej, systemy próbują wpływać na decyzję człowieka przez podsuwanie ofert i propozycji czy modyfikowanie wyników wyszukiwania. Należy jednak pamiętać, że to nie urządzenia autonomicznie sterują człowiekiem, tylko algorytmy zaprojektowane i zaimplementowane wydają polecenia zgodnie z wcześniej określonymi przez człowieka ustawieniami. Otwartym pytaniem jednak pozostaje: czy i kiedy maszyny same zaczną autonomicznie decydować o tym, że to człowiek ma wykonywać ich polecenia? A także, czy możliwy jest bunt maszyn przejmujących pełną władzę nad człowiekiem?

² Między innymi aplikacja Type While Walk, <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.biztech.typewhilewalk> [dostęp: 1.05.2017].

Bibliografia

- Benedictus L. (2014), *Chinese city opens 'phone lane' for texting pedestrians*, <https://www.theguardian.com/world/shortcuts/2014/sep/15/china-mobile-phone-lane-distracted-walking-pedestrians> [dostęp: 15.08.2014].
- Beul M., Krombach N., Nieuwenhuisen M., Droeschel D., Behnke S. (2017), *Autonomous Navigation in a Warehouse with a Cognitive Micro Aerial Vehicle*, [w:] A. Koubaa (red.), *Robot Operating System (ROS): The Complete Reference*, Vol. 2, Springer International Publishing, Bazylen, s. 487-524.
- Butschkow R. (2009), *Mam przyjaciela kolejarza*, Media Rodzina, Poznań.
- Carr N. (2012), *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Hamberg R., Verriet J. (red.) (2012), *Automation in Warehouse Development*, Springer-Verlag London Limited, Londyn.
- Hill S. (2017), *Is your smartphone listening to everything you say? We asked the experts*, <https://www.digitaltrends.com/mobile/is-your-smartphone-listening-to-your-conversations/> [dostęp: 15.01.2017].
- IT Industry Outlook 2016 Research Report (2017), CompTIA, <https://www.comptia.org/resources/it-industry-trends-analysis-2017> [dostęp: 4.09.2017].
- Ketelaars T., van de Plassche E. (2012), *An Industrial Solution to Automated Item Picking*, [w:] R. Hamberg, J. Verriet (red.), *Automation in Warehouse Development*, Springer, London, s. 105-115.
- Kolb K.J., Aiello J.R. (1997), *Computer-Based Performance Monitoring and Productivity in a Multiple Task Environment*, „Journal of Business and Psychology” Vol. 12, s. 189-204.
- Lennon A., Oviedo-Trespalacios O., Matthews S. (2017), *Pedestrian self-reported use of smart phones: Positive attitudes and high exposure influence intentions to cross the road while distracted*, [w:] M. Abdel-Aty (red.), „Accident Analysis & Prevention”, Vol. 98, Elsevier, s. 338-347.
- Litman T. (2017), *Autonomous Vehicle Implementation Predictions*, Victoria Transport Policy Institute.
- Molk D. (2016), *Smartphone zombies have taken over Seoul*, <http://edition.cnn.com/2016/08/14/south-korea-smartphone-zombie/index.html> [dostęp: 14.08.2016].
- Moynihan T. (2016), *Alexa and google home record what you say. but what happens to that data?*, <https://www.wired.com/2016/12/alexa-and-google-record-your-voice/> [dostęp: 12.05.2016].
- Murgia M. (2016), *Robots will replace customer service agents – thank god for that*, <http://www.telegraph.co.uk/technology/2016/04/15/robots-will-replace-customer-service-agents--thank-god-for-that/> [dostęp: 15.04.2016].
- Parcel delivery by driverless vehicles* (2016), DPD, https://www.dpd.com/de_en/content/download/11649/365492/file/20161103_DPD_Autonomous_Driving_Scenarios.pdf [dostęp: 4.09.2017].
- Pedestrians Crossing Streets: Distraction by Smartphone poses risk* (2016), Survey by DEKRA Accident Research in six European capitals, <http://www.dekra.com/c/document>

- _library/get_file?uuid=6c852f72-895f-4a58-be9a-16b795db0323&groupId=10100 [dostęp: 4.09.2017].
- Peterson H. (2016), *Pizza Hut just signaled a terrifying reality for fast-food workers*, <http://businessinsider.com.pl/international/pizza-hut-just-signaled-a-terrifying-reality-for-fast-food-workers/em46yhg> [dostęp: 28.05.2016].
- Raport Biblioteki Narodowej dotyczący czytelnictwa Polaków w roku 2016 (2016), Biblioteka Narodowa, <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/1338-czytelnictwo-polakow-2016-%E2%80%93-raport-biblioteki-narodowej.html> [dostęp: 4.09.2017].
- Robinson M. (2016), *This robot-powered restaurant could put fast food workers out of a job*, <http://www.businessinsider.com/momentum-machines-is-hiring-2016-6> [dostęp: 30.06.2016].
- Sierant M. (2013), *Amazon zatrudni drony. Cel: dostawa w 30 minut*, <http://www.forbes.pl/amazon-prime-air-amazon-chce-zatrudnic-drony,artykuly,167332,1,1.html> [dostęp: 2.12.2013].
- Spitzer M. (2015), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Społeczeństwo Informacyjne 2016 (Infografika) (2016), Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/infografiki-widzety/infografiki/infografika-spoleczenstwo-informacyjne,55,1.html> [dostęp: 4.09.2017].
- Strom S. (2016), *McDonald's Introduces Screen Ordering and Table Service*, The New York Times, https://www.nytimes.com/2016/11/18/business/mcdonalds-introduces-screen-ordering-and-table-service.html?_r=0 [dostęp: 18.11.2016].
- Sulleyman A. (2017), *Traffic lights built into pavement for smartphone-using pedestrians in Netherlands*, <http://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/news/traffic-lights-pavement-smartphone-users-look-down-dutch-pedestrians-netherlands-a7584081.html> [dostęp: 16.02.2017].
- TOP 10 najlepszych prezentów na komunię w 2016 roku, portal Wirtualna Polska z dnia 12.04.2016, <https://wiadomosci.wp.pl/top-10-najlepszych-prezentow-na-komunie-w-2016-roku-ten-ranking-moze-niektorych-zaszokowac-6027383557325441a> [dostęp: 4.09.2017].
- Uckelmann D., Harrison M., Michahelles F. (red.) (2011), *Architecting the Internet of Things*, Springer Science & Business Media, Berlin-Heidelberg.
- Wrońska A., Lange R. (2016), *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu*, NASK, Warszawa.
- Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2010 r. (2010), Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/wykorzystanie-technologii-informacyjno-komunikacyjnych-w-przedsiębiorstwach-i-gospodarstwach-domowych-w-2010-r-,3,7.html> [dostęp: 4.09.2017].
- Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2016 r. (2016), Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/wykorzystanie-technologii-informacyjno-komunikacyjnych-w>

-przedsiębiorstwach-i-gospodarstwach-domowych-w-2016-roku,3,14.html [dostęp: 4.09.2017].

Zolfagharifard E. (2014), *Text AND walk: App makes your mobile 'transparent' so you can see the street in front of you while typing*, <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2573087/Text-AND-walk-App-makes-mobile-transparent-street-typing.html> [dostęp: 15.08.2017].

Człowiek a współczesna technika – kto kim steruje?

Streszczenie: W nowoczesnym świecie otoczeni jesteśmy rozwiązaniami technicznymi, z którymi nieustannie komunikujemy się i wchodzimy w interakcję. Z założenia urządzenia i systemy mają nam pomagać w pracy, życiu codziennym i rozrywce. Jednakże czy ich rola sprowadza się do zmechanizowanych służących? Autorzy w tekście próbują przedstawić, jak wyglądają relacje człowieka ze współczesną techniką i jak wpływają one na samego człowieka. Starają się też określić, kto jest elementem sterującym, a kto sterowanym.

Słowa kluczowe: człowiek, maszyna, relacja, sterowanie, Internet

Man and modern technique – who controls who?

Abstract: In the modern world, we are surrounded by technical solutions, with which we constantly communicate and interact. Devices and systems are supposed to help us in our work, everyday life and entertainment. However, are their roles reduced to mechanized servants? Authors try to show how human relationships with modern technology look like and how they affect the human person. They also try to determine who is controlling whom.

Keywords: man, machine, interaction, control, internet

II Studia empiryczne

*Regina Capelo**

*Miguel Varela***

Direção Regional de Educação

Funchal, Madeira

GOOD CONNECTIONS: CULTURAL DYNAMICS FOR SOCIAL INCLUSION

This study aims to describe the cultural dynamics for social inclusion developed in a vulnerable socio-economic context. The concept of social exclusion, produced in the last decades of the twentieth century, emerged from social, economic, political, social and cultural changes and exposed the Western world to a growing of divisions, fractures and social inequalities (Guerra 2012; Camargo 2017). As a response to social exclusion, the new millennium brought with it social inclusion (Guerra 2012). In the author's view, social inclusion reflects a dynamic (proactive) approach to well-being, requiring a holistic effort by social actors and societies.

It is a reflection path on the paradigmatic change in the praxis of the social sciences.

For Anthony Giddens (1984), the rapidly changing globalized world has been a crisis enhancer, generating disparate psychosocial and sociocultural problems, especially in vulnerable socio-economic contexts and often putting citizenship at risk. The multi-country world has become more complex, insecure, dangerous and uncertainty as to the common destiny of mankind takes on new and varied forms (Delors 1996). In this sense, the UNESCO Education report – Education, a treasure to be discovered, recommends cultivating, as a guiding utopia, the purpose of leading the world towards greater mutual understanding, a greater sense of responsibility and more solidarity, in accepting spiritual and cultural differences through Education.

The report states that education, in its various forms, has as its mission the creation of social ties between people which have their origin in common references.

Education can be a factor of cohesion if one takes into account the diversity of individuals and groups, avoiding becoming a factor of social exclusion (Delors 1996). What is at stake is, in fact, the capacity of each to behave as a true citizen, aware of the collective and social advantages of participating in democratic life (Delors 1996). It

* Regina Capelo – PhD Social Psychology – Direção Regional de Educação, research interests: psychology, education, social organization; regina.capelo@madeira.gov.pt.

** Miguel Varela – Máster Families and Social Systems – Direção Regional de Educação, research interests: education, psychology, family, social inclusion; miguel.varela@madeira.gov.pt.

is a challenge for politicians, but also for education systems, whose role, in the social dynamics, should already be defined (Delors 1996).

On the other hand, since education for citizenship and democracy, *par excellence*, is an education that is not limited to the space and time of formal education, it is necessary to directly involve to it the families and other members of the community (Delors 1996). Faced with the crisis of social relations, education must therefore undertake the difficult task of making diversity a positive factor of mutual understanding between individuals and human groups (Delors 1996).

In an approach to the social formation of the mind, Vygotsky (Lindqvist 2003) designates by internalisation the internal reconstruction of an external operation. This process of internalization consists of a series of transformations, that is, an operation that initially represents an external activity is rebuilt and begins to occur internally; an interpersonal process is transformed into an intrapersonal process; the transformation of an interpersonal process is the result of a long series of events occurring throughout development. Thus, the internalization of cultural forms of behaviour involves the reconstruction of the socially rooted and historically developed activities of humanity.

There is an increasingly wide, deep and serious inadequacy, compartmentalizing on the one hand the increasingly polidisciplinary, transverse, global, planetary realities or problems (Morin 1999). But the essential problems are never piecemeal, and global problems are increasingly essential. In this sense, the pertinent knowledge is that able to place all the information in its context and, if possible, in the set in which it is inscribed. We must think from the consideration of the increasingly serious effects of the compartmentalization of knowledge and the inability to articulate with each other, generators of exclusion for the aptitude to contextualize and integrate the quality of the human spirit that is to develop instead of atrophy. Morin (1999) highlights the interdependent cultural, sociological, and civic challenges to today's crucial issues.

The risk factors pointed out in the literature highlight problems associated with family history, psychosocial, biological, genetic factors, stressful life events, exposure to maltreatment, environmental factors, low socioeconomic status, exposure to traumatic events and/or deviant behaviour, violence at school, parental abductions, unaccompanied migrants, etc. These problems affect family dynamics, especially those that integrate vulnerable socio-economic and cultural contexts. Alvino-Borba and Mata-Lima (2011) in the synthesis of factors of social exclusion point to unemployment, social injustice, social disqualification, educational inequality, lack of access to goods and services, unemployment, devaluation, job insecurity, poverty, violence and insecurity. Faced with the factors related to the factors of social exclusion mentioned above, established by the rejection of certain individuals or groups, the possibility of equal opportunities, Alvino-Borba and Mata-Lima (2011) contrasts factors associated with inclusion that cherish social equity. In its meaning there is a standardization of external influences

essentially associated with economy and culture, namely: security, social justice, social qualification, educational equality, access to goods and services, employment, human capital valorization, institutional programs, social solidarity and trainings.

Declining the idea of disciplinarization and fragmentation, B. Maciel (2016) invites an interdisciplinary reflection, under the premise that today the unidisciplinary view is insufficient for the understanding of complex phenomena involving the dynamics of culture, citizenship and social inclusion.

It is therefore important to take a close look at policy-makers and a holistic intervention by the community social partners, in order to find strategies that minimize exclusion and to promote the inclusion of all citizens. In this sense, the promotion of educational success has become the main focus of education policies in their different capacities, both formal and non-formal.

One of the possible formats that we highlight is related to cultural dynamics, with psychosocial effects, is based on an inter-sectoral, intergenerational intervention that involves families, the promotion and defence of rights and equality of opportunities for all, and aims at enhancing educational success and creation of social value.

Requests from all over the world must, as we have seen, respond to the demands of economic and social development, particularly serious for the poorest populations. They must also respond to the cultural and ethical demands they are responsible for. As a model of good connections for social inclusion, we highlight culture and Education. In an inclusive policy, Education advocates:

- a specific group approach involving first and second childhood; primary and secondary education; and articulation with families;
- cross-cutting policies applied in situations of special vulnerability; prevention of socio-educational risk; and in the promotion and defence of rights and equal opportunities.

We describe cultural dynamics for social inclusion developed in a vulnerable socio-economic context in the Autonomous Region of Madeira, Portugal by the *Cultural Association Império da Ilha*, in the context of non-formal education. The city, which has recently raised to city, is located on the coast, traditionally fishing and tourism, has great potential in the youth of its population.

Geographically pleasant, it congregates in an intersectoral and intergenerational dynamic, the *Cultural Association Império da Ilha*, having as good partners the Regional Government, the municipality, the parish council and other public and private recreational and sports associations, by facilitating the involvement of the entire population that belong to different social extracts and holding different academic levels, favours the strengthening of culture, information and debate on contextual risk factors, risk prevention and promotion of the right and duty of citizenship.

It shares the assumptions provided by J. Cuadros Rodríguez, J. Valencia Arias and A. Valencia Arias (2012). The *Cultural Association Império da Ilha* recognizes the right of each person to model their cultural identity, allowing their respect and acceptance from their different modes of expression that are linked to the development of expressive abilities, to the critical spirit and the unfolding of ties with the society and the territory, as basic elements of a full citizenship, the *Cultural Association Império da Ilha* integrates professionals of the Institute of Employment of Madeira, and teachers of the Regional Directorate of Education are the responsible ones for the fulfilment of the contracts. It is the Regional Directorate of Education, in the broad sense, that is responsible for the technical-pedagogical advice, pro bono, of social inclusion projects. The intervention weekly structured by the *Cultural Association Império da Ilha*, involves different themes, such as: carnival, flower festival, popular saints and harvest festival, tourist posters that help promote social inclusion, which requires the design and implementation of strategic intergenerational, cross-sectoral plans, integrating transversally the social, economic and environmental dimensions.

Realistic expectations of good partnerships, driving non-formal education, have generated reflections on the potentialities and limits of cultural dynamics, intergenerational socialization, integration, reduction of social disparities, educational success, and social inclusion. Finally, topics such as the prevention of social exclusion have been discussed and led to different interventions at individual, family and group level.

We believe that the participation of all individuals in social, cultural and leisure activities plays a crucial role as the foundation of social achievements for the promotion of citizenship, for social cohesion and inclusion, an inseparable element from the heterogeneity of a people that characterizes it in the context of social cohesion.

Bibliography

- Alvino-Borba A., Mata-Lima H. (2011), *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*, "Serviço Social" 106, pp. 219-240.
- Camargo E. (2017), *Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces*, "Ciências da Educação" 23(1), pp. 1-6.
- Cuadros Rodríguez J., Valencia Arias J. & Valencia Arias A. (2012), *Políticas Culturales: caminho a la inclusión social. Caso Medellín*, Acta 045 Concejo de Medellín.
- Delors J. (1996), *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Edições ASA, Porto.
- Giddens A. (1984), *A constituição da sociedade*, Martins Fontes, São Paulo.
- Guerra P. (2012), *Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática*, "Revista Angolana de Sociologia" 10, pp. 91-110.
- Lindqvist G. (2003), *Vygotsky's Theory of Creativity*, "Creativity Research Journal" 15, 2, pp. 245-251.

Maciel B. (2016), *Dinâmica da cultura, da cidadania e da inclusão social*, “Razón y Palavra” 20(4-95), pp. 1-2.

Morin E. (1999), *Reformar o pensamento. A cabeça bem feita*, Instituto Piaget, Lisboa.

Good connections: cultural dynamics for social inclusion

Abstract: Structural changes and social stratification in a rapidly changing world produce psychosocial and socio-cultural consequences that are expressed in mechanisms of discrimination and social exclusion and require the creation of mechanisms that motivate and reinforce culture as a strategy of social inclusion. This study describes the cultural dynamics for social inclusion developed in a vulnerable socio-economic context. The intersectoral intervention, structured weekly, involves four major themes: Carnival, flower festival, popular saints and harvest festival. The intervention in intergenerational partnership (regional government, municipality, parish council, recreational, cultural and sporting associations, sports, and other public and private institutions), made it possible to promote culture reinforcement, inform and debate contextual risk factors and prevent risk as a right and duty of citizenship. Realistic expectations regarding partnerships and social inclusion promoted reflections on the potentialities and limits of cultural dynamics in the current social context. Finally, issues for the prevention of social exclusion were discussed, generating opportunities for individual, family and group interventions.

Keywords: social vulnerability, social exclusion, social inclusion, culture, connections

Dobre połączenia: dynamika kulturalna na rzecz inkluzji społecznej

Streszczenie: W szybko zmieniającym się świecie zmiany strukturalne i stratyfikacja społeczna powodują psychospołeczne i społeczno-kulturowe konsekwencje, wyrażane w formie dyskryminacji i wykluczenia społecznego. Dlatego potrzebne jest stworzenie mechanizmów, które mogą wzmacniać kulturę jako strategię integracji społecznej. Niniejsze opracowanie opisuje dynamikę kultury wykorzystywanej do integracji społecznej, rozwijanej w trudnym kontekście społeczno-gospodarczym. Interwencja międzysektorowa, realizowana cotygodniowo, obejmuje cztery główne wydarzenia: karnawał, festiwal kwiatów, dni popularnych świętych i festiwal zbiorów. Interwencja w partnerstwie międzypokoleniowym (rząd regionalny, gmina, rada parafialna, stowarzyszenia rekreacyjne, kulturalne i sportowe, kluby sportowe i inne instytucje publiczne i prywatne) umożliwiła promowanie kultury, informowanie i debatowanie na temat kontekstowych czynników ryzyka oraz praw i obowiązków obywatelskich. Realistyczne oczekiwania dotyczące partnerstwa i włączenia społecznego sprzyjały refleksji na temat potencjałów i ograniczeń dynamiki kulturowej w aktualnym kontekście społecznym. Na koniec omówiono działania zapobiegające wykluczeniu społecznemu i dające możliwości dokonywania indywidualnych, rodzinnych i grupowych interwencji.

Słowa kluczowe: podatność społeczna, wykluczenie społeczne, integracja społeczna, kultura, znajomości

Boas parcerias: dinâmicas culturais para a inclusão social

Abstract: As mudanças estruturais e a estratificação social, num mundo em transformação acelerada, produzem consequências psicossociais e socioculturais que se expressam em mecanismos de discriminação e exclusão social, exigem a criação de mecanismos que motivem e reforcem a cultura como estratégia de inclusão social. Este estudo descreve as dinâmicas culturais para a inclusão social desenvolvidas em contexto socioeconómico vulnerável. A intervenção intersectorial, estruturada semanalmente, envolve quatro grandes temáticas: Carnaval, festa da flor, santos populares e festa das vindimas. A intervenção em parceria (governo regional, município, junta de freguesia, associações recreativas, culturais, desportivas, e outras instituições públicas e privadas), intergeracional, possibilitou promover o reforço da cultura, informar e debater os fatores de risco contextuais e prevenir o risco como direito e dever de cidadania. Expectativas realistas em relação às parcerias e à inclusão social promoveram reflexões sobre as potencialidades e limites das dinâmicas culturais no contexto social atual. Por fim, questões para a prevenção da exclusão social foram discutidas, gerando possibilidade de intervenções a nível individual, familiar e grupal.

Palavras-chave: vulnerabilidade social, exclusão social, inclusão social, parcerias

*Marta Łuczak**

Collegium Civitas

POLSCY STUDENCI W WIELKIEJ BRYTANII I ICH RELACJE Z INNYMI POLAKAMI

Polacy w Wielkiej Brytanii posiadają różny status społeczny i zawodowy, przyjmują odmienne strategie adaptacyjne, reprezentują zróżnicowany stosunek do kraju pochodzenia i w inny sposób podtrzymują związki z ojczyzną. Ponadto w niejednolity sposób kształtują swoje relacje z rodakami, którzy tak jak oni przebywają za granicą. Poczucie przynależności do tego samego narodu, wyrażane w odmienny sposób, w praktyce nie zawsze oznacza wzajemne zrozumienie w kontaktach z innymi Polakami. Owa złożoność, wynikająca przede wszystkim z innych doświadczeń biograficznych poszczególnych emigrantów, skłania to do refleksji nad tym, czy mamy do czynienia z jedną polską społecznością, czy raczej z wieloma polskimi społecznościami, istniejącymi niezależnie od siebie.

Pojęcie społeczności w socjologii nie jest jednoznaczne. Jedna orientacja przyjmuje, że społeczność jest bliska terminowi wspólnoty, która niekoniecznie związana z określonym terytorium, ale jej istota wyraża się: w przeżywaniu i podzieleniu tych samych symboli i wartości stanowiących jej źródło; w zależnościach i stosunkach, jakie tożsamości grupy wytwarzają się między ludźmi; oraz w respektowaniu zasad porozumienia i współdziałania (Szacki 2002, s. 246-249). Druga orientacja kładzie nacisk na aspekt terytorium i znaczenie ulokowania społeczności w tej samej przestrzeni. Wspólne terytorium jest podstawą życia społecznego, miejscem zachodzenia społecznych interakcji między członkami i wspólnych interesów (Starosta 2002, s. 97-108).

W wyniku współdziałania kształtują się więzi społeczne. Wiąż jest tym, co odróżnia społeczność od zbiorowości. Więzy są budowane nie tylko poprzez współdziałanie i realizację kolektywnych celów, ale także poprzez wyznawanie wspólnych wartości i przestrzeganie tych samych norm oraz poprzez poczucie odrębności od innych. Wiąż społeczna przejawia się bowiem nie tylko w aspekcie obiektywnym – poprzez związki międzyludzkie, współdziałanie, ale również w aspekcie subiektywnym – poczuciem wewnętrznym (Pacholski i Słaboń 2001). Członkowie społeczności są zatem ze sobą w jakiś sposób związani, np. poprzez zamieszkanie na tym samym terenie, wykonywanie tego samego zawodu lub wyznawanie tych samych wartości.

* Marta Łuczak – doktor nauk społecznych w zakresie socjologii, zainteresowania badawcze: tożsamość narodowa, migracje, wielokulturowość; luczak.marta@wp.pl.

W przypadku społeczności emigracyjnych przebywających za granicą więź łącząca jej członków jest oparta na poczuciu przynależności do jednego narodu, które wynika z pochodzenia z tego samego kraju (ich samych lub ich rodziców), z uznawania tej samej kultury za własną i/lub posiadania obywatelstwa kraju wyjazdu. Wskazane wyznaczniki więzi wynikają z przyjętej definicji narodu. W zależności od przyjętego ujęcia jest możliwe odwoływanie się do więzów krwi (*naród genealogiczny*), do więzów związanych z uznawaniem tej samej kultury za własną (*naród kulturowy*) lub do posiadania tego samego statusu prawnego (*naród obywatelski*) (Pacholski i Słaboń 2001). Wyrazem tej więzi może być odpowiednio np. odwoływanie się do wspólnych przodków, posługiwanie się językiem narodowym, posiadanie obywatelstwa kraju pochodzenia.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na zróżnicowanie społeczności polskich studentów w Wielkiej Brytanii oraz zarysowanie istniejących problemów we wzajemnych relacjach w środowisku emigranckim. W pierwszej części artykułu odwołam się do historii. Przedstawię krótką charakterystykę poszczególnych fal emigracyjnych i stosunków pomiędzy „starymi” i „nowymi” przybyszami. Następnie przedstawię wzajemne relacje na przykładzie ostatniej fali emigracyjnej tzw. migracji poakcesyjnej. Na podstawie wybranych przypadków omówię, w jaki sposób polscy studenci budują za granicą relacje z innymi Polakami.

Charakterystyka fal emigracyjnych

W literaturze przedmiotu znajdziemy kilka określeń przyjmowanych wobec Polaków przebywających poza granicami kraju pochodzenia m.in.: Polonia, Polacy za granicą, społeczność polska za granicą, „Polska migracyjna” (Garapich 2013, s. 21), Polacy na obczyźnie, polska diaspora. Określenia te miały różne znaczenie w poszczególnych okresach historycznych i odnoszą się do różnych środowisk polskich emigrantów. Na przykład określenie „Polonia” było bardzo popularne przed rokiem 1989 i wiązało się z przyjmowaniem w typologii polskich emigrantów kryterium geograficznego. Wskazywano na Polonię amerykańską, brytyjską, francuską itd. Termin obejmował wszystkich Polaków zamieszkujących dany kraj, nie uwzględniając przyczyn, z powodu których się w nim znaleźli. „Polonię” stanowili ci, którzy znaleźli się poza granicami kraju po II wojnie światowej, chociaż nigdy nie emigrowali (nazywa się ich jednak w uproszczeniu emigrantami wojennymi), późniejsi emigranci polityczni, a także przedwojenna emigracja ekonomiczna (Babiński 2009, s. 71-72). Obecnie pojęcie Polonii jest uznawane za dyskusyjne i przez niektórych badaczy postrzegane jako nieprzydatne z punktu widzenia analitycznego (Garapich 2010, s. 46-49).

Z kolei termin „diaspora” jest używany coraz częściej. W przeszłości określenie to było stosowane wobec migracji przymusowej, łączącej się z wygnaniem. Pojęciem diaspery posłużył się, w swojej typologii, np. Adam Walaszek. Badacz postawił znak

równości pomiędzy „diasporą” a polskimi skupiskami powstałymi w wyniku rozproszenia Polaków po świecie. Przyjmując kryterium przyczyny emigracji, wyróżnił: „diasporę ofiar” (obejmującą Polaków, którzy „porzucili domy pod przymusem” i nie mieli możliwości powrotu), „diasporę pracy” (w przypadku tych Polaków przyczyną wyjazdu z rodzinnych stron były czynniki ekonomiczne i brak możliwości zatrudnienia w kraju), profesjonalistów (obejmuje osoby dobrze wykształcone, które wyjechały w celu realizacji planów związanych z karierą zawodową) oraz „diasporę wojowników” (emigranci polityczni, którzy z dala od swej ojczyzny są nadal zaangażowani w działalność niepodległościową) (Walaszek 2001, s. 7-29). Obecnie pojęcie diaspory odnosi się do społeczności ukształtowanych w wyniku migracji, żyjących poza obszarem swego rdzennego terytorium, które podkreślają swój status „obcości”, dążenie do zachowania odrębności i mają tendencję do izolowania się od społeczeństwa przyjmującego (Posern-Zieliński 2011, s. 23-34). Termin obejmuje społeczności różnego typu: te, których członkowie osiedlili się i posiadają obywatelstwo kraju przyjmującego, jak również społeczności cyrkulujące pomiędzy kilkoma geograficznymi punktami, których członkowie nie posiadają obywatelstwa nowego kraju (Andrejuk 2013, s. 73).

W celu scharakteryzowania Polaków w Wielkiej Brytanii odwołam się do koncepcji tzw. fal emigracji, czyli wyjazdów rodaków za granicę w następujących po sobie okresach historycznych. Dzięki temu będzie możliwe wskazanie odmiennych przyczyn i okoliczności wyjazdu oraz zwrócenie uwagi na różnorodność poszczególnych środowisk i wyznawanych przez nie wartości. Ta charakterystyka pozwoli lepiej zrozumieć wybrany przez nich sposób kształtowania relacji z krajem pochodzenia i z nowym krajem pobytu oraz dostrzec źródła braku wzajemnego porozumienia pomiędzy rodakami.

Wśród tzw. fal emigrantów XX i XXI w. można wyróżnić: (1) po II wojnie światowej – emigrantów wojennych, (2) w latach 70. i 80. – emigrację polityczną i zarobkową, (3) po 2004 r. – emigrantów poakcesyjnych¹.

Po II wojnie światowej Londyn był centralnym ośrodkiem życia polskiego poza granicami kraju, przede wszystkim miejscem rezydowania władz na uchodźctwie. Tu znajdowały się centrale emigracyjnych organizacji kulturalno-społecznych i redakcje polskich czasopism (Chodubski 1994, s. 104). W stolicy Wielkiej Brytanii przebywały elity polityczne II Rzeczypospolitej. Osoby z tego środowiska posiadały wysokie kwalifikacje i doświadczenie mające znaczenie w kraju pochodzenia, które okazały się nieprzydatne w nowym miejscu pobytu. Emigrację wojenną stanowili przede wszystkim

¹ Badacze przyjmują różne typologie fal emigracyjnych do Wielkiej Brytanii. Np. Tomasz Ferenc, pisząc o polskich artystach w Londynie, wyróżnił: emigrację lat 40. i 50., emigrację lat 70. i 80. oraz emigrację po roku 1989 (rozdzielił tutaj emigrantów, którzy wyjechali przed akcesją Polski do Unii Europejskiej, i tych, którzy wyjechali po akcesji) (Ferenc 2012, s. 135). Z kolei Aneta Słowik wskazała na emigrację powojenną, emigrację lat 60., 70., 80. i 90. oraz emigrację poakcesyjną (Słowik 2013).

zdemobilizowani żołnierze (Janeta 2012, s. 13-19), którzy zazwyczaj nie znali języka angielskiego, nie posiadali wiedzy o kulturze kraju pobytu i nie byli przygotowani do wykonywania zawodów potrzebnych w nowych warunkach. W tej sytuacji emigranci, zmuszeni przez brak środków materialnych, podejmowali proste prace fizyczne niewymagające kwalifikacji lub korzystali z zasiłków opieki społecznej (Radzik 2010, s. 31-32).

Emigranci wojenni, z powodu sytuacji politycznej w Polsce, nie mogli lub nie chcieli wracać do kraju. W przypadku osób pochodzących z Kresów Wschodnich, których domy de facto znalazły się poza granicami ojczyzny, nie mieli dokąd wracać. Emigranci wojenni tworzyli polskie skupiska i aktywnie działali w rodzimych organizacjach. Dzięki zaangażowaniu w życie wspólnoty narodowej mogli się oderwać od codziennych niedogodności, utrzymać swój dawny prestiż społeczny oraz potwierdzić słuszność swoich patriotycznych przekonań (Radzik 2010, s. 34). Zaangażowaniu w życie polskiej emigracji towarzyszyła idea państwa na wygnaniu oraz dążenie do podtrzymania odrębności od społeczności kraju pobytu. Polacy dążyli do podtrzymania tożsamości narodowej, zwłaszcza poprzez kultywowanie historii przedwojennej Rzeczypospolitej oraz wyznawanie religii katolickiej. W ten sposób emigranci byli ze sobą mocno związani, niezależnie od występującego wewnętrznego zróżnicowania pod względem wykształcenia, zawodu, pozycji społecznej (Stachura 2004a, s. 55).

Początkowo Polacy postrzegali swój pobyt na emigracji jako tymczasowy i zakładali, że wraz z rychłą zmianą władzy w kraju powrót do ojczyzny będzie możliwy. Temu przekonaniu towarzyszyło zamykanie się emigrantów na kontakty z mieszkańcami Wielkiej Brytanii oraz nieakceptowanie aktualnej sytuacji politycznej w Polsce. Z upływem czasu, gdy oczekiwana zmiana władz w kraju nie następowała, emigranci zaczęli przyjmować bardziej zróżnicowane poglądy w stosunku do sytuacji w ojczyźnie. Warunki życia i pracy w nowym kraju stopniowo również ulegały zmianie – przebywając coraz dłużej w Wielkiej Brytanii, Polacy podnosili swój poziom materialny, a wraz z dorastaniem ich dzieci ulegali asymilacji (Habielski 1999). Znacząca zmiana sytuacji emigracji wojennej nastąpiła w roku 1989, gdy w wyniku przemian społeczno-politycznych w Polsce musieli na nowo określić swoją rolę oraz relacje z krajem pochodzenia. Również stosunki wewnętrzne w środowiskach emigracyjnych wymagały ponownego ułożenia. Czynnikiem jednoczący emigrantów – negatywny stosunek do władz w kraju przestał bowiem istnieć (Radzik 2001, s. 166).

Po emigracji wojennej kolejna fala Polaków przybyła do Wielkiej Brytanii w latach 70. i 80. Emigrantami w tym okresie były osoby zaangażowane w działalność opozycyjną i niejednokrotnie zostały zmuszone przez władze komunistyczne do wyjazdu z Polski. Emigrantami tej fali były także osoby, które chciały wyjechać z kraju pochodzenia (w przeciwieństwie do emigrantów wojennych), a ich celem była poprawa swojej sytuacji materialnej (Ferenc 2012, s. 197-198).

„Nowi” przybysze wzbudzali nieufność emigrantów wojennych, dla których było niezrozumiałe, że Polacy przyjeżdżający do Wielkiej Brytanii z przyczyn ekonomicznych, w celu uzyskania opieki socjalnej i zatrudnienia, zmieniają przynależność państwową. Nieufność i brak akceptacji wynikały z tego, że byli oni postrzegani jako potencjalni agenci urzędu bezpieczeństwa (Słowik 2013, s. 114). Emigranci wojenni nie angażowali ich w działalność polskich organizacji. Z kolei nowo przybyli, którzy wyjeżdżając z kraju kierowali się względami ekonomicznymi, nie byli zainteresowani życiem polonijnym, ponieważ ich celem było zajęcie wysokiej pozycji zawodowej i społecznej w nowym kraju, a nie działalność społeczno-polityczna (Janeta 2012, s. 21-23). Emigracja lat 70. i 80. miała inne dążenia i aspiracje niż emigranci wojenni, innymi drogami chciała osiągnąć dobra materialne, inaczej pojmowała kwestie polityczne i społeczno-kulturalne. Ponadto Polacy II fali dążyli do uczestnictwa w życiu ogólnospołecznym i asymilacji z nowym krajem pobytu (Chodubski 2003, s. 62). Wyrazem innego podejścia w stosunku do Wielkiej Brytanii był np. stosunek do oświaty polonijnej. Pielęgnowanie polskiej kultury i uczenie języka polskiego swoich dzieci „nowi” emigranci uważali za bezcelowe i nieprzydatne w nowych warunkach (Cimała, Kalczyńska 2010, s. 5-19). Innym przykładem jest stosunek do ustaleń konferencji w Jałcie – dla emigrantów lat 70. i 80., wychowanych i wykształconych w komunistycznej Polsce, nie był tak jednoznaczny i bezkompromisowy jak dla emigrantów wojennych (Stachura 2004b, s. 16).

Polacy, którzy przyjechali do Wielkiej Brytanii z przyczyn politycznych i nie wypierali się swojego pochodzenia, także nie byli zainteresowani utrzymywaniem kontaktów z organizacjami skupiającymi emigrantów powojennych. Według nich emigranci wojenni koncentrowali się na własnych problemach, podejmowali nieadekwatne działania w kontynuowaniu walki o Polskę, charakteryzowali się megalomanią i ksenofobią. Z kolei emigranci powojenni nie udzielali Polakom II fali „publicznego rozgrzeszenia” – wyjazd traktowany był przez nich jako ucieczka z kraju (Słowik 2013, s. 104-113).

Kolejni emigranci z Polski przybyli do Wielkiej Brytanii po 1989 r. W przeciwieństwie do swoich poprzedników, których pobyt był długotrwały, zwykle dozwolony, od początku mieli możliwość swobodnego powrotu do kraju i utrzymywania kontaktów z Polską (Okólski 2006, s. 46-58). Znacząca fala emigracji do Wielkiej Brytanii miała związek z akcesją Polski do Unii Europejskiej – w latach 2004-2012 z kraju wyjechało, w zależności od statystyk, ponad 630 tys. osób. W pierwszym okresie emigrowali głównie mężczyźni i osoby młode (osoby w wieku 20-34 stanowiły ponad 80% wyjeżdżających). Osoby z wyższym wykształceniem stanowiły początkowo ok. 25%, z czasem ich odsetek zmniejszał się na rzecz osób z wykształceniem zawodowym (Okólski i Salt 2014, s. 11-37).

Należy podkreślić, że Polacy, którzy wyjechali z kraju po roku 2004, nie stanowią jednolitej społeczności pod względem wykształcenia, aspiracji zawodowych, pozycji

społecznej, planów migracyjnych. Z jednej strony wśród emigrantów są Polacy, którzy pracują jako specjaliści na stanowiskach zgodnych z ich wykształceniem (np. lekarze i bankowcy) lub przeciwnie – podejmują zatrudnienie w sektorze usług, wykonując zadania nieodpowiadające ich wyższym kwalifikacjom uzyskanym podczas studiów w kraju pochodzenia. Z drugiej strony wśród emigrantów poakcesyjnych są również Polacy, którzy nie posiadają żadnego zawodu, a także bezdomni (Janeta 2012, s. 13-19). Taka różnorodność osób, złożoność ich sytuacji w kraju i odmienne strategie migracyjne powodują, że nie można wyróżnić jednego wzoru migracji i typu migranta. Badacze migracji poakcesyjnej wyróżniają różne jej typy. Na przykład John Eade, Stephen Drinkwater i Michał Garapich opracowali typologię, w której wskazali następujące typy: „bociany” (migranci sezonowi), „chomiki” (skupieni na akumulacji kapitału, który inwestują w Polsce), „buszujący” (brak ściśle określonych planów migracyjnych), „łososie” (nie planują powrotu do Polski) (Eade i in. 2006).

Szczególną grupę wśród emigrantów poakcesyjnych stanowią osoby młode, dobrze wykształcone, które wyjechały z kraju, ponieważ nie mogły znaleźć jakiegokolwiek pracy bądź satysfakcjonującej pracy lub uznawali, że otrzymywane wynagrodzenie w kraju nie spełniało ich oczekiwań. Tym osobom poświęca się wiele miejsca w badaniach. Tak jak wspomniałam powyżej, znaczną część osób, które wyjechały z Polski po 2004 r., stanowili absolwenci polskich uniwersytetów. Posiadanie wyższego wykształcenia nie pozwoliło im jednak na podjęcie pracy zgodnej z ich kwalifikacjami, ponieważ dyplom polskiej uczelni nie jest rozpoznawalny przez pracodawców w Wielkiej Brytanii. Ponadto niewystarczająca znajomość języka angielskiego uniemożliwiła im zajęcie odpowiedniej pozycji zawodowej. Podejmując pracę zazwyczaj w sektorze usług na stanowiskach niewymagających wyższych kwalifikacji, decydowali się na niewysoką pozycję zawodową, skromne zarobki oraz tym samym na niski status społeczny. Praca za relatywnie niewygórowaną pensję pozwala im jednak na przeznaczenie części wynagrodzenia na rozrywki, udział w życiu kulturalnym, podróże – na co nie mogliby sobie pozwolić w Polsce. Swoją status zawodowy – pracę fizyczną – postrzegali jako naturalny etap migracji, a nie jako status quo (Trevena 2011, s. 71-96).

Migracja poakcesyjna do Wielkiej Brytanii, w porównaniu z poprzednimi falami emigracji, charakteryzuje się odmiennymi doświadczeniami biograficznymi, innymi okolicznościami wyjazdu, a także możliwościami przemieszczania się, na które składają się swoboda podróżowania, przekraczania granic, podejmowania pracy poza granicami kraju i powrotu do Polski. Wyjazd do Wielkiej Brytanii w przypadku niektórych migrantów poakcesyjnych był poprzedzony podróżami, pracą sezonową, wyjazdami stypendialnymi i innymi doświadczeniami z kontaktów międzykulturowymi, które wpłynęły na gotowość do opuszczenia kraju i oswoiły z myślą o możliwości życia poza ojczyzną. W ich przypadku „migracja przestała być stygmatem, a życie poza Polską

pozbawione zostało patriotycznego etosu *wygnańca* i egzystencjalnego cierpienia wynikającego z niemożliwości powrotu do ojczyzny” (Ferenc 2012, s. 190).

Osoby wyjeżdżające z Polski po roku 2004 nie były zainteresowane „polskim Londynem” stworzonym przez poprzednie fale emigracji. Inne motywy wyjazdu, różnice pokoleniowe, odmiennie pojmowany patriotyzm powodowały trudności w znalezieniu płaszczyzny porozumienia. W badaniach nad relacjami pomiędzy emigracją powojenną i poakcesyjną wskazuje się na rozczarowanie „starej” emigracji zachowaniem „młodych” Polaków. Dochodzi do tego, gdy „młodzi” są sprawcami kradzieży lub przestępstw. Wówczas obraz Polaków budowany przez pół wieku przez „starą” emigrację zostaje wypaczony oraz podważa szacunek, którym Anglicy obdarowywali „starą” emigrację polityczną. Dodatkowo „młodzi” emigranci nie angażują się w życie polskich organizacji prowadzonych przez „starą” emigrację (Janeta 2012, s. 21-23). Z kolei emigranci poakcesyjni postrzegają emigrację powojenną jako społeczność żyjącą przeszłością i nie idącą z postępem czasu, w przeciwieństwie do nich, którzy są nowocześni, mobilni, otwarci, równi, dobrze wykształceni i posiadający wysokie kompetencje (Galasinska 2010, s. 939-951).

Aneta Słowik, prowadząc badania wśród Polaków trzech fal emigracyjnych, analizowała relacje pomiędzy pokoleniami. Badaczka wskazała, że Polacy przybyli do Wielkiej Brytanii po 2004 r. polegają przede wszystkim na sobie lub na zaufanych więzach z rodakami. Emigranci poakcesyjni unikają budowania relacji z członkami własnej fali, jak i z tymi, którzy wyjechali z kraju pochodzenia w poprzednich latach. Słowik zwraca uwagę na to, że członkowie III fali świadomie ograniczają kontakty z wcześniejszą generacją emigrantów ze względu na opresyjny charakter zasad proponowanych przez starsze pokolenie (Słowik 2013, s. 50-58).

Członkowie poakcesyjnej migracji zazwyczaj wpisują się w stereotyp polskiego migranta – uczestnika gry rynkowej, podążającego za maksymalizacją zysków, który jest przedsiębiorczy i indywidualistycznie zorientowany na cel, kieruje się etyką zawodową, jest skuteczny w swoich działaniach, ciężko pracuje i awansuje społecznie, jest życiowo zaradny, liczy tylko na siebie, a nie na pomoc instytucji (Garapich 2016, s. 10-12). Emigranci poakcesyjni nie angażują się w życie organizacji polonijnych, chcą indywidualnie i niezależnie kształtować swoje życie w Wielkiej Brytanii. Brak zaangażowania w działalność polskich organizacji nie oznacza zerwania więzów z krajem i rodakami. Emigranci poakcesyjni zazwyczaj pozostają w nieformalnych sieciach kontaktów z rodziną i znajomymi, na których pomoc mogą liczyć w przypadku poszukiwania pracy i zakwaterowania (Galent 2013, s. 178).

Emigranci, którzy przybyli w innych okresach, na ogół przynależą do różnych, odseparowanych od siebie, światów społecznych. Każda z fal emigracyjnych stwarzała świat odmienny, oparty na innych zasadach, innych etosach i celach (Ferenc 2012, s. 190). Słowik, na przykładzie swoich badań wśród Polaków w Newcastle upon Tyne,

wskazuje, że Polakom różnych fal nie udało się zbudować jednej „polonijnej grupy”, którą by wszyscy traktowali jako własną. Poczucie przynależności do jednego kraju nie zapewnia solidarności wspólnoty narodowej składającej się z tak różnorodnych członków (Słowik 2013, s. 144-152). W miarę upływu czasu naturalnie relacje ze „starą” migracją przestaną być ważne, natomiast relacje wśród migrantów poakcesyjnych będą kształtować obraz Polaków w Wielkiej Brytanii. Warto jednak podkreślić, że światy społeczne migrantów poakcesyjnych są także od siebie oddalone i członkowie III fali nie stanowią jednorodnej społeczności.

Polscy studenci w Wielkiej Brytanii

Wśród emigracji poakcesyjnej najliczniejszą kategorię stanowią emigranci zarobkowi, co powoduje, że w analizach często pomija się osoby, które wyjechały z kraju z innych przyczyn. Polscy studenci oraz specjaliści z wykształceniem wyższym są społecznościami nowymi w polskiej emigracji. Z analiz demograficznych i ekonomiczno-społecznych wynika, że wykształcenie w bardzo małym stopniu wpływało na decyzje migracyjne podejmowane przed rokiem 1989, natomiast „nie sprzyjało” podejmowaniu mobilności w latach 90. Kadra kierownicza i specjaliści niechętnie podejmowali decyzje o migracji zagranicznej, w przeciwieństwie do osób o niższym poziomie wykształcenia (Górny i Kaczmarczyk 2003, s. 99-102). Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej dało nowy impuls do emigracji tej grupy Polaków, ponieważ wiązało się nie tylko z ułatwieniami w podjęciu pracy za granicą, ale także z dogodniejszymi warunkami podjęcia studiów, korzystania ze stypendiów naukowych i pobytów badawczych oraz w podejmowaniu pracy w instytucjach i firmach międzynarodowych.

Polscy studenci podejmujący kształcenie na brytyjskich uniwersytetach stanowią szczególną społeczność w gronie polskiej emigracji. Przyczyny wyjazdu i przebieg pobytu za granicą są odmienne od emigrantów zarobkowych. Środowiska, z których pochodzą, wykształcenie, poziom znajomości języka obcego, otwartość na poznawanie innej kultury – to tylko niektóre obszary, które powodują, że światy społeczne obu grup są odmienne. Moje zainteresowania badawcze koncentrują się na polskich studentach przebywających za granicą. Przeprowadziłam 14 pogłębionych wywiadów indywidualnych z osobami, które podjęły studia poza krajem pochodzenia. Wywiady przeprowadziłam w okresie od czerwca 2012 r. do stycznia 2013 r. Uczestnicy badań to studenci studiów licencyjnych, magisterskich i doktoranckich, którzy byli związani z uczelniami zagranicznymi, m.in. z uniwersytetem w Oksfordzie, Saint Andrews, Londynie, Reading. W wyniku badań własnych opracowałam typologię modyfikacji tożsamości Polaków studiujących za granicą². Zastosowaną przeze mnie metodą ba-

² Badania zostały opisane i przedstawione w niepublikowanej rozprawie doktorskiej pt. „Modyfikacja tożsamości narodowej polskich studentów studiujących za granicą”, napisanej pod kierunkiem

dawczą była szczegółowa analiza przypadków. Przyjęta przeze mnie strategia badawcza pozwoliła mi na dogłębną i wyczerpującą analizę każdego wywiadu, a w konsekwencji na osiągnięcie celu badań i wyróżnienie typów modyfikacji tożsamości, a także na ukazanie kolejnych obszarów problemowych. W trakcie prowadzenia badań szczególnie interesująca okazała się kwestia, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób studenci budują relacje z innymi Polakami za granicą. Na podstawie przeprowadzonych badań było możliwe wskazanie trzech typów relacji, tj.: dążenie do separacji od wszystkich Polaków, dążenie do separacji od emigrantów zarobkowych i nawiązywanie relacji tylko z wybranymi Polakami – innymi studentami; nawiązywanie relacji ze wszystkimi rodakami (bez względu na przyczynę emigracji) w myśl przekonania o „naturalnej więzi”. Poniżej przedstawię wyróżnione typy na przykładzie czterech moich rozmówców: Piotrka, który nawiązuje relacje ze wszystkimi rodakami; Ani, która wyraźnie akcentuje swoją separację od emigrantów zarobkowych; Moniki, która z kolei skupia się na relacjach z innymi polskimi studentami; oraz Jerzego, który unika kontaktów ze wszystkimi Polakami.

Większość polskich migrantów poakcesyjnych stanowią osoby, które podejmują prace niewymagające kwalifikacji. W konsekwencji tego Brytyjczycy zazwyczaj postrzegają Polaków jako tych, którzy wykonują proste prace w sektorze usługowym. Wyniki badań pokazują, że zdaniem Brytyjczyków „typowy polski imigrant” to pracownik niewykwalifikowany, podejmujący się najcięższych prac, które wykonuje sumiennie i rzetelnie, przez co zyskuje uznanie pracodawcy³. Owa pozytywna generalizacja staje się jednak źródłem problemu, z którym na co dzień borykają się studenci niewpisujący się w powszechne przekonania panujące wśród Brytyjczyków. Cel i przebieg ich pobytu w Wielkiej Brytanii jest zupełnie inny.

Jeden z uczestników moich badań, Piotrek, w momencie przeprowadzania wywiadu student II roku studiów doktoranckich, od pięciu lat studiujący w Wielkiej Brytanii, potwierdził opisany wyżej, typowy obraz Polaka w Wielkiej Brytanii: „[...] *przyjeżdżają do prostej pracy, więc wtedy się robi stereotyp Polaka, jako pracownika technicznego, który za bardzo nie mówi po angielsku, więc mieszka w jakimś getcie polskim i nie bardzo chce się przyzwyczaić do mieszkania tutaj, i były rzeczywiście domy czy też są domy w Wielkiej Brytanii, gdzie wynajmuje jedno małe mieszkanie dwudziestu pięciu Polaków, śpią pokodem, gdzie bądź, jeżdżą na roboty budowlane gdzieś tu i tam, no i generalnie są troszeczkę denerwujący dla innych narodów. Plus taki, się często widuje gdzieś kompletnie pijanych na ulicy. [...]* Problem jest taki, że wszyscy ciekawsi Polacy, ci dobrze

prof. dra hab. Andrzeja Szpocińskiego, Collegium Civitas, Warszawa 2016. Metodologia badań oraz typologia modyfikacji tożsamości zostały zawarte w artykule *Tożsamość narodowa polskich studentów przebywających za granicą*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” (artykuł przyjęty do druku).

³ Badania przeprowadzone przez QRS Market Research Ltd w ramach projektu „Wizerunek Polski i Polaków w Wielkiej Brytanii” (Fomina i Frelak 2011).

wykształceni, mówią fajnie po angielsku, ubierają się dobrze, nie widać po nich, że są Polakami według Brytyjczyków, więc nie zauważa się ich. O Polakach się myśli głównie, jako o tych pracownikach. [...] Ale ci bardziej wykształceni na uniwersytecie, [...] lub w jakichś ciekawych pracach jakichś, ci przyjeżdżają i zostają, zasymilowali się, mają znajomych Polaków i nie-Polaków i żyje im się całkiem fajnie i wielu ma podejście, że przyjechało tylko tymczasowo, a potem pojedzie gdzieś indziej na świecie i jakoś tych wszystkich nie widać” (wywiad 10. Piotrek).

Piotrek często spotyka Polaków w Londynie, czasami nie zdając sobie sprawy z tego, że rozmawia z osobami pochodzącymi z tego samego kraju co on. Znacząca liczba Polaków w Londynie, zdaniem uczestnika wywiadu, sprawia, że istnieje możliwość spędzania czasu tylko w gronie rodaków. W związku z tym student celowo unikał wynajmowania wspólnie z nimi mieszkania, ponieważ obawiał się, że wówczas nie miałby kontaktu z przedstawicielami innych kultur.

Jednocześnie Piotrek ma poczucie, że w wielokulturowej społeczności, w jakiej żyje, relacje z Polakami są dla niego „naturalne”. Dla uczestnika wywiadu poczucie swojskości jest budowane na wspólnych doświadczeniach migracyjnych, wychowaniu w tej samej kulturze oraz wiedzy o sytuacji w Polsce. „[...] tutaj w zupełnie obcej kulturze nagle czuje się jakąś taką więź do siebie wzajemnie mocniejszą, niż by się czuło w Polsce. Nagle osoba z Białegostoku, która pracuje w kawiarni i robi burgery, prowadzi życie ciekawsze dla mnie niż Brytyjczyk studiujący [x] na moim uniwersytecie. Z jakiegoś powodu, pewnie dlatego że jak opowiem taki »joke« o Polsce osobie, którą spotkałem gdzieś w kawiarni, czy porozmawiam na temat, nawet nie wiem, nawet zwykłych kontaktów międzyludzkich, to będzie mnie łatwiej, lepiej zrozumieć” (wywiad 10. Piotrek).

Znajomość kultury i postrzeganie świata w podobny sposób ułatwia komunikację z rodakami. Piotrek komunikuje się z innymi Polakami, bez względu na to, z której części Polski pochodzą, jakie mają wykształcenie i jaki zawód wykonują. Uczestnik wywiadu nie wstydzi się z nimi rozmawiać oraz prowadzić konwersacji w języku polskim. Piotrek skupia się na tym, co go łączy, a nie dzieli z innymi Polakami przebywającymi, tak jak on, za granicą. „Że z Polakami jestem w stanie się rozumieć naturalnie z miejsca, bez problemu. Głównie podejrzewam, że [przez] wspólną kulturę i dorastanie trochę we wspólnych warunkach, chociaż... no i jedno, co nas zauważyłem bardzo, bardzo łączy, to taka bardzo silna tożsamość narodowa związana z taką dumą narodową” (wywiad 10. Piotrek).

W wielokulturowym świecie, w jakim żyje uczestnik wywiadu, istnieje potrzeba „uproszczenia”, dlatego w stosunkach z Polakami ujawnia się stereotypowy obraz własnej grupy. Poprzez autostereotyp tworzony na tle wyobrażeń o innych grupach narodowych możliwa jest identyfikacja ze „swoimi”. Według przeprowadzonych badań na temat autostereotypów narodowych, w wizerunku własnym Polaków dominuje orienta-

cja wspólnotowa – typowy Polak ceni życie rodzinne, jest przywiązany do swojej religii, uważa się za patriotę i człowieka honoru. W autoportrecie Polaków silnie utrwalone jest poczucie patriotyzmu i dumy narodowej. Wybijałemu poczuciu godności towarzyszy kompleks niższości – Polacy wskazują na wady narodowe, w szczególności: niegospodarność, rozrzutność, lekkomyślność, lenistwo i nadużywanie alkoholu (Błuszkowski 2005, s. 117-134). Piotrek poprzez przyjęcie takiego uproszczenia postrzega swoje kontakty z Polakami jako „naturalne”, a różnice wynikające z innej pozycji społecznej lub wykonywanego zawodu przechodzą na dalszy plan. W tym przypadku mamy do czynienia z efektem familiarności polegającym na tym, że jednostki pozytywnie wartościują to, co znane, z czym miały styczność uprzednio. Łączy się to ze wspieraniem „swoich” i automatyczną reakcją sympatii wobec napotkanych osób, jeżeli dostrzeżone zostanie podobieństwo. W przypadku emigrantów tym podobieństwem jest poczucie przynależności do tej samej wspólnoty narodowej. Osoby podobne zostają włączone w obszar poczucia „my” i są traktowane jako bliskie (Jarymowicz 2008, s. 78-86).

W przypadku innych osób badanych autostereotyp Polaka stał się przyczyną niechęci do emigrantów zarobkowych. Ich zdaniem Polacy są kojarzeni z osobami nadużywającymi alkoholu oraz ze sprawcami aktów wandalizmu na ulicach. Ponadto niektórzy uczestnicy badań wskazywali, że przedstawiając się jako Polacy, są często automatycznie postrzegani przez mieszkańców Wielkiej Brytanii jako osoby wykonujące prace niewymagających wysokich kwalifikacji. Funkcjonujące generalizacje powodują, że osoby uczestniczące w wywiadzie odseparowują się od społeczności emigrantów ekonomicznych.

Na przykład Ania, od 6 lat studiująca w Wielkiej Brytanii, dąży do oddzielenia się od Polaków, którzy wyjechali z kraju w celu poprawy swojej sytuacji materialnej. Uczestniczka badań wielokrotnie odwołuje się do doświadczeń emigrantów zarobkowych, wskazując ich nieprzygotowanie do pobytu i nieintegrowanie się ze społeczeństwem brytyjskim. Ania nie chce należeć do, jak mówi, *kasty* emigrantów zarobkowych, „którzy się nie integrują”, „tworzą sztuczną krajową rzeczywistość wokół siebie poprzez czytanie »Claudii« z polskich delikatesów”, „odcinając się od tej rzeczywistości, która jest wokół”. Nie chce być postrzegana „jako nacja, która nie mówi po angielsku, pije wódkę i wszystkie panie sprzątające są z Polski” (wywiad 3. Ania).

Z przeprowadzonego wywiadu wyłania się obraz emigrantów zarobkowych, którzy przypominają tych z przeszłości, tj. żyjących w getcie, odseparowanych od społeczności kraju przyjmującego, organizujących swoje życie w sposób podobny do kraju pochodzenia, kultywujących polskie zwyczaje. Dla emigrantów z przeszłości takie próby „odtworzenia starego świata” miały im pomóc w przezwyciężeniu nostalgii i społecznej anomii, braku poczucia swojskości w nowym miejscu (Mach 1993, s. 77). Zdaniem uczestniczki wywiadu, współcześni polscy emigranci zarobkowi starają się odtworzyć

życie z Polski poprzez czytanie polskich czasopism i oglądanie polskiej telewizji, poprzez mieszkanie i pracowanie w gronie innych Polaków oraz poprzez tworzenie polskich stowarzyszeń zamkniętych na inne narodowości.

Podczas wywiadu Ania wspomina, że w trakcie kongresu polskich studentów, w którym miała okazję brać udział, uczestnicy byli zachęcani do organizowania pomocy dla polskich emigrantów zarobkowych w celu poprawy ich adaptacji do życia w Wielkiej Brytanii. Ania podaje przykłady takich studenckich inicjatyw, jak: pomoc psychologiczna, szkoły językowe, zajęcia integracyjne dla dzieci i rodziców, pomoc dla bezdomnych. Ania jednak bardzo sceptycznie podchodzi do realizacji tego typu pomysłów: „Wiesz, co, to trzeba być jakimś pasjonatem – świrem, wiesz, żeby na przykład organizować, będąc polskim studentem, organizować pomoc dla polskich bezdomnych. Mi się wydaje, że to ładnie brzmi, ale realizacja tego...” (wywiad 3. Ania).

Ania w pomoc dla polskich emigrantów się nie angażuje i podchodzi z dystansem do tego typu inicjatyw. Studentka rysuje bardzo silną granicę pomiędzy sobą a polskimi emigrantami zarobkowymi. Odcina się od tej społeczności, nie identyfikuje się z nią, wskazuje na jej nieporadność, ale jednocześnie nie chce podejmować jakichkolwiek działań, które ułatwiłyby emigrantom zarobkowym adaptację do życia w nowym kraju. Odseparowanie od emigrantów zarobkowych nie wiąże się jednak z odrzuceniem własnej identyfikacji narodowej, ma ono na celu zmianę powszechnie panujących opinii Brytyjczyków na temat Polaków.

Wydaje się, że negatywny stosunek do emigrantów zarobkowych łączy się z poczuciem wstydu. Garapich na podstawie badań własnych twierdzi, że Polacy wyrażający negatywną ocenę o rodakach, wskazywali, że inni Polacy szkodzą ich opinii i stanowią dla nich powód do wstydu. W tym ujęciu bycie Polakiem kojarzy się ze złym towarzystwem. Wstyd jest jednak mocno zindywidualizowany, mający na względzie własny interes (Garapich 2016, s. 46-49). Ania, zaznaczając swoją odmiennność od emigrantów zarobkowych i budując pozytywny wizerunek polskiego studenta za granicą, jednocześnie kształtuje swoje własne autodefinicje związane z przynależnością narodową, odpowiadające jej pozycji społecznej, wartościom i stylowi życia. Dążenie do zaznaczenia swojej indywidualności i wyjątkowości jest powodowane potrzebą dookreślenia tożsamości i wyraża się poszukiwaniem różnic oraz chęcią wyróżniania się w środowisku polskich emigrantów (Jarymowicz 2008, s. 64-65).

Zaznaczenie swojej odrębności od emigrantów zarobkowych może wyrażać się także poprzez poszukanie wspólnych cech z innymi polskimi studentami i preferowanie kontaktów z tymi, którzy są do nich podobni. Tendencja do tego, by podążać za tym, co ma znamiona polskości (tak jak w przypadku Piotrka), łączy się z innymi cechami związanymi np. z pozycją społeczną, wyznawanymi wartościami. Relacje z innymi polskimi studentami nawiązuje np. Monika (od 5 lat studiująca za granicą). Uczestniczka wywiadu spotyka podobnych do niej Polaków w polskich stowarzyszeniach studenc-

kich działających na uniwersytetach: „Tak to, że się człowiek trzyma z Polakami, jest moim zdaniem jak najbardziej naturalne, bo to jest po prostu inne połączenie. No wiesz możesz rzucić Bareją i wszyscy rozumieją, tak, i szczególnie na początku ma się jednak większą swobodę wypowiadania się po polsku i jakby te wszystkie, co ci przychodzi do głowy i nie jesteś w stanie na angielski przerzucić, tak, szczególnie w przypadku jakiś dziwnych poczuć humoru tak, to jest nieprzetłumaczalne, więc naturalnie się czujesz w polskim towarzystwie, chociaż w jakimś stopniu się tęskni za tymi pierogami, ptasim mleczkiem i Bóg wie, czym jeszcze [...]. Moim zdaniem sama po swoich znajomych widzę, że bardzo dużo osób się angażuje w jakieś tam PolSoc-i czy inne skupiska polskie, tak” (wywiad 5. Monika).

Inny sposób budowania relacji z Polakami za granicą – stojący w opozycji do sposobu przyjętego przez Piotrkę, przedstawia Jerzy, student II roku studiów doktoranckich. Jerzy wyraża swoją niechęć wobec utrzymywania relacji z innymi Polakami. Jerzy po przyjeździe do Wielkiej Brytanii celowo unikał kontaktów z rodakami. Uzasadnieniem takiej postawy była chęć doskonalenia umiejętności komunikowania się w języku angielskim: „[...] ja przyjechałem do Anglii, żeby też w jakiś sposób podszkolić ten angielski i w jakiś sposób zasmakować innego życia, więc nawet nie wiem, to zabrzmi strasznie, ale się w jakimś tam stopniu unikało się ludzi z tego samego miejsca, żeby po prostu unikać rozmów po polsku, żeby po prostu poćwiczyć angielski” (wywiad 11. Jerzy).

Drugim powodem był negatywny stereotyp Polaka, z którym Jerzy nie chciał być kojarzony. „Ale słyszało się różne historie i Polacy nie zawsze byli pozytywnie rozpatrywani tutaj i postrzegani, jako obywatele godni po prostu przebywania w takim środowisku, więc w jakimś tam stopniu nawet wstydzę się tego, no, bo powinienem być dumny z tego faktu, że jestem Polakiem i jestem, ale były takie sytuacje, że po prostu postanowiłem, że nie będę przyznawać się, że jestem Polakiem, ponieważ no z różnych względów. Wyczuwało się takie właśnie nastawienie negatywne albo do obcokrajowców, albo do Polaków” (wywiad 11. Jerzy). Negatywny stereotyp Polaków w Wielkiej Brytanii spowodował, że Jerzy przestał przyznawać się, że pochodzi z Polski. Negatywne opinie o Polakach w społeczeństwie przyjmującym, własne złe doświadczenia związane z zachowaniami Polaków za granicą, inne cele wyjazdu i środowisko społeczne powodują, że Jerzy nie poszukuje kontaktu z rodakami przebywającymi za granicą. Od czasu do czasu spotyka innych Polaków, są to zazwyczaj spotkania przypadkowe i przelotne. Uczestnik wywiadu jest ukierunkowany na nawiązywanie relacji z osobami pochodzącymi z różnych kultur.

Trudności w stosunkach osób badanych z polskimi emigrantami zarobkowymi nie wynikają z odrzucenia identyfikacji narodowej, ale z innego stylu życia, innych celów wyjazdu, innego pomysłu na adaptację w nowym miejscu pobytu. Wspólne pochodzenie nie jest więc wystarczającym czynnikiem, który umożliwiłby budowanie wzajemnych relacji. Osoby udzielające wywiadu poszukują raczej osób prowadzących podobny styl życia, a wspólne pochodzenie nie jest zazwyczaj czynnikiem wystarczającym do

nawiązania znajomości (Piekut 2013, s. 54). Polscy emigranci zarobkowi oraz polscy studenci tworzą oddzielne światy społeczne. W przypadku pojawienia się potrzeby „my” opartego na wspólnym pochodzeniu nawiązywane są relacje przede wszystkim z innymi polskimi studentami. Relacje te wówczas nie są oparte tylko i wyłącznie na wspólnym pochodzeniu, ale także wypływają ze wspólnego stylu życia, podobnych doświadczeń związanych z mobilnością oraz celów i aspiracji edukacyjno-zawodowych.

Zakończenie

Z przedstawionej powyżej analizy wywiadów wyłaniają się trzy typy relacji: tych, którzy chcą się odseparować od innych Polaków, tych, którzy chcą się odseparować od emigrantów zarobkowych i nawiązują relacje tylko z wybranymi Polakami, oraz tych, którzy spędzanie czasu z Polakami traktują jako coś naturalnego, dlatego spotykają się z wszystkimi Polakami bez względu na przyczynę emigracji.

Odseparowanie od wszystkich Polaków i zaznaczenie swojej indywidualności jest wyrazem zachwiania identyfikacji narodowej lub prywatyzacji narodowej identyfikacji. Jednostki charakteryzuje wówczas dążenie do zaznaczenia swojej odrębności i niezależności od innych rodaków. Ci studenci chcą sami określać, co to znaczy „być Polakiem” i kształtować inny obraz polskości. W ten sposób jednostki chcą pomniejszyć znaczenie identyfikacji, co wynika z negatywnego autostereotypu grupy własnej lub negatywnego stereotypu wyrażanego przez nowe otoczenie. Z kolei brak związków z grupą emigrantów zarobkowych wynika z odmiennych wartości i celów pobytu za granicą. Prawdopodobnie spotkania z przedstawicielami tej grupy także nie miałyby miejsca w Polsce – brak kontaktu nie ma związku z identyfikacją narodową, ale łączy się ze stratyfikacją społeczną. Poczucie przynależności do wspólnoty narodowej wyrażane jest wówczas poprzez spotkania odbywające się w polskich stowarzyszeniach studenckich, poprzez indywidualne kontakty z innymi polskimi studentami pozostającymi za granicą, a czasami jedynie poprzez podtrzymywanie kontaktów z rodakami pozostającymi w kraju. Możliwość utrzymywania relacji z rodziną i znajomymi w Polsce osłabia potrzebę nawiązywania znajomości z innymi emigrantami w kraju pobytu (Toruńczyk-Ruiz 2010, s. 142). W przypadku studentów ukierunkowanych na mobilny styl życia dodatkowym czynnikiem ograniczonych kontaktów z innymi Polakami jest tymczasowość pobytu i chęć nawiązania relacji z osobami pochodzącymi z innych krajów. Zachowanie dystansu do rodaków pozwala na integrację ze społeczeństwem brytyjskim i/lub wielokulturową społecznością imigrantów w tym kraju.

Z kolei w sytuacji spędzania czasu z Polakami, bez względu na powód emigracji i status społeczny, poczucie przynależności jest wyrażane poprzez poszukiwanie tego, co wspólne na poziomie narodowym, i akcentowanie wspólnotowości bez względu na różnice społeczne i zawodowe. Dla nich ważne jest poczucie przynależności do wyobra-

zonej wspólnoty, opartej na wspólnej kulturze i przeszłości historycznej. Budowanie relacji z innymi Polakami nie jest jednak ograniczone do spotkań w ramach formalnych grup. Nawet, jeżeli spotkania odbywają się w ramach polskich stowarzyszeń studenckich działających na uniwersytetach brytyjskich, pozostają one otwarte dla osób pochodzących z innych krajów. Budowanie relacji z innymi Polakami nie przeczy idei integracji i nie prowadzi do separacji od społeczeństwa przyjmującego. Kontakty z rodakami nie ograniczają również w kształtowaniu własnego życia na emigracji i pozostawiają przestrzeń na zaznaczanie swojej indywidualności, jako niezależnej jednostki.

W niniejszym artykule starałam się pokazać złożoność polskiej społeczności studentów w Wielkiej Brytanii. Inne doświadczenia biograficzne poszczególnych fal emigracyjnych oraz nakładające się na nie różnice międzypokoleniowe stanowią o różnorodności polskiej społeczności ogółem. Ponadto w ramach trzeciej fali emigracyjnej można wyróżnić kolejne polskie społeczności – jak chociażby emigrantów zarobkowych i polskich studentów, stanowiące oddzielne światy społeczne. Brak porozumienia i wzajemne animozje świadczą, że mówienie o jednej polskiej społeczności – w wymiarze obiektywnym – jest nieuprawnione.

Z drugiej strony mówienie o jednej społeczności znajduje swoje uzasadnienie w identyfikacji narodowej. W aspekcie subiektywnym więź pomiędzy członkami społeczności opiera się bowiem na świadomości przynależności. W przypadku emigrantów będzie to poczucie przynależności narodowej, która jest czynnikiem jednoczącym. Mówiąc o Polakach w Wielkiej Brytanii, warto jednak pamiętać o bogactwie różnorodności poszczególnych środowisk, które identyfikują się z tą samą narodową wspólnotą. Pragnę szczególnie zwrócić uwagę na społeczność studentów, czasami niedostrzeganych w licznej polskiej emigracji. Studenci, w wielu przypadkach, pomimo „pójścia” własną drogą, mają poczucie przynależności do kraju pochodzenia.

Bibliografia

- Andrejuk K. (2013), *Europeizacja w diasporze. Studenci polscy na uczelniach w Londynie po 2004*, Wydawnictwo Instytutu Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Babiński G. (2009), *Polonia w USA na tle przemian amerykańskiej etniczności*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- Bluszkowski J. (2005), *Stereotypy a tożsamość narodowa*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Chodubski A. (1994), *Elity polityczne współczesnej emigracji polskiej*, „Przegląd Polonijny” 1, s. 95-105.
- Chodubski A. (2003), *Emigracja jako zjawisko cywilizacyjne. Przykład Polonii*, [w:] W.J. Burszta, J. Serwański (red.), *Migracja – Europa-Polska*, Zakład Badań Narodowościowych PAN, Poznań.

- Cimała B., Kalczyńska M. (2010), *Między hermetyzacją a otwarciem polonijnych organizacji oświatowych*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 3, s. 5-19.
- Eade J., Drinkwater S., Garapich M.P. (2006), *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność. Raport z badań*, Center for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism, www.surrey.ac.uk/arts/CRONEM [dostęp: 7.10.2017].
- Ferenc T. (2012), *Artysta jako obcy. Socjologiczne studium artystów polskich na emigracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Fomina J., Frelak J. (2011), *Wizerunek Polski i Polaków w Wielkiej Brytanii. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Galasinska A. (2010), *Gossiping in the Polish Club: An Emotional Coexistence of “Old” and “New” Migrants*, „Journal of Ethnic and Migration Studies” 6(36), s. 939-951.
- Galent M. (2013), *Kapitał społeczny polskich migrantów w Belgii, czyli jak uniknąć pułapki „podwójnej nieobecności”*, [w:] M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Garapich M.P. (2010), *Chłopi i żołnierze, budowlańcy i pijacy. Dominujący dyskurs migracyjny, jego kontestacje oraz konsekwencje dla konstruowania polskiej grupy etnicznej w wielokulturowym Londynie*, [w:] H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak (red.), *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Garapich M.P. (2013), *Polska kultura migracyjna po 2004 roku – między zmianą a tradycją*, [w:] M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Garapich M.P. (2016), *Zaradni indywidualiści czy anatomiczni egoiści? Stereotypy i auto-stereotypy polskich migrantów w Wielkiej Brytanii w ujęciu antropologicznym*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2, s. 5-21.
- Górny A., Kaczmarczyk P. (2003), *Uwarunkowania i mechanizmy migracji zarobkowych w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, Working Papers, Instytut Studiów Społecznych UW, Prace Migracyjne nr 49, www.migracje.uw.edu.pl [dostęp: 8.10.2010].
- Habielski R. (1999), *Życie społeczne i kulturalne emigracji*, Biblioteka Więzi, Warszawa.
- Janeta M. (2012), *Polacy w Wielkiej Brytanii – emigracja powojenna i poakcesyjna. Różnice, podobieństwa, wzajemne relacje*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 3, s. 5-26.
- Jarymowicz M. (2008), *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mach Z. (1993), *Migracja i społeczne konstruowanie tożsamości*, „Przegląd Socjologiczny” XLII, s. 69-89.
- Okólski M. (2006), *Wewnętrzna spójność nowej emigracji i przejawy jej łączności z Polską*, [w:] *Rola dawnej i nowej emigracji polskiej w warunkach Unii Europejskiej*, PAU-PUNO, Kraków.
- Okólski M., Salt J. (2014), *Polish Emigration to the UK after 2004, Why Did So Many Come?*, „Central and Eastern European Migration Review” 2(3), s. 11-37.
- Pacholski M., Słaboń A. (2001), *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.

- Piekut A. (2013), *Wysoko wykwalifikowani wewnątrzunijni migranci w Warszawie – w przestrzeni społecznej czy w transnarodowej przestrzeni przepływów?*, CMR Working Paper 63(121), Ośrodek Badań nad Migracjami UW, Warszawa, www.migracje.uw.edu.pl [dostęp: 7.10.2017].
- Posern-Zieliński A. (2011), *Koncepcja diaspory i problemy jej aplikacji do badań środowisk „polonijnych”*, [w:] M. Michalska (red.), *Polacy poza granicami kraju u progu XXI wieku. Różne oblicza polskiej tożsamości*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Radzik T. (2001), *Polska diaspora w Wielkiej Brytanii*, [w:] A. Walaszek (red.), *Polska diaspora*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Radzik T. (2010), *Dla siebie czy dla kraju? Społeczne uwarunkowania aktywności politycznej emigracji polskiej*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2, s. 23-38.
- Słowik A. (2013), *Trzy fale powojennej emigracji. O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle Upon Tyne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stachura P.D. (2004a), *The Poles in Scotland 1940-50*, [in:] Peter D. Stachura (ed.), *The Poles in Britian 1940-2000. From Betrayal to Assimilation*, Frank Cass Publishers, London-Portland.
- Stachura P.D. (2004b), *Towards and Beyond Yalta*, [in:] P.D. Stachura, F. Cass (ed.), *The Poles in Britian 1940-2000. From Betrayal to Assimilation*, Publishers, London-Portland.
- Starosta P. (2002), *Społeczność lokalna*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, red. Z. Bokszański, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Szacki J. (2002), *Tönnies Ferdinand*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, red. Z. Bokszański, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Toruńczyk-Ruiz S. (2010), *Na obczyźnie Polak Polakowi wilkiem: zanik poczucia wspólnoty i patriotyzmu? Współcześni polscy migranci w Holandii*, [w:] H. Grzymała-Moszczyńska, A. Kwiatkowska, J. Roszak (red.), *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Trevena P. (2011), *A question if class? Polish graduates working in low-skilled jobs in London*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 1, s. 71-96.
- Walaszek A. (2001), *Polska diaspora*, [w:] A. Walaszek (red.), *Polska diaspora*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Polscy studenci w Wielkiej Brytanii i ich relacje z innymi Polakami

Streszczenie: W pierwszej części artykułu autorka opisuje wzajemne relacje pomiędzy emigrantami, którzy przybyli do Wielkiej Brytanii w różnym czasie. Charakteryzując poszczególne fale emigracyjne wskazuje na złożoność polskiego środowiska w tym kraju. W drugiej części artykułu autorka prezentuje wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród polskich studentów studiujących za granicą oraz sposób, w jaki budują swoje relacje z innymi członkami emigracji poakcesyjnej. Na podstawie analizy przypadków wskazuje trzy typy relacji tj.: dążenie do separacji od wszystkich Polaków, dążenie do separacji od

emigrantów zarobkowych i nawiązywanie relacji tylko z wybranymi Polakami – innymi studentami; nawiązywanie relacji ze wszystkimi rodakami w myśl przekonania o „naturalnej więzi” pomiędzy członkami tego samego narodu.

Słowa kluczowe: studenci, Polacy za granicą, Wielka Brytania, migracje

The Polish students in the United Kingdom and their relationships with other Poles

Abstract: In the first part of the article, the author describes internal relationships among Polish emigrants who came to the United Kingdom in different historical periods. Characterizing the waves of migration indicates the complexity of Polish community in this country. In the second part of the article, the author presents the results of the research conducted among Polish students studying abroad and the way how they build their relationships with other members of the post-accession emigrants. There are presented the types of relationships, based on the research results: the seeking the separation from the Poles, the seeking the separation from economic emigrants and building relationships only with chosen Poles – other students, building relationships with all countrymen in belief of the “natural bond” between members of the same nation.

Keywords: university students, Poles abroad, the United Kingdom, migration

Dorota Bazuń*

Uniwersytet Zielonogórski

CZYNNIKI PRZETRWANIA NA ZESŁANIU – NA PRZYKŁADZIE MATEK SYBIRACZEK

Przedmiotem analizy są strategie przetrwania traumatycznej sytuacji, jakim było zesłanie. Jej celem natomiast jest ustalenie roli różnorodnych zasobów: materialnych, społecznych, kulturowych i symbolicznych w trakcie pobytu na deportacji.

Zagadnienie przymusowych deportacji Polaków w głąb ZSRR podczas II wojny światowej doczekało się wielu historycznych opracowań. W ostatnich latach także reprezentanci innych dyscyplin naukowych realizują badania na ten temat. Niniejszy tekst jest efektem wykorzystania materiału zgromadzonego w ramach badań nad postacią matki Sybiraczki, których efekty zostały opublikowane w książce *Matki Sybiraczki losy i pamięć. Polskie kobiety zesłane w głąb ZSRR* (Bazuń, Kaźmierczak-Kałużna, Pokrzyńska 2012). W artykule wykorzystano jednak inne niż w książce ujęcia teoretyczne oraz skoncentrowano się na kwestii umiejętności przetrwania matek Sybiraczek w sytuacji traumy. Dlatego koncepcja traumy społecznej autorstwa Piotra Sztompki (Sztompka 2000) jest użyteczna do wyjaśnienia procesów zachodzących w związku z doświadczeniem deportacji. Zdaniem Jeffreya Alexandra koncepcja traumy jest spójną i elastyczną perspektywą analityczną nadającą się do wykorzystania w różnych kontekstach (Alexander 2004, s. 4). Druga wykorzystana w tekście koncepcja kapitałów Pierre'a Bourdieu ma również analityczny charakter. Zastosowanie obu teorii pozwala na analizę traumy na zesłaniu przez pryzmat dysponowania różnorodnymi kapitałami, które mogą działać na korzyść jednostek i mogą ułatwiać (lub nie) przetrwanie w ekstremalnie trudnych warunkach. Istnieje wiele koncepcji psychologicznych, które pozwalają ująć tematykę zesłań z perspektywy jednostek, owocnymi są ustalenia na temat pobytu w obozach zagłady autorstwa Antoniego Kępińskiego (2005) czy Victora E. Frankla (2009), te interesujące ujęcia nie są jednak wykorzystane w tym opracowaniu, ze względu na skoncentrowanie się na perspektywie socjologicznej.

Materiał empiryczny wykorzystany w tekście pochodzi z badań zrealizowanych za pomocą kwestionariusza wśród Sybiraków lubuskich (53 kwestionariusze) i 10 wywiadów pogłębionych. Wykorzystano także, jako materiał uzupełniający, informacje

* Dorota Bazuń – dr socjologii, Instytut Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, zainteresowania naukowe: rewitalizacja, ekonomia społeczna, zmiana społeczna, socjologia ciała; e-mail: bazun@interia.pl.

zawarte w opublikowanych autobiograficznych wspomnieniach zesłańców. Materiałem źródłowym były również niepublikowane wspomnienia zesłańców zarchiwizowane w zbiorach Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu. W przypadku tego materiału zastosowano dobór celowy, wykorzystano wspomnienia kobiet, które podczas zesłania były matkami.

Piotr Sztompka zwraca uwagę na to, że istotą traumy jest pojawianie się negatywnych konsekwencji zmiany społecznej (Sztompka 2002, s. 456). Jakie są cechy takiej traumatogenicznej zmiany? Trauma:

po pierwsze odznacza się szczególnymi parametrami czasowymi – jest nagle i szybko; po drugie, posiada określoną treść i zakres – jest radykalna, głęboka, wszechstronna i dotyka samej istoty życia społecznego; po trzecie ma określone pochodzenie – postrzegana jest jako narzucona, zewnątrzpochodna, jako coś, co dzieje się bez naszego udziału (coś co nam się ‘przydarza’, ‘staje na naszej drodze’); po czwarte trafia na określony stan umysłu – jawi nam się jako coś nieoczekiwanego, nieprzewidzianego, zaskakującego, szokującego, odrażającego (Sztompka 2000, s. 22).

Zacytowana definicja bez wątpienia pozwala uznać doświadczenie zesłania za sytuację traumatyczną.

Niekiedy trauma społeczna jest rozpatrywana w powiązaniu z pojęciem anomii, jednak pomimo podobieństw (np. obie polegają na chaosie aksjonormatywnym, który jest efektem drastycznej zmiany) występują wyraźne różnice pomiędzy nimi. Pojęcie traumy jest szersze zakresowo, dotyczy zjawiska, które ma charakter procesualny. Jest to taki rodzaj zmiany, na którą składa się cykl zdarzeń nazywanych przez Sztompkę sekwencją traumatyczną: a) zmiana traumatogeniczna, b) symptomy traumy, zależne od czynników pośredniczących, c) strategie radzenia sobie z traumą, d) przezwyciężenie traumy (Sztompka 2002, s. 460 i nast.).

W pierwszej fazie pojawia się zmiana społeczna o traumatogenicznym charakterze. Kultura podlega rozbiciu na dwóch poziomach: po pierwsze na płaszczyźnie instytucji („faktów społecznych”) dochodzi do sytuacji anomii i następuje rozpad na mikropoziomie osobowości jednostki, zaznacza się dezorientacja, poczucie niepewności.

Kolejnym etapem w wyróżnionym procesie jest pojawienie się symptomów traumy. Mogą one przybierać różnorodny kształt i przejawiać się w: braku zaufania, apatii, nostalgii, niepokoju itp. Według Alexandra społecznych źródeł traumy należy szukać na płaszczyźnie jej kulturowej interpretacji, konstruowanych definicji sytuacji (Alexander 2004, s. 14).

Sztompka zwraca uwagę na zmianę charakteru więzi w sytuacji traumatogenicznej. Dochodzi wówczas do poważnych zaburzeń funkcjonowania tego, co określa on mianem więzi moralnej. W skrócie można powiedzieć, że na więź moralną składają się: zaufanie i lojalność wobec innych, solidarność z innymi i gotowość podjęcia na ich rzecz działań. W efekcie owych zaburzeń spada zaufanie i solidarność oraz wrażliwość

na krzywdy innych. Kolejnym aspektem tego procesu jest zawężenie poczucia więzi przede wszystkim do osób najbliższych, czyli rodziny, przyjaciół (Sztompka 1987, s. 8-11). Może to też wiązać się z polaryzacją pomiędzy tymi, których określa się poprzez wspólnotowe „my”, a tymi, o których mówi się „oni”. Temu procesowi towarzyszy wzrost idealizacji własnej grupy i często twierdzenie, że „oni” są odpowiedzialni za traumę.

Oprócz teorii traumy do wyjaśnienia procesów zachodzących na zesłaniu można wykorzystać także elementy koncepcji Pierre’a Bourdieu. Obie perspektywy w interesujący sposób pozwalają ująć kwestię przetrwania na zesłaniu. W teorii tej podkreśla się znaczenie socjalizacji, otoczenia społecznego i przynależności do klasy społecznej dla odczytywania i nadawania znaczenia poszczególnym działaniom.

Jednym z najważniejszych w tej teorii jest pojęcie habitusu. Bourdieu definiuje habitus jako: „system trwałych, możliwych do przetransponowania dyspozycji, ustrukturyzowanych struktur funkcjonujących jako struktury strukturujące, tzn. jako zasady generujące i organizujące praktyki oraz reprezentacje, które mogą być obiektywnie dopasowane do celów, bez świadomego ich zakładania” (Bourdieu 1992, s. 53).

W świetle powyższej definicji aktor społeczny działa w ramach obowiązujących go reguł i struktur. Można więc uznać, że pojęcie habitusu ułatwia wyjaśnienie, w jaki sposób zachowania jednostek, które zostały utrwalone w postaci nawyków, są powiązane z działaniami społecznymi, w których te jednostki uczestniczą. Jerzy Szacki definiuje habitus jako: „łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami” (Szacki 2003, s. 894).

Odnosząc powyższe definicje do sytuacji traumatycznej, w której znaleźć się może jednostka, można stwierdzić, że charakter jej działania wiąże się z tym, jak został ukształtowany habitus, do jakiego miejsca w strukturze społecznej była socjalizowana. Można więc stwierdzić, że habitus jest taką dyspozycją, która w jakimś zakresie decyduje o losach jednostki, a także zbiorowości, gdy dochodzi do konfrontacji z sytuacją traumatogenną.

Piotr Sztompka zdawał sobie sprawę z możliwości eksplanacyjnych teorii Bourdieu, dlatego w swej analizie czynników, które mają znaczenie w sekwencji traumatycznej, odwoływał się do różnych form kapitałów wymienianych przez francuskiego socjologa. Są to kapitały: *ekonomiczny, społeczny, kulturowy* (Sztompka 2002, s. 464). Warto jednak dodać, że *kapitał symboliczny* został pominięty w analizie Sztompki. Podział na te cztery rodzaje kapitałów ma charakter analityczny, najczęściej nie można wyróżnić ich w postaci „czyste”, w realnym świecie występują kompilacje kapitałów. Bourdieu definiuje kapitał jako energię fizyki społecznej (Bourdieu i Wacquant 2002, s. 104; Turner 2004, s. 597; Zarycki 2009, s. 12-13). Inni autorzy, nawiązując do jego koncepcji,

traktują kapitał jako zasób, który znajduje się w dyspozycji jednostki lub grupy i może zostać wykorzystany tak, że przyniesie zysk w postaci zwiększenia szans osiągnięcia celu i korzyści. Zwracają oni uwagę na to, że przekształcenie zasobu w kapitał może nastąpić tylko wtedy, gdy jest na ów zasób zapotrzebowanie (Giza-Poleszczuk i in. 2000, s. 27), ważna jest także umiejętność zarządzania kapitałami (Drozdowski 2005, s. 271), które można pomnażać, ale i marnotrawić.

Kapitał ekonomiczny to ogół zasobów materialnych, którymi dysponuje jednostka (Bourdieu 1986, s. 244). Mogą one być bardzo istotne w momencie sytuacji traumatycznej, mogą pomagać zabezpieczyć się przed jej negatywnymi efektami, o ile nie dojdzie do sytuacji gwałtownej dewaluacji takich dóbr. Przykładem takiej dewaluacji w sytuacji zesłania okazała się bezużyteczność części przedmiotów, np. grzałki elektrycznej, z której nie można korzystać tam, gdzie nie ma prądu.

Kapitał kulturowy to w pewnym uproszczeniu wiedza na temat kultury, w której funkcjonuje jednostka, składa się nań także poziom otwartości na uczenie się nowej kultury, jeśli do zmiany kontekstu kulturowego dojdzie. Ten rodzaj kapitału może przybierać trzy formy: *wcieloną*, *zobiektywizowaną* i *zinstytucjonalizowaną*. Forma pierwsza to wszelkie przymioty ciała, które jednostka nabywa podczas socjalizacji. Są to więc takie elementy, jak maniery i ogólnie sposób zachowania się, poruszania, język, wiedza itp. (Bourdieu 1986, s. 246-247). Kapitał kulturowy *zobiektywizowany* to posiadanie materialnych obiektów kultury: instrumentów muzycznych, książek, obrazów, które przy odpowiednim ich użyciu mogą stać się narzędziami symbolicznej walki klasowej. Na kapitał kulturowy *zinstytucjonalizowany* składają się potwierdzone kwalifikacje.

Trzeci z analizowanych przez Bourdieu kapitałów – *społeczny*, jest tym, co jednostka może uzyskać dzięki sieci powiązań z innymi ludźmi. Jest to kapitał, który wymaga stałych zabiegów w celu podtrzymania go (Bourdieu 1986, s. 249-250).

Czwarty spośród kapitałów – *symboliczny* – to forma, jaką przybierają inne kapitały, każdy bowiem z trzech wcześniej omówionych staje się symbolicznym, „gdy jest postrzegany za pomocą percepcji, która przyznaje mu specyficzną logikę, lub, jak ktoś woli, nie rozpoznaje arbitralności jego posiadania i akumulacji” (Bourdieu i Wacquant 2002, s. 104). Jest to szczególnie ważny kapitał, gdyż jego posiadanie staje się podstawą przewagi jednostki nad innymi – nazywanej przez Bourdieu przemocą symboliczną (Bourdieu 2006, s. 345).

Wracając do koncepcji traumy i łącząc ją z analizą kapitałów, można stwierdzić, że wartość niektórych form kapitałów w sytuacji traumy może znacząco wzrosnąć. Warto też zwrócić uwagę, że w sytuacjach traumatycznych transformacje kapitałów mogą być dość skomplikowane i zaburzone. Na przykład w sytuacji głodu wartość cennych przedmiotów może być inna niż w zwykłych warunkach.

Strukturę dalszej części tekstu oparto na koncepcji czterech rodzajów kapitałów Bourdieu, pokazując w ten sposób znaczenie poszczególnych zasobów w warunkach zesłania.

Kapitał ekonomiczny a przetrwanie na zesłaniu

Sytuacja osób wywożonych była bardzo różnorodna, uzależniona w dużym stopniu od tego, ile mieli czasu na spakowanie, oraz od tego, kto przeprowadzał aresztowanie. Niektórzy zesłańcy nie mogli zabrać czegokolwiek, innym pozwalano na wzięcie ograniczonej ilości rzeczy, byli też tacy, którzy zdołali spakować stosunkowo dużo przedmiotów i pożywienia. Wartość tego typu rzeczy była na zesłaniu relatywna, niektóre rzeczy nie miały całkowicie zastosowania, inne okazywały się bezcenne. Tak było w przypadku ciepłej i wygodnej odzieży, pierzyn i różnego rodzaju urządzeń i narzędzi ułatwiających wytworzenie innych rzeczy, np. maszyn do szycia, garnków, siekier, zestawów do szycia, przyrządów do robienia na drutach i szydełkowania. Jedna z autorek wspomnień tak pisze o tej zmianie wartości zwykłych przedmiotów, która dokonała się na zesłaniu:

Ciekawe, że przy zmianie warunków życia zmienia się też wartość przedmiotów. Rzeczy, o których przedtem nawet się nie myślało, stały się szalenie ważne i pilnowało się ich, jak oka w głowie, tym bardziej że kupić ich nie było można. A więc na pierwszym miejscu wiadro i siekiera, potem dzieża chlebowa, garnki, dobry nóż, sznur, igły, nici i nożyczki (Mieleżyńska 1990, s. 115-116).

Ważnym elementem zesłańczych strategii przetrwania był handel bądź wymiana przywiezionych z ojczyzny dóbr (W 13, 17, 20, 46¹). Wspomnienia matek, którym udało się wrócić z zesłania, pozwalają na bliższe przyjrzenie się tej działalności, dając obraz wartości rynkowej poszczególnych przedmiotów: „Mleko dostawałam w ilości 1 litra dziennie od gospodyni, która wymieniała je za ciuchy. Nawet suknię ślubną przerobiłam na dwie bluzki i wymieniłam za to codzienne mleko” (Łubniewska sygn. 154, s. 9).

W wymianie towarowej ważna była umiejętność targowania się, zachwalania swojego towaru, spryt etc. Kobiety szczególnie niechętnie pozbywały się przedmiotów, które miały dla nich wymiar sentymalny. Pamiątkowe pierścionki, obrączki i inne cenne przedmioty służyły jako towar umożliwiający zakup żywności, ciepłej odzieży itp. Z takimi rzeczami rozstawały się w najbardziej kryzysowych momentach: „Wzięłam bardzo piękny złoty naszyjnik, który dostałam od męża na imieniny. Była to jedna z tych rzeczy, których pozbywałam się ze łzami w oczach” (Łęczycka 1989, s. 93; Kłusek 1990, s. 108).

¹ Literą W i numerem oznaczono wywiady z Sybirakami z województwa lubuskiego.

Liczba rzeczy nadających się na wymianę lub na handel szybko malała: „[...] kończyły się zapasy przywiezione z domu, które można przehandlować na kąt w chacie i żywność, by przedłużyć swą egzystencję. Mimo ogromnych oszczędności musi się to kiedyś skończyć i co wtedy nas czeka?” (Trzeciecka 2010, s. 240).

Choć w wielu miejscach na zesłaniu przymuszano Polaków do pracy i obowiązywała zasada „kto nie rabotajet nie kuszajet” (kto nie pracuje ten nie je), to jednak w niektórych miejscach obowiązek pracy nie był egzekwowany. Nieliczne kobiety przez jakiś czas odmawiały wykonywania pracy, były to głównie te, które dysponowały większą liczbą przedmiotów, które mogły sprzedawać lub wymieniać (Jolluck 2002, s. 59).

W skorumpowanym sowieckim systemie posiadanie pieniędzy lub cennych przedmiotów mogło ułatwić załatwienie ważnych spraw: otrzymanie lepszej pracy, wpisanie zawyżonych norm zrealizowanych w pracy, załatwienie potrzebnych dokumentów (W 47, por. W 2, W 33).

Szczególnie trudna była sytuacja tych matek, które musiały wyżywić kilku niepracujących członków rodziny (małe dzieci, starzy rodzice). Przetrwanie wymagało podejmowania się różnego rodzaju zajęć dodatkowych, czasem uważanych za wstrętne.

Przeżycie, często w najtrudniejszych momentach, ułatwiała pomoc niesiona przez tych członków rodziny lub przyjaciół, którym udało się uniknąć zesłańczego losu: „Paczki od rodzin ratowały nas w najkrytyczniejszych momentach, ale nie zabezpieczały przed zimowymi mrozami i nie rozwiązywały sprawy codziennego chleba” (Łęczycka 1989, s. 86). „[...] dostawaliśmy ciągle pomoc pieniężną i paczki, bez których po prostu nie wiem, jakbyśmy przeżyły” (Mieleżyńska 1990, s. 129).

Pozbawione niemal wszystkich dóbr kobiety czasem martwiły się o to, co się dzieje z majątkiem ich rodzin pozostawionym w kraju, licząc na to, że można go sprzedać i przysłać coś, co pozwoli przetrwać: „Co z moimi rzeczami? Proszę sprzedać co się da i przysłać nam pieniądze, a gdyby można było przysłać pakunek to proszę coś kupić i przysłać nam, ale coś takiego, żeby w drodze się nie zepsuło [...]. Nam się tu wszystko przyda [...]” (Zarębina *Listy z zesłania...*, list niedatowany, ok. 1940 r.).

Kończące się zapasy i brak możliwości zdobycia pożywienia doprowadzały niektóre z matek na skraj wytrzymałości. J. Łęczycka cytuje w swoich wspomnieniach list młodej kobiety, która w sytuacji skrajnego załamania i braku wsparcia ze strony najbliższych rozważała zabójstwo dziecka i samobójstwo:

Wypredałam prawie wszystko. [...] Przysięgłam sobie, że gdy moja mała wypije ostatni łyk mleka za ostatnią sprzedaną poduszkę, zrobię sama koniec. Tylko jak?... Może rzeka?... Na myśl, że prześliczne fałdki na nóżkach mojej córeczki staną się białe jak krowi ser, a krągły brzusek wydmię się jak balonik, ogarnia mnie szaleństwo. To już chyba lepiej będzie, jak małą wezmą do sierocińca. Tam jej dadzą jeść. Wychowają na komunistkę. A ja?... Chyba najlepszy będzie sznur. [...] Tylko skąd wezmę sznur? (Łęczycka 1989, s. 79).

Choć analiza dotyczy w tym miejscu kapitału ekonomicznego, warto dodać, że traktowanie tych dóbr jedynie jako dobytku nie oddaje pełni znaczenia otrzymywanych paczek. Oprócz tego, że takie przesyłki realnie pomagały przetrwać głód i niedostatek, to dodawały kobietom otuchy. Myśl, że ktoś o nich pamięta, była źródłem nadziei.

Zarówno we wspomnieniach, jak i w ankietach wypełnionych przez Sybiraków lubuskich pojawiają się informacje na temat pomocy rzeczowej otrzymywanej z UNRR-y (United Nations Relief and Rehabilitation Administration), zakres tej pomocy był różny, niektórzy zesłańcy nie otrzymali nic, inni wspominali, że ubrania i żywność bardzo im się przydały. Wspominali oni także o tym, że pomoc ta miała dla nich wymiar nie tylko materialny, ale była też psychicznym wsparciem.

W sytuacji skrajnej deprivacji dostęp do jedzenia i odpowiednie schronienie były czymś najważniejszym, zaspokajanie innych potrzeb schodziło na plan dalszy. Umiejętność transformowania zasobów materialnych i zdobywania ich decydowała o przeżyciu zesłańców.

Skrajny głód, chęć utrzymania przy życiu siebie i swoich rodzin sprawiały, że zesłańcy musieli uciekać się do nielegalnych sposobów pozyskiwania środków niezbędnych do przeżycia (np. wykradanie kołchozowego ziarna, drewna lub kiziaków na opał, lekarstw). Wspominali o tym i Sybiracy lubuscy, wątek ten pojawia się w wielu opublikowanych wspomnieniach (Orłowska 1991, s. 40-41, 55-56, 116-117; Maciejewski 2009, s. 35, 36, 48). J. Klusek wspomina taką sytuację kradzieży jedzenia:

Młodzi wypatrzyli niedaleko jakieś poletko z kapustą. Ludzie pędzili tam chyłkiem, kradli kapustę i czym prędzej gotowali nad ogniskiem przez całą noc – żeby tylko im nie odebrano tej zdobyczy. I jedli tak bez soli, bez żadnych przypraw, może czasem wraz ze ślimakami, bo kto by tam obierał albo odrzucał liście – nie można było zmarnować niczego. Pierwszy raz od wielu miesięcy najedliśmy się do syta [...] (Klusek 1990, s. 89).

Oprócz kradzieży także żebranie stawało się sposobem na pozyskanie jedzenia, zajmowały się nim najczęściej dzieci, ale czasem także dorośli (W 26). W relacji J. Konarska wspomina, że żebranie było podstawą przetrwania rodziny w najtrudniejszym okresie zesłania:

Moja piękna i dumna mama w wigilię Bożego Narodzenia szła żebrac. Bez zębów, z siwymi włosami, pomarszczona... Moja elegancka mama szła w dziurawej burce, podpasana powróślem, w łapciach na przemarzniętych nogach, drżała z zimna i płakała z upokorzenia. W „Świętą noc” prowadziła swoje „pańskie dziecko” na żebrę (Konarska 1994, s. 83 i 89).

Dysponowanie pewnymi dobrami było także elementem wyróżniającym w gronie innych mieszkańców, Mieleżyńska wspomina, że w świecie wszechobecnych „fufajek” ona wyróżniała się przywiezionym ze sobą kozuszkim, w Polsce używanym na polowania (Mieleżyńska 1990, s. 166). Jest to przykład nie tylko funkcjonalnego wykorzystania przedmiotu materialnego, ale także symbolicznego zaznaczenia swojej odrębności.

Potrzeby na zesłaniu zostały właściwie zredukowane do egzystencjalno-bytowych. Biologiczne przetrwanie stało się przedmiotem największego wysiłku. Kapitał ekonomiczny był o tyle istotny, że pozwalał na zdobycie środków do życia w pierwszym, najtrudniejszym okresie adaptacyjnym, kiedy po transporcie ludzie zostali wrzuceni w obce, nieprzyjazne warunki. Musieli poradzić sobie niekiedy w środku surowej zimy i wtedy posiadane dobra, które mogli wymienić bądź spieniężyć, zwiększały ich szanse przetrwania.

Kapitał kulturowy a przetrwanie na zesłaniu

Kapitał kulturowy jest najbardziej adekwatny w tych warunkach, w których jednostka była socjalizowana, ale z drugiej strony sprawność w operowaniu wiedzą i umiejętnościami w nowych warunkach zwiększa możliwości adaptacyjne.

Poziom wykształcenia i umiejętności zesłanych kobiet były różnorodne, wywodziły się one z różnych poziomów społecznych. Niektóre dobrze znały język rosyjski, inne szybko potrafiły się go nauczyć. Czasem było to atutem w staraniach o lżejszą, lepszą pracę. Status zesłańca był barierą trudną do pokonania, ponieważ blokował możliwość wykonywania lepszych prac. Warto też dodać, że nie wszystkie aspekty wiedzy i umiejętności kobiet, które były cenione przed wojną, okazywały się przydatne w nowej sytuacji. Niektóre z nich trudno było „spieniężyć”. Często pojawia się we wspomnieniach, a także w ankietach wypełnianych przez Sybiraków lubuskich informacja, że na zesłaniu najtrudniej radziły sobie kobiety, które były przed wojną najbardziej zamożne: „utrudniało przetrwanie pochodzenie społeczne i przeżyte lata w dobrobycie w kraju” (W 47).

W szczególnie trudnej sytuacji były kobiety, które w Polsce miały służących, którzy wykonywali większość czynności w ich domach (Niegoda-Górska 1994). Dla nich pobyt na zesłaniu wiązał się z koniecznością nauczenia się wszystkiego, co składa się na zwykłe, codzienne życie. W. Trzeciecka wspomina, że żałowała, iż nie nauczyła się w Polsce szyć, mimo że miała maszynę i ogólnie zazdrościła innym kobietom zaradności, a także wytrzymałości, ponieważ dla niej ciężka praca fizyczna była czymś nowym i bardzo męczącym (Trzeciecka 2010, s. 277).

Poniżej zamieszczony fragment wspomnień M. Łęczyckiej pokazuje, które z umiejętności okazywały się szczególnie istotne:

Nie najgorzej powodziło się zawodowym krawczyniom. W szybkim tempie stały się dyktatorkami mody. Szyły u nich według polskich fasonów wszystkie miejscowe dygnitarzowe: żony dyrektora sowchozu, dyrektora mołokanki, dyrektora szkoły, artielei szewskiej i fryzjerskiej. [...] Drugą kategorią Polek, przodującą talentami na równi z krawczyniami, były „druciarki”. Polskie fasony pulowerków, sweterków, bluzeczek, pasiaste, kraciaste, z kolorowymi pługówkami, polskie szaliki i szale, z frędzelkami, ażurowe, deseniowe, wstępnym bojem zdobyły sobie serca wszystkich Rosjanek, od urzędniczek poczynawszy, na kołchoźnicach skończywszy. Budziły

zachwyty, wyrażający się w słowach: „Ach, te Polaczki! Mają w rękach tałant kak czorty!”. Trzecia kategoria – to hafciarki i gorseciarki. Wszywały rubaszki, bluzki ukraińskie, serwety, kombinacje damskie, atłaskiem, krzyżykami i innymi ściegami. Fabrykowały wyzgrabniające biustonosze i pasy brzuszne. Sprzedawały je na bazarze hurtem w mgnieniu oka. Z braku materiałów odpowiednich dla tej dziedziny, zawód ten wkrótce sam się zlikwidował. Jego przedstawicielki zasiłyły szeregi praczek, prząśniczek, fryzjerek, pomywaczek w stołówkach, kabalarek. Na ostatnim miejscu stały „turytstki”. Te, które nie chciały czy nie umiały zarobkować. Okutane w łachy, z workami na plecach szły od kołchozu do kołchozu, od chałupy do chałupy, prosząc o jedno jajko, jeden burak lub garść prosa. Wracały z tej żebraniny z poodmrażanymi nogami, uszami i nosami. Leczyły je maścią, łupinami gotowanych ziemniaków po to, by w następnym tygodniu zacząć żebraczą wędrówkę od nowa. One najbardziej modliły się o wiosnę (Łęczycka 1989, s. 100).

Zdarzało się, że o utrzymaniu przy życiu siebie i rodziny decydowały umiejętności niekonwencjonalne. Niektóre z kobiet dorabiały wróżbiarstwem (Łęczycka 1989, s. 191-197; Huntingdon 1994, s. 144; Niezgoda-Górska 1994, s. 63), czasem zielarstwem bądź leczeniem przy wykorzystaniu termometru zabranego z Polski.

Na kapitał kulturowy składa się także umiejętność adaptacji do nowych warunków. W sytuacji zesłania osoby, które nie potrafiły szybko się przystosować, czekała śmierć. Kobiety będące matkami dodatkowo czuły się odpowiedzialne za los dzieci. Zesłanie wymusiło na większości kobiet, także tych, które przed wojną zajmowały relatywnie wysokie pozycje społeczne, zmianę sposobu patrzenia na swoją sytuację. W obliczu nowych wyzwań szybko musiały „zapomnieć”, kim były, i podjąć się prac, których wcześniej nigdy by nie wykonywały. Struktura społeczna na zesłaniu uległa znacznemu spłaszczeniu.

Na kapitał kulturowy polskich kobiet składała się także ich wiedza na temat potencjalnego ryzyka zakażenia się chorobami. Stąd w przypadku polskich rodzin dbałość o higienę miała bardzo istotne znaczenie i doświadczanie brudu było dla nich szczególnie dotkliwe. To dlatego niekiedy Polacy byli przez ludność miejscową nazywani „polskimi czyściochami”. Walka z brudem, a także powszechną wszawicą, pluskwami zajmowała dużo czasu i wiele wysiłku, tym bardziej że nie było środków czystości.

Strategie przetrwania polegały także na umiejętności uczenia się od miejscowych ludzi. Wola przetrwania, chęć poradzenia sobie z traumą wymagała przeobrażenia się w osobę twardszą: „*Matka z kury domowej przeistoczyła się w osobnika alfa*” (W 22, W 26).

Konfrontowanie z kulturą odmienną, wymagającą i w związku z tym niejako wymuszającą obniżenie poziomu wrażliwości trafnie ilustruje poniższy fragment:

Mama cały czas czuła się zawstydzona, więc kiedy już jechaliśmy, spytała woźnicę, dlaczego tak strasznie klną, dlaczego nie wstydzą się dzieci i kobiet. Spojrzał na mamę i powiedział, że jak pożyje tutaj dłużej, to się dowie i nauczy [...] i mówił: „Żalko was, barinia, wy takaja chrupkaja, nieznaja, kak diewoczka, kak że wy żyć budietie – średi etowa chamia” i dodawał, że czego nie zrobi mróz, dokończy głodna wiosna (Huntingdon 1994, s. 44).

W teorii traumy wymienia się stadium, w którym jednostki i zbiorowości starają się adaptować do nowych warunków, nawet jeśli jest to bardzo trudne. Paradoksalnie jednym z elementów radzenia sobie wówczas jest zaakceptowanie ich występowania. Nie oznacza to pogodzenia się z sytuacją, a raczej wybranie swego rodzaju emigracji wewnętrznej, skoncentrowanie się bardziej na swoim wnętrzu niż na tym, co serwuje świat zewnętrzny. We wspomnieniach sporadycznie, ale jednak pojawiają się także takie stwierdzenia:

Czy dziwnym będzie, gdy powiem, że życie było prawie normalne? Zmienione warunki fizyczne nie zmieniają ludzi i gdy się tylko ma minimum warunków psychicznych, odbudowuje się, stwarza się naokoło siebie to normalne życie. Dopiero w takich warunkach, w takiej przemianie życia można zrozumieć, w jak małym stopniu zależy to od formy życia, narzuconej przez okoliczności zewnętrzne, a w jak znacznym od tego, czym się naprawdę jest. A przecież nikt nie staje się innym człowiekiem przez zmiany życia nawet tak radykalne, jak te, przez które myśmy przeszli (Mieleżyńska 1990, s. 132).

Tak więc kobiety starały się wypracować w sobie postawę ułatwiającą im przetrwanie. Starały się nie poddawać pesymizmowi, szukając nadziei, próbowały traktować obecną sytuację jako taką, która się skończy i jest tylko przejściowym koszmarem. Matki starały się także zaszczepić tego typu podejście swoim dzieciom: „Mama nie pozwalała nam się załamać [...]. Wiedziała [...], że utrata nadziei równa się rozpacz i bezradności. – »Myślcie o przyszłości, o powrocie do Polski«” (Piotrowska-Dubik 2003, s. 111).

Różne elementy stawały się podstawą do trzymania się nadziei na powrót, czasem była to myśl o powrocie do kraju: „Jeżeli ludzie miewają manie, ja ją miałam – manię powrotu do kraju, wyrwania się stąd. Jak cień ta myśl nie opuszczała mnie nigdy, w dzień i w nocy, bez względu na to, gdzie byłam i co robiłam” (Trzeciecka 2010, s. 236).

Niezwykle ważna w warunkach zesłania była religia. Praktyki religijne były mocno ograniczone, brakowało duchownych, ponadto Sowieci często zabraniali jakichkolwiek zachowań religijnych. Zesłańcy ukrywali swoją religijność. W sytuacji poczucia bezradności niektóre matki pokładały nadzieję w Bogu (por. także Orłowska 1991, s. 18; Dębogórska 2003, s. 63-64; Piotrowska-Dubik 2003, s. 145 i 191).

Inne wręcz przeciwnie, wobec cierpień, których doznawały, one i ich bliscy buntowały się, pojawiał się kryzys wiary. Podobny problem dotyczył także dzieci. Taką sytuację wspomina J. Łęczycka:

Tego samego wieczoru powiedziała do babci (córka autorki – przyp. aut.):
– Bozia jest niegrzeczna. Nie chce nam dać chleba, choć mówię paciorek bardzo wolniutko i wyraźnie. Nie będę już mówić paciorka. Pogniewam się na Bożę [...].
Ja także nie umiałam się modlić. Bóg wydawał mi się bardzo daleki i jakiś bardzo niedołążny. Nie umiał sobie nawet ze śniegiem poradzić (Łęczycka 1989, s. 95).

Jednym z istotnych elementów kapitału kulturowego jest język. Zachowanie języka polskiego na zesłaniu było bardzo istotne. Matki starały się zapobiegać rusyfikacji dzieci, zabraniały im mówić po rosyjsku w domu (W 29, W 2), kiedy mogły, to próbowały uczyć je języka ojczystego. Starały się także kształtować obraz Polski w umysłach dzieci, szczególnie tych, które mało lub nic nie pamiętały z ojczyzny. Można powiedzieć, że działania matek miały szeroki zakres: były nauczycielkami, katechetkami i patriotkami – wpajały dzieciom przywiązanie do ojczyzny, do polskiej tradycji, religii, umacniały wiarę w powrót do Polski (por. Ruchniewicz 2003; Tańska 2003).

Często matki dużo pracowały, nie zawsze miały możliwość edukowania dzieci, kiedy wracały wieczorem, starały się wykonywać najważniejsze czynności związane z gotowaniem, praniem i nie starczało im sił na uczenie dzieci. Dlatego dla części dzieci język rosyjski stawał się językiem dominującym – znanym z podwórka, pozwalającym kontaktować się z otoczeniem. Czasem do głosu dochodziły także efekty indoktrynacji, „radzieckiego prania mózgu”, przykładem może być sytuacja, kiedy „czteroletnia Krysia Walakiewicz powiedziała swojej matce, że ona nie wróci do Polski, ponieważ lepiej jest w Rosji” (Jolluck 2002, s. 119).

Kapitał kulturowy pozornie może się wydawać mniej istotny niż ekonomiczny. Jednak biorąc pod uwagę to, że dobra przywiezione z Polski kończyły się bardzo szybko, zdecydowanie ważniejsza była umiejętność szybkiego przywyknienia do nowych warunków i zapewnienia bezpieczeństwa bliskim. Na zasób kulturowy składała się także umiejętność dystansowania do sytuacji zesłania, tworzenia enklaw, w których świat wydawał się lepszy. Ważna była także umiejętność znajdowania równowagi psychicznej w momentach trudnych. Na dłuższą metę to właśnie zasoby kulturowe zwiększały szanse na przetrwanie.

Kapitał społeczny a przetrwanie na zesłaniu

Kapitał społeczny to sieć powiązań jednostki z innymi, która może przełożyć się na osiągnięcie z tego tytułu korzyści. Do tych relacji należą także te z osobami bliskimi. Wiele osób we wspomnieniach z zesłania pisało o tęsknocie do kraju, ale także do bliskich, którzy tam pozostali. Część kobiet została deportowana tylko z dziećmi, ich mężowie wcześniej zostali aresztowani przez Sowieców. Choć niekiedy przez cały okres zesłania nie otrzymały o nich jakiegokolwiek informacji, to wyznawały, że ważnym uczuciem, które pozwalało im walczyć o przetrwanie, była wiara w życie męża i nadzieja na spotkanie: „A ja, chociaż czułam na sobie dotyk śmierci, to jednak myślałam, że przecież muszę przeżyć, żeby spotkać się ze swoim dobrym i ukochanym mężem” (Kłusek 1990, s. 118).

Można więc powiedzieć, że kapitał społeczny w postaci wiary w to, że jest dla kogo żyć, stanowił w sposób istotny o walce o przetrwanie. Dla matek najważniejszym powodem znajdowania sił nawet w sytuacji skrajnego wyczerpania była walka o ratowanie dzieci: „Jakże chętnie nie podniosłabym już głowy ze snu, jakże ciężko było mi wstawać z piasku, jakże mnie ziemia ciągnęła do siebie, ale dopóki słyszałam szept: »mamo!« – póty panowałam nad zmęczeniem i straszliwą apatią” (Orłowska 1991, s. 115).

Momenty załamania, które wielokrotnie się pojawiały, były przezwyciężane poprzez myślenie o dzieciach i o ich losie, który byłyby jeszcze straszniejszy, gdyby zabrakło im matki:

Ale były jeszcze dziewczynki i trzeba było żyć dalej, trzeba było bawić się z nimi, dać im jeść, starać się o wszystko, walczyć dalej o przeżycie. Nieustająca troska codzienna nie pozwalała na zagłębianie się w nieszczęście i może w sumie ciężkie warunki dopomagały w przeżyciu ostatnich strat osobistych zmuszając do powrotu do „normalnego” życia i mobilizując odporność i siły (Mieleżyńska 1990, s. 139).

Opisy przeżyć radosnych na zesłaniu pojawiają się niezwykle rzadko. Ale po latach we wspomnieniach pojawia się wiele uwag na temat roli poczucia humoru. Wyśmiewanie różnych spraw stanowiło również jedną ze strategii psychicznego radzenia sobie w sytuacji traumy. E. Huntingdon dostrzega rolę humoru dzielonego z innymi. Autorka ta, wspominając pierwszy okres zesłania, rozpakowywanie przywiezionych z Polski bagaży, pisze: „Wesołość wywoływał widok elektrycznej grzałki do wody. Zdecydowaliśmy, że jedynym miejscem pasującym do wtyczki byłby ryj świni, o ile taki zwierzak w tej wsi jest znany. A że śmiech to zdrowie, więc grzałka spełniła swoją rolę!” (Huntingdon 1994, s. 100).

Tym, co pomagało w radzeniu sobie z trudną sytuacją zesłania, była umiejętność nawiązywania i utrzymywania dobrych kontaktów z innymi zesłańcami i ludnością miejscową. Relacje między Polakami na ogół układały się poprawnie. Czasem na zesłaniu dochodziło do zawiązania mocnych przyjaźni, które przetrwały potem wiele lat. Zdarzało się, że kobiety wspólnie prowadziły gospodarstwo domowe, bo było im tak po prostu łatwiej, np. E. Huntingdon opisuje swoje zesłańcze losy spędzone głównie w towarzystwie dwóch innych kobiet z dziećmi. Ich mężowie byli wówczas więzieni przez Sowietów, dwóch z nich zamordowano w Katyniu (Huntingdon 1994). Bardzo istotnym elementem kapitału społecznego na zesłaniu była obecność dorosłych lub prawie dorosłych członków rodzin. Z. Orłowska wspominała, że mogła liczyć na pomoc swoich rodziców i dorastających braci. Jak stwierdza, bez ich opieki i wsparcia nie poradziłaby sobie z utrzymaniem przy życiu swojego synka narodzonego podczas deportacji (Orłowska 1991). Podobne poczucie wdzięczności bratu wyraża Maria Zarębina. Ta młoda kobieta została aresztowana z dwójką malutkich synów, a jej brat na ochotnika zgłosił się do transportu, aby nie zostawiać jej samej.

Relacje Polaków z ludnością miejscową układały się w sposób dość zróżnicowany. Najczęściej pisali oni o tym, że zwykli ludzie byli życzliwi, a ich życie było także bardzo trudne. Ale pojawiały się także informacje na temat konfliktów i poczucia wzajemnej obcości. Łatwiej było zesłańcom nawiązywać kontakty z Rosjanami, którzy nie byli dla nich tak obcy kulturowo, niż np. z Kazachami, którzy się mocno od Polaków różnili. Istotne było także to, że w różnych sytuacjach dobre relacje z mieszkańcami Syberii czy Kazachstanu pomagały, można się było od nich dużo nauczyć. Toteż całkowite ich unikanie nie służyło przetrwaniu.

Jak we wcześniejszej części napisano, ważne były także silne relacje z osobami, które pozostały w kraju. Dawało to nadzieję, ale i szansę na otrzymanie listu, a czasem również paczki z bardzo cennymi w sytuacji skrajnego niedoboru przedmiotami.

Trudno nie docenić znaczenia kapitału społecznego na zesłaniu. Inni ludzie, z którymi dzieliło się wspólny los, mogli w sytuacji kryzysu wesprzeć, czasem dobrym słowem w innym przypadku dzieląc się jedzeniem. Odpowiednia sieć powiązań z innymi ludźmi działała na korzyść i mogła ułatwiać pobyt na zesłaniu.

Kapitał symboliczny a przetrwanie na zesłaniu

Jak wspomniano wcześniej, kapitał symboliczny można określić jako sposoby przejawiania się innych kapitałów. W sytuacji zesłania jednym z takich aspektów było zaznaczanie własnej odrębności narodowej. Polskość była dla zesłańców kluczową wartością. Jednak nie zawsze mogli oni ją demonstrować. W niektórych miejscach obowiązywał zakaz używania języka polskiego. Wówczas używano go tylko wśród bliskich. Matki, o ile potrafiły i mogły, starały się dbać o to, żeby dzieci posługiwały się językiem ojczystym i wiedziały coś na temat polskiej kultury. Informacje tego dotyczące pojawiają się w ankietach: „Gdy (matka – przyp. aut.) miała czas i siły opowiadała historię polskich miast. Uczyła pacierza oraz uczyła czytać z elementarza, który został przywieziony z domu” (W 30).

Kolejnym takim elementem, za pomocą którego zaznaczano swoją odrębność, była dbałość o higienę: „Czystość stała się znakiem społecznego statusu i kobiety kojarzyły ją z zachodnią, cywilizowaną i przez to wyższą tożsamością” (Jolluck 2002, s. 151).

Mieleżyńska podaje wiele takich przykładów trzymania się pewnych zasad, zachowań i zwyczajów podczas pobytu na zesłaniu. Zwraca także uwagę na ich funkcję:

To trzymanie się pewnych tradycyjnych form, które może wydawać się na pozór śmieszne, miało swoją głęboką rację psychologiczną. Zostaliśmy rzućni w zupełną i to wrogą próżnię, gdzie nie mieliśmy żadnego punktu oparcia czy zaczepienia. Uparte przenoszenie z dawnego życia tych punktów zaczepienia, choć na pozór powierzchownych i nieważnych, pomagało nam w niezatraceniu poczucia osobowości, a także odrębności, było odmową podporządkowania się, pewnym moralnym „zwycięstwem nad zwycięzcami”. Była to strategia samozachowawcza, tak

jak zachowanie pewnych norm w jedzeniu czy zachowaniu higieny osobistej lub przyzwoitego wyglądu (później, gdy w sowchozie musiałyśmy iść, jak zawsze, i pracować w święta religijne lub polskie narodowe, podkreślałyśmy odrębność dnia, używając zapłątanych gdzieś wśród rzeczy... szminek) (Mieleżyńska 1990, s. 140).

Bardzo ważne w tym kontekście było np. obchodzenie świąt religijnych, często wspólnie z innymi zesłańcami. Takie dni świąteczne, nawet jeśli tylko trochę różniły się od tych zwykłych, symbolicznie porządkowały czas zesłańców. Sprzyjały refleksjom, często bolesnym i przepełnionych lękiem i tęsknotą, jednak dawały też jakąś wewnętrzną siłę i nadzieję, że kolejne święta zostaną spędzone już w kraju. Na temat znaczenia religii pisano wcześniej. Praktyki związane z religijnością i kultywowaniem tradycji przybierają formy symboliczne, zmodyfikowane ze względu na inne warunki, ale nawiązujące ewidentnie do tego, co znane było z kraju. E. Huntingdon tak pisze o obchodzeniu świąt:

Wigilię Bożego Narodzenia w tej kazaskiej wioszczynie w roku 1940 obchodziliśmy tradycyjnie. Zręczna Maryla wycięła z polskiej paczki tekturowej kontur choinki, dzieci porobiły wycinanki z papieru i pokolorowały je kredkami również przysyłanymi z Polski. W ten sposób powstały aniołki, gwiazdki i inne ozdoby na drzewko (Huntingdon 1994, s. 167).

Znaczenie kapitału symbolicznego na zesłaniu wyrażało się w działaniach, które wzmacniały wspólnoty rodzinne i zesłańcze, a także pozwalało na rozróżnianie sacrum i profanum. Kapitał symboliczny dawał deportowanym poczucie, że choć są ofiarami działań Sowietów, ale są zwycięzcami moralnymi.

Podsumowanie

Rzeczywistość, którą zastali zesłańcy, znacząco różniła się od wcześniejszych warunków ich życia. Zderzenie ze światem sowieckim stanowiło rewolucję, dotyczącą praktycznie każdego aspektu ich życia. Jak już napisano, była to nagła, traumatyczna zmiana wyrażająca się w pogorszeniu poziomu cywilizacyjnego i materialnych aspektów życia. Na nowe okoliczności składał się również inny język, inne twarze w ich otoczeniu, inny rytm życia, odmienny klimat etc. Pierwszorzędny charakter miała jednak odmienność sowieckiego systemu aksjonormatywnego i związanego z nim modelu człowieka sowieckiego względem znanych ideałów i wartości, reguł zachowania, poznanych w trakcie wzrastania i powszechnie stosowanych w ich środowisku przed deportacją, wydających się im oczywistymi, naturalnymi.

Patrząc na sposoby radzenia sobie na zesłaniu, można stwierdzić, że zależały one w znacznym stopniu od „przed-zesłaniowego” habitusu. Łatwiej było tym osobom, które posiadały różnego rodzaju umiejętności i dodatkowo chciały zdobywać nowe. Habitus jest taką dyspozycją, która w jakimś zakresie decyduje o losach jednostki, a także zbiorowości wtedy, gdy dochodzi do konfrontacji z sytuacją traumatogenną.

Trudno byłoby jednoznacznie stwierdzić, który z kapitałów odgrywał najważniejszą rolę w sytuacji deportacji. Z jednej strony życie koncentrowało się na zdobyciu środków do życia (kapitał ekonomiczny), jednak z drugiej to osoby o mocnym kapitale kulturowym i społecznym były bardziej odporne na potworność zesłańczej rzeczywistości. Można więc, wracając w zakończeniu do koncepcji Bourdieu, stwierdzić, że spłot tych różnych kapitałów był istotną wypadkową przetrwania. Nawet jeśli transformacje kapitałów w tamtych warunkach przebiegały według reguł dla zesłańców nowych, to jednak z czasem musieli się ich nauczyć.

Bibliografia

- Alexander J. (2004), *Toward a Theory of Cultural Trauma*, [w:] J. Alexander i inni (red.), *Cultural Trauma and Collective Identities*, University of California Press, Berkeley.
- Bazuń D., Kaźmierczak-Kałużna I., Pokrzyńska M. (2012), *Matki Sybiraczki – losy i pamięć. Polskie kobiety zesłane w głąb ZSRR*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Bourdieu P. (1986), *The Forms of Capital*, [w:] J.G. Richardson (red.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York.
- Bourdieu P. (1992), *The Logic of Practice*, Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu P. (2006), *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2002), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Dębogórska Z. (2003), *Mama Łucja, „Zesłaniec”*. Pismo Rady Naukowej Zarządu Głównego Związku Sybiraków, nr 13, s. 63-64.
- Drozdowski R. (2005), *Prze-porządkowanie społecznych nierówności*, [w:] A. Sakson (red.), *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A. (2000), *Strategie i system. Polacy w obliczu wielkiej zmiany społecznej*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- Frankl E.V. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Huntingdon E. (1994), *Niewyrównany rachunek. Wspomnienia*, Wydawnictwo Tenden, Warszawa.
- Jolluck K.R. (2002), *Exile and Identity. Polish women in the Soviet Union during World War II*, University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Kępiński A. (2005), *Refleksje oświęcimskie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kłusek J. (1990), *Za mało żeby żyć, za dużo żeby umrzeć*, Wyd. „W drodze”, Poznań.
- Konarska F. (1994), *Liście na wietrze*, Warszawska Drukarnia Akcydensowa S.A., Warszawa.
- Łęczycka J. (1989), *Zsyłka. Lata 1940-1946 w Kazachstanie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Łubniewska J., *Wspomnienia z pobytu w ZSRR*, Archiwum Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu, sygn. 154.

- Maciejewski J. (2009), *Witaminy syberyjskie. Wspomnienia z Altaju*, wyd. nakładem własnym autora, „Chroma” Drukarnia Krzysztof Raczkowski, Żary.
- Mieleżyńska J. (1990), *Syberyjskie notatki*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Niezgoda-Górska W. (1994), *Dosyć mam Sybiru, dosyć Kazachstanu*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, seria: Biblioteka Zesłańca, Wrocław.
- Orłowska Z. (1991), *Tajgo pamiętna tajgo...*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław.
- Piotrowska-Dubik B. (2003), *Moja mama Helena*, „Zesłaniec”. Pismo Rady Naukowej Zarządu Głównego Związku Sybiraków, nr 13, s. 107-118.
- Ruchniewicz M. (2003), *Przetrwać i powrócić. Rola matki na zesłańczym szlaku*, „Zesłaniec”. Pismo Rady Naukowej Zarządu Głównego Związku Sybiraków, nr 13.
- Szacki J. (2003), *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (1987), *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” nr 4.
- Sztompka P. (2000), *Trauma wielkiej zmiany*, ISP PAN, Warszawa.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Tańska I. (2003), *Matki Sybiraczki*, „Zesłaniec” nr 13.
- Trzeciecka W. (2010), *Wspomnienia z Kresów*, Wydawnictwo Łośgraf, Warszawa.
- Turner J.H. (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Zarębina M., *Listy z zesłania pisane do rodziców z okresu 13.04.1940 r.-6.04.1941 r.* (materiał nieopublikowany, z archiwum rodzinnego Romana Zaręby).
- Zarycki T. (2009), *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna” t. 4, 1-2 (10), s. 12-13.

Czynniki przetrwania na zesłaniu – na przykładzie matek Sybiraczek

Streszczenie: Tekst dotyczy przymusowych deportacji polskich kobiet i ich rodzin w głąb ZSRR podczas II wojny światowej. Przedmiotem analizy były strategie przetrwania traumatycznej sytuacji, jakim było zesłanie. Próbowano ustalić, jaka była rola różnorodnych zasobów: materialnych, społecznych, kulturowych i symbolicznych w warunkach deportacji.

Materiał empiryczny pochodzi z: a) 53 wywiadów kwestionariuszowych i 10 wywiadów pogłębionych zrealizowanych wśród Sybiraków lubuskich; b) niepublikowanych wspomnień kobiet zarchiwizowanych w zbiorach Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu; c) opublikowanych autobiograficznych wspomnień zesłańców.

Podstawą teoretyczną wykorzystaną w tekście są dwie koncepcje: traumy autorstwa P. Sztompki i koncepcja kapitałów P. Bourdieu.

Słowa kluczowe: deportacje przymusowe, trauma, II wojna światowa, kobiety, kapitały

Factors for survival in exile – case of mothers deported to Siberia

Abstract: The text concerns the forced deportation of Polish women and their families into the USSR during the Second World War. Strategies of surviving the traumatic situation

of exile were the subject of the analysis. It was attempted to determine the role of diverse resources: material, social, cultural and symbolic ones during exile.

The empirical material is from: a) 53 questionnaire interviews and 10 in-depth interviews conducted among inhabitants of Lubuskie region who were former deportees; b) unpublished memories archived in the collections of the Polish Ethnological Society in Wrocław; c) published autobiographical memories of exile.

There were two theoretical basis used in the text: P. Sztompka's conception of trauma and the concept of capitals of P. Bourdieu.

Keywords: forced deportations, trauma, world war II, women, capitals

*Magdalena Pokrzyńska**

Uniwersytet Zielonogórski

ŚMIERĆ, POGRZEB, ŻAŁOBA – ZWYCZAJE W ŚRODOWISKU POLSKIM NA BUKOWINIE PÓŁNOCNEJ¹

Przedmiotem niniejszej pracy są działania kulturowe podejmowane w kontekście śmierci człowieka w środowisku polskim na Bukowinie Północnej. Podczas badań prowadzono wielowątkowe wywiady pogłębione z osobami deklarującymi swój związek z polskością. Jednym z tematów tych wywiadów były zagadnienia związane ze zwyczajami i poglądami dotyczącymi śmierci. Zrealizowano wywiady ze 153 osobami, prowadząc je w różnych odmianach języka polskiego lub w języku ukraińskim. Jako podstawę do prezentowanej analizy autorka wytypowała 21 wywiadów, kierując się ich reprezentatywnością dla podejmowanej w niniejszym artykule problematyki. Przeprowadzone były w następujących miejscowościach: Baniłow Pidhirnyj, Dawideny, Dawideny Zrąb, Czerniowce, Komarowce, Krasnoilsk, Łaszkówka, Panka, Piotrowce Dolne, Rarańcza, Sadygóra (obecnie dzielnica Czerniowiec), Stara Huta, Storożyniec, Zastawna, Zelenyj Haj. Rozmówcami były osoby obojga płci, będące w wieku dojrzałym (60+), mieszkające na wsi i w mieście.

Śmierć należy do fundamentalnych tematów i wydarzeń wpisanych w życie człowieka. Pytania o nią stanowią podstawowe pytania egzystencjalne, a odpowiedź na nie jest nieodłącznym elementem poczucia sensu życia i tożsamości jednostki. Śmierć wpisuje się w zakres tych doniosłych zagadnień, które w każdej kulturze – niezależnie od czasu i przestrzeni – mają swoje odbicie. Jej kulturowe konceptowanie i społeczne działania z nią związane zmieniają się niezwykle powoli (Aries 2008, s. 17). Jednakże, w XX w. w uprzemysłowionych i zurbanizowanych społeczeństwach Zachodu postawa wobec śmierci zmieniła się szybko: o ile w dawnych wiekach była ona wydarzeniem

* Magdalena Pokrzyńska, doktor, Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Socjologii, etnolog, socjolog, zainteresowania: kultura ludowa, pamięć i tradycjonalizm, religijność oraz społeczno-kulturowe problemy kształtowania się życia zbiorowego w sytuacji pogranicza; e-mail: m.pokrzyńska@is.uz.zgora.pl.

¹ Praca naukowa finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2015-2018 nr projektu 1bH 15 0354 83. Praca stanowi rezultat badań terenowych w województwie czerniowieckim, realizowanych przez interdyscyplinarny zespół polsko-ukraiński w ramach projektu „Mowa polska na Bukowinie Karpackiej. Dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego” kierowanego przez Helenę Krasowską z Instytutu Sławistyki Polskiej Akademii Nauk.

społecznym o znaczeniu publicznym, o tyle nowoczesna postawa wobec śmierci polega na jej skrywaniu w sferze prywatności, separowaniu w specjalnie do tego celu przygotowanych instytucjach (Aries 1992, s. 549-590). Badacze wskazują, że do najważniejszych czynników wywołujących zmianę w zakresie postaw wobec śmierci należą: sekularyzacja, urbanizacja i związane z nią przemiany rodziny oraz rozwój medycyny (Baniak 2007, s. 438-439).

W sensie biologicznym śmierć ludzka wiąże się z końcem, kresem funkcjonowania organizmu, końcem egzystencji. W sensie kulturowym jest czymś znacznie głębszym. W wyobrażeniach i działaniach związanych ze śmiercią zawarte są sposoby rozumienia życia ludzkiego i jego sensu. Tym samym śmierć stanowi jeden z najważniejszych wątków kultury. Jest to jednocześnie ważny motyw wpisujący się w tożsamość człowieka. „Powiązania pomiędzy postawą wobec śmierci w jej najogólniejszej i najpowszechniejszej postaci a zmianami świadomości własnego ja i stosunku do innych ludzi, poczuciem jednostkowego losu i zbiorowego przeznaczenia” (Aries 2008, s. 15).

Postawy wobec śmierci przejawiają się w stosunku do osoby umierającej, stosunku do ciała/zwłok oraz w strategiach radzenia sobie z własną śmiertelnością (zob. Ostrowska 1997). Z perspektywy antropologicznej śmierć najczęściej kojarzona jest z aktywnościami wiążącymi się z rytmem przejścia – działaniem zbiorowym mającym na celu obrzędowe wyłączenie zmarłej osoby ze struktury społecznej, a ściślej rzecz ujmując, zintegrowanie z „tamtym światem” (van Gennep 2006, s. 151). Przebieg i sens pogrzebu w danej zbiorowości jest bezpośrednio powiązany z kulturowymi wyobrażeniami dotyczącymi zaświatów. Jest to obrzęd sprawowany nie tylko dla funkcji higieniczno-sanitarnej (potrzeba pozbycia się ciała), lecz także (a może przede wszystkim) ma ułatwiać zmarłemu przejście na tamten świat/niebyt/inną formę egzystencji (w zależności od przyjętych w danej kulturze przekonań). Ceremonie pogrzebowe pełnią jednak także wiele funkcji ukrytych. Z perspektywy doświadczeń i życia jednostki stanowią rodzaj zabiegu terapeutycznego łagodzącego szok wywołany śmiercią członka danej grupy, dają możliwość rozładowania emocji wywołanych śmiercią, stwarzają scenerię dla wyrażenia uczuć z nią związanych, organizują aktywności osób najbardziej dotkniętych przez śmierć danej jednostki (będąc swego rodzaju wskazówką dla tych, którzy mogą być zdezorientowani przez śmierć kogoś bliskiego). Pogrzeb rozpoczyna też proces reintegracji tych osób ze społeczeństwem (często w nowej roli społecznej, np. już nie żony, lecz wdowy). Z perspektywy życia zbiorowego pogrzeb jest działaniem zbiorowym, które pełni funkcję integracyjną, potwierdza istniejący porządek społeczny oraz pobudza członków społeczeństwa do konfrontacji z własną śmiertelnością (Ostrowska 1997, s. 233-234).

W dalszej części tekstu zostaną omówione kulturowe działania związane ze śmiercią podejmowane przez członków polskich społeczności na Bukowinie Północnej: zacho-

wania względem konającego, działania wobec ciała zmarłej osoby, rytuały przejścia oraz działania związane z pamięcią o zmarłym.

Bukowina to kraina historyczna na pograniczu ukraińsko-rumuńskim. Intensywny rozwój przeżyła w XIX w., kiedy to w ramach polityki monarchii Austro-Węgier, region ten był kolonizowany przez osadników różnej proveniencji etnicznej przybywających tu z różnych stron tego wielonarodowego państwa z nadzieją na nowe, lepsze życie. W okresie międzywojennym Bukowina należała do Rumunii. W wyniku drugiej wojny światowej region został podzielony. Jego północna część – wraz z historyczną stolicą regionu, miastem Czerniowce – weszła w skład Związku Radzieckiego. Obecnie część ta należy do państwa ukraińskiego. Pomimo upływu czasu, sowietyzacji i migracji kulturę bukowskińską w dalszym ciągu cechuje silny pograniczny charakter, a mieszkańcy Bukowiny – nadal zróżnicowani etnicznie – nie zatracili świadomości odrębności względem sąsiadujących regionów Ukrainy.

* * *

Jak każdy z elementów kultury, konceptualizacja śmierci i postawy z nią związane, wprawdzie wolno, ale podlegają przemianom. Jednak we współczesnym życiu mieszkańców Bukowiny Północnej można odnaleźć wiele tradycyjnych zachowań i przekonań związanych ze śmiercią. Jak pisze Maria Ogrodowska: „[...] w przeszłości, zwłaszcza na wsi (zarówno w chatach, jak i na dworach) i w małych lokalnych społecznościach, była wydarzeniem i przeżyciem, które – jak pisze M. Wańkowicz – miało swój pełny i głęboki ton. Miało majestat, splendor i swoje celebacje – długi, skomplikowany, pełen wyrazu rytuał, należy samemu zmarłemu i jego bliskim” (Ogrodowska 2008, s. 232). Wspomniany majestat, splendor i celebacja w dużej mierze nadal towarzyszą rytuałowi przejścia „na drugą stronę” w polskich środowiskach na Bukowinie Północnej.

Jedną z najbardziej rzucających się w oczy cech tego rytuału jest domowy – rodzinny i lokalny – jego charakter. Zmarły umiera najczęściej w domu i aż do pogrzebu jego ciało tu pozostaje – w otoczeniu bliskich i sąsiadów. Przeczucie nadchodzącej śmierci wiąże się z pożegnaniem odchodzącego na tamten świat. Umierającego odwiedza rodzina, przyjaciele i znajomi z sąsiedztwa. Przy konającym zawsze ktoś czuwa. Nie pozostawia się go w tych trudnych chwilach samego. Podczas badań okazało się, że wielu rozmówców było świadkami, uczestniczyło w śmierci kogoś z domowników. Moment przejścia na tamten świat nie pozostaje niezauważony. W obecności nadchodzącej śmierci otoczenie jest zobowiązane zachować modlitewny nastrój powagi, powinny panować spokój i cisza. Ważnym motywem obecnym podczas konania, a szczególnie już po stwierdzeniu zgonu jest światło – żywy ogień, jakim jest płomień świecy. Zgodnie z tradycją powinna to być gromnica – duża świeca poświęcona w kościele. W kościele obrządku zachodniego taką gromnicę święci się w dniu 2 lutego – na

święto Ofiarowania Pańskiego. Jednak w rzeczywistości radzieckiej nie zawsze było to możliwe. Stosowano wówczas „*jakie niebouić małe swiece, aby to puswieńć ic, żeby to było*” (M.G., Sadygóra)². W społeczności Polaków we wsi Piotrowce Dolne jeszcze niedawno używano gromnic zrobionych przez lokalnego pszczelarza:

Grobniczne świcy byli. Na grobnice chodzili świcić szwiczki, świcić do Czarnowiec. Ale robili grobniczne świ... świczke grobnice robili z wosku tego, co od pszółów. Od pszółów je taki wosk. Uny zbierajom, taki wosk robiom. I ten wosk chodzili do Czarnowiec tam je, był taki miejsce, co preroślali na dru... na wosk. [...] Tu tak wuniała ta swieca, tak wuniała miodem, taka była, tak (W.L.D., Piotrowce Dolne).

Świecę daje się umierającemu człowiekowi do rąk. Bardzo często ktoś z bliskich pomaga trzymać ją konającemu, niekiedy stawia się ją tuż obok niego.

Nu grobnica zawszy jak choryj człowiek to zawszy grobnica si zapala tak nu, a potym już trozsku grobnica tam si świeci, a trozsku tak stawi si świecy, tak zwykłe swiecy zostawiom sie, bo to ile ta grobnica bendzie. A to zawsze aby tak było bo to jak na trzeci dzień chowajom, to aby swiecy zawsze byli, żeby palili si, to zminiajom jich, cały czas musi być... (J.O., Czerniowce).

Wiele opowieści o śmierci kogoś bliskiego świadczy o przeczuciu, które ją zwiastuje (nagle przebudzenie się, nagły ból w piersiach etc.). Zaraz po zgonie rozpoczyna się krzątania związana z przygotowaniem do pogrzebu. Zawiadamia się społeczność lokalną o śmierci sąsiada. Tam, gdzie w kościele zachowały się dzwony, śmierć obwieszcza się ich biciem. Dzwony biją każdego dnia aż do pogrzebu (H.D., Piotrowce Dolne).

Myje i ubiera się ciało oraz szykuje pomieszczenie, w którym będzie ono przez trzy doby leżało. Myciem zajmuje się najczęściej ktoś z sąsiedztwa, niekiedy stosowana jest zasada, że mężczyzna myje mężczyznę, a kobieta kobietę. W polskiej enklawie w Piotrowcach Dolnych wyglądało to kiedyś następująco:

weszł'i ciotki, pamintem, jak to było downo, no nie było tych wanów, był'i szafel', szafel' taki wiel'kie my tam mył'i i pułużył'i takie deske na szafel' i mama siedziunc, ja pamintem. I wode nałol'i do tego szafel', no wode nałol'i tam nagłol'i, bo nie... tej wody, na deske siedzincy wykumpal'i, głowe wymył'i i zabrał'i i pułużył'i na..., stół zaściel'il'i, na stół pułużył'i, no i... i potemu na, ten pogręb był na trėti dzień (M.D., Piotrowce Dolne).

Zgodnie z relacją osoby biorącej w tym działaniu udział współcześnie przebiega to tak:

[AS]: *Si modlim, różaniec, si modlim litanii, a wtedy ubieram, ta idziem myć. I te my prosim, na imia mówim, "odpuś mnie renki, odpuś nogie. I on odpuska sie i tak ubiera sie i odpuska. Ale jak si nie modli, to nie odpuska. I oni za to mnie brali cali czas, aż z Czerniowic za mnom przychodziła jedna Połączka mamy swojej. Mama umarła u szpital'u i ony mówi chcały do wanny kłaść do goroncej wody, nu jak, ona czszy dni leżała w tyj moroziłki, mówiem, nie. I my przyszli,*

² Zapisy podane w nawiasie po cytatach to inicjały osoby biorącej udział w badaniach, po przecinku podana jest nazwa miejscowości, z której pochodzi przytaczana wypowiedź.

takom ciopłutkom wodom i myła i mówiła do niej i tak [...] nogi, renki, my wbrali, wbrali, wbrali, i wsjo. Tak. Mówisz [...] i ona odpuska renki, noge, wysytko.

[badacz]: *A co potem z tą wodą się robi po myciu?*

[AS]: *O, woda ta idzie pod drzewo, dzie nichto nie chodzi. Pod kwiaty, pod drzewo. [...] Bo jak idzie, to na tej wodzie razne choroby, razny boleżni, razny to jak to, te co wróżku, wrożom, to one biorom te wodę, tej straszne, co robiom na tych wodach* (A.S., Krasnoilsk).

Do mycia ciała używa się ciepłej wody, czystego ręcznika lub gazy (*marli*). Woda po myciu jest wylewana w ustronne miejsce (aby żywi nie mieli już z nią kontaktu i aby nie mogła już w żaden sposób być wykorzystana), natomiast gaza czy ręcznik są przechowywane. Krąży przekonanie o magicznej ich mocy, są używane w przyszłości do różnych działań zabezpieczających.

To smatko, marla to nie czszeba wyrzucać, czszeba zostawić gdzieś w domu. Ja wiem prawda to czy nieprawda tak mówiom, że jak coś u kogoś coś takie źle coś jest, to czeba wziąć sobi ze sobą, żeby nigdo ciebie nic nie miał, tak zawszy. Ot ja wiem, my jak jechali za granico, to ja brała te marle ze sobą, to mówili że dobrzy przejedziesz granicy. Ja mówim no co ja nic nie brała takiego co nie wolno tak, tyl'ko to co wol'no jechała do rodziny, no taj al'e mówiom nie bendom przewracać sobi tam nic to, ja wiem prawda czy nie al'e... (J.O., Czerniowce).

Odnotowano również zróżnicowanie cechujące społeczność polską na Bukowinie Północnej: zwyczaj obdarowywania osoby, która zajmowała się myciem zmarłego, występuje wśród Polaków spoza polskiej enklawy, żyjących w otoczeniu ludności ukraińskiej: *„w Pietrowcach nic nie dawajom, a u nas tu rucznik, tej mydło tam. Nu jak rucznik trzeba dać już potemu, aby rynki niby utryć, to użę dawajom takie jak za pomane”* (A.W., Baniłów Pidhirnyj).

Ciało odziewa się w nową bieliznę. Odzież wierzchnia (garnitur i koszula dla mężczyzny oraz sukienka lub spódnica i bluzka dla kobiety) i obuwie mogą być używane. Zazwyczaj starsze osoby mają już wcześniej przygotowaną garderobę. Wszystkie osoby zmarłe w wieku dojrzałym wyposaża się na ostatnią drogę w nakrycie głowy. Kobiętę ubiera się w chustkę, a mężczyźnie kładzie się obok głowy kapelusz *„musi być chustka, nu jak musi być [...] jak młody umierajom to jim nie poczszebno chustkę, a już starszy to ni wypada, a menżczyzna umiera to kładnom kapel'ucha”* (J.O., Czerniowce).

Dawniej na wsi ubierano zmarłych w strój obrzędowy. W tym wypadku ta sama odzież służyła podczas dwóch rytuałów: najpierw ślubu, później pogrzebu. Młodych ludzi ubierano do pogrzebu jak do ślubu – dziewczętom nakładano białą sukienkę, młodzieńcom przyczepiano bukietek weselny do garnituru (*kistkę, sznurkę*). Szczególny też był przebieg pogrzebu. Jeśli zmarła osoba miała już narzeczonego/narzeczoną, to osoba ta towarzyszyła trumnie w kondukcje pogrzebowym. Szli jakby do ślubu. Trumna niesiona była wówczas przez młodzież. Młodzież także odgrywała podczas pogrzebu rolę dżurzbów weselnych. W Piotrowcach Dolnych zanotowano pieśń śpiewaną na tę okazję:

Żurila sie moja mać, żurila sie moja mać. Dzie mi mo misteczko dać, dzie mi mo misteczko dać'. Nie żurcie sie mamiczko, do mi Pan Bóg miejscieczko. Jak ptaszkowi gniazdeczko, jak ptaszkowi gniazdeczko. Pan Jezus najmłiliszy, on mi bedzie stariszy. A panienka Maryja beńdzie mi starości-na. A z nieba aniołowie, to mi dadom družbowie. A z nieba anieliczki, to mi bendom družyczki. Beńdzie... beńdzie pieńknie grali, jak bendom twerdo spać (A.J., Piotrowce Dolne).

Zmarłe dzieci też były ubierane na białe – ale w tym wypadku pogrzeb nie nawiązywał do motywów weselnych.

Właściwie każdy może mieć kontakt z doczesnymi szczątkami zmarłego – ciało jest wystawione w reprezentacyjnej części domu, w specjalnie przygotowanym do tego pokoju, gdzie odwiedzają je bliżsi i dalsi krewni, sąsiedzi, znajomi. Pomimo śmierci status społeczny zachowuje swoją aktualność:

Chto miał wielkie rodzine, famiłę, albo miał znakumych, abo tego, to przychodziło dużo. A jak jakiś nie mył familii, był bidny. Do bogatego dycki idzie dużo l'udzi. Do bidnego nie idom, a do bogatego idzie za... Mówiom, że jak biedny sie żyni, to noc mała, noc mała wtedy. Tak jak bidny umře, to nie idzie mockie l'udzie, a jak do bogatego, to idzie mockie (W.L.D., Piotrowce Dolne).

W terenie odnotowano praktykowane zwyczaje związane z zatrzymywaniem zegara na godzinie śmierci, zasłanianiem czarnym całunem luster i telewizorów.

Nawet jeśli zgon następuje w szpitalu, włożone do trumny ciało przywożone jest do domu i tam dzieje się wszystko zgodnie z przyjętym scenariuszem.

Rozmówcy relacjonują, że jeszcze niedawno trumna była z reguły robiona na zamówienie przez stolarza, zazwyczaj bezpośrednio po śmierci. Tylko w sytuacji, kiedy ktoś spodziewał się rychłej śmierci, trumna była zamawiana wcześniej. Zanim była gotowa, zmarłego – po umyciu i odzianiu – kładziono na stole na poduszkach (M.G., Sadygóra). Choć w języku potocznym nadal funkcjonuje sformułowanie „leżeć na poduszkach”, zwyczaj ten zanika.

Obecnie trumna nie jest już robiona na indywidualne zamówienie przez lokalnego stolarza, lecz kupuje się ją w wyspecjalizowanym punkcie. Tym też badani tłumaczą zanik zwyczaju kładzenia zmarłego na poduszkach. Bezpośrednio po umyciu ciała i ubraniu można je najczęściej położyć od razu do trumny, a tę położyć na stole lub na stołkach *„Wincy tak ʼo jak u nas tu w tym domie w tym ʼo kładom takie... nu... taburietki takie. Nu stołki bez tego... I jeden, dwa, tri... kładom trunwe, tak. Tak una leży. Nu... Teraz uže i w magazynach sycko, co trumne kupłajom, i nakrycie kładom”* (A.W., Baniłów Pidhirnyj).

Na ostatnią drogę zmarłego wyposaża się w grzebień, igłę z nićmi oraz obrazek z Matką Bożą lub Jezusem Chrystusem i różaniec. Niektórzy dają także symboliczne pieniądze.

Trumnę dekoruje się kwiatami. Kiedyś wkładało się do niej niekiedy liście orzecha włoskiego oraz świeże kurze jajka i wapno, co miało zapobiec rozkładowi ciała i nie-



Fot. 1. Ciało złożone na stole bez trumny, Piotrowice Dolne

Źródło: dokumentacja zgromadzona podczas badań w ramach projektu „Mowa polska na Bukowinie Karpackiej. Dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego”.

przyjemnym zapachom. Do trumny wkłada się zawsze poduszkę, dawniej przykrywano ciało płótnem, obecnie stosuje się tiul.

No dawno nie było tak, jak teraz. Dawniej, jak człowiek umrął, to trimali tri dni go, aż na trzeci dzień go chowali. Dwa dni trzymali, a na trzeci dzień chowali. I truchłe robili z desków, drewniane takie robili, [...] I do truchli kładli tam trochę tych stróżków, co z truchłą strugali, tych stróżków położyli. I zaścielili płótnem białym. Położyli umrętego męszczyznie cy kobiety położyli tam. Pod głowę kłali poduszkę. Też z tych stróżków robili, takie jaśko robili pod głowę też z tych stróżków. I położyli, zwyrchu położyli nakrycie tam jakieś tulcy, jakieś chto co mioł, cy płótno jakie, cy cosika nakryli zwyrchu i zwyrchu kape położyli i użle i... (W.L.D., Piotrowce).

Jak już wspomniano powyżej, stale aktualny jest zwyczaj czuwania przy ciele – od momentu śmierci, przez trzy doby aż do pogrzebu. Jest przyjęte, że wieczorem idzie się na tzw. łubek. Można powiedzieć, że przed pogrzebem łubek stanowi czas, kiedy najwięcej osób skupia się wokół zmarłego. Przychodzą i kobiety, i mężczyźni w różnym wieku.

Nu to prichudził'i, prichudził'i tego, prichudził'i, męży prichudził'i, żony prichudził'i, dzieci tak prichudził'i, jak to mówil'i, wieczór na łubek prichudził'i. Bo to nie gwaril'i na różaniec, teraz gwało na różaniec, wtedy na ten łubek prichudził'i, no i co... Putemu tego mama umarła piuntogo, siódmego jon chował'i (M.D., Piotrowce Dolne).

Najbliżsi – dzieci, małżonek etc. – przygotowują poczęstunek dla sąsiadów i znajomych odwiedzających ich zmarłego krewnego, np. ciasto, rodzaj strucli drożdżowej, wodę, oranżadę, wino, mężczyzn częstuje się również wódką. Spotkanie to nie zawsze ma charakter podniosły i smutny. Oczywiście, dominuje powaga i nastrój modlitwy. Modlą się wszyscy, ale prym wiodą kobiety. To one śpiewają *Anioł Pański*, *Serdeczna Matko*, prowadzą różaniec i inne modlitwy w intencji zmarłego. Jednak obyczaj towarzyszenia zmarłemu od chwili śmierci aż do pogrzebu oznacza czuwanie przy nim także w nocy. I w nocy atmosfera może się rozluźnić. Aby nie zasnąć, czuwający ludzie zajmują się rozmowami na bardzo różne tematy, niekoniecznie związane ze zmarłym, śmiercią, życiem wiecznym etc. Z dawnych lubków znane są „gry”, takie jak *kotas*, *studnia*, *róża*, które były niegdyś praktykowane przez młodzież. Natomiast dojrzałym mężczyźni, którym z reguły powierza się obowiązek czuwania całonocnego, kiedy kobiety idą do domu, grają w karty, szachy, czemu nierzadko towarzyszy alkohol. Trzeba jednak zaznaczyć, że spotkanie to nie ma charakteru libacji. Alkohol ma jedynie uprzyjemnić godziny czuwania, pomóc wprowadzić życie i animusz w ten nocny czas.

Dawniej całe czuwanie, wraz ze wszystkimi spotkaniami w nie wpisanyymi, odbywało się w tej samej izbie, w której wystawiona była trumna z ciałem. W zależności od wielkości pomieszczenia także zabawy odbywały się przy *umritym*. Obecnie – stosownie do pory roku i panującej temperatury – czuwania te ze względów sanitarnych przenoszone są do pokoju obok. Rozmówcy wyznają, że również księża proponują niekiedy takie rozwiązanie (w obliczu braku wyspecjalizowanych chłodni lub kaplic cmentarnych). W niektórych miejscowościach zamieszkiwanych przez ludność polską księża rozważają postawienie kaplicy cmentarnej, w której można byłoby złożyć ciało, aby to tam czekało chwili pogrzebu.

Poza swą religijną funkcją lubek pełnił również – towarzyską. Był miejscem integracji i komunikacji w społeczności lokalnej:

No sie przisli, pomodlili. Jak byly tam dziewczatka, chłopcy, zaczuni sie bawić. Mówim, da tam cy róże łomali, cy tam studnie, padał do studnie, musioł, wyciungali go ze studni. Nu spadł i siadnuł na stołek tej coś tam. Różne takie były to. A jak nie, to chłopcy znow kładli rynki tak na zadek i bili po tyj rynce. Ja wim, jak oto tam. I użle nie wim, i to użle ni ma tego. Ni ma, ali tak było. Różne było. Ni ma. Na łubek... łubek. Ni ma jak oto to. Na łubku (H.D., Piotrowce Dolne).

Trumnę wynosi się z domu w dniu pogrzebu. Coraz częściej zajmują się tym na Bukowinie Północnej pracownicy firmy pogrzebowej (szczególnie w środowisku miejskim). Kiedyś – jak wspominają rozmówcy – trumnę wynosili sąsiedzi i znajomi. Z wynoszeniem trumny z domu związane są pewne tradycyjne zachowania. Przede wszystkim stuka się nią trzy razy o próg i *odmawia się* w imieniu zmarłego, wymawiając formułę: „*Zostawaj sie zdrowi, zostawaj sie zdrowi, zostawaj sie zdrowi*” (W.L.D., Piotrowce Dolne). Trumnę zamyka się na podwórku (w przeciwieństwie do zwyczaju prawosławnego, zgodnie z którym trumnę zakrywa się dopiero tuż przed złożeniem do

grobu). Drzwi zamyka się, a najbliższa rodzina jeszcze przez dłuższą chwilę pozostaje w pomieszczeniu, w którym wcześniej leżało ciało. Na stole, gdzie wyeksponowana była trumna z nieboszczykiem, kładziono chleb i sól. Zgodnie z wierzeniami, działanie to ma pomóc zabezpieczyć żywych przed rychłym zgonem któregoś z rodziny.

Panuje przekonanie, że po śmierci dusza zmarłego pozostaje w bliskości ciała i towarzyszy mu aż do pogrzebu. Opuszczanie tego świata przez duszę ma procesualny charakter. Wierzy się, że dusza towarzyszy żywym jeszcze po pogrzebie, przez czterdzieści dni od śmierci, zanim trafi do zaświatów *„Nu mówiom tak prawda nieprawda, że czterdzieści dni dusza ludzka jeszcze tutaj z nami, a już potem jego Pan Bóg zabiera”* (J.O., Czerniowce).

W porównaniu z bogatymi ukraińskimi zwyczajami prawosławnymi polskie procesje są skromne. Procesję otwiera krzyż, towarzyszą mu dwie chorągwie, trumna jest zamknięta.

U tych... u nas, u nich je bardzo wielkie procesji Ukr|ainców, to na każde procesje po osim, po dziesięć... nu jak... procesji to ty... choryngwi. [...] A u Polaków krzyż... i u nas je dwie choryngwi czerwone i wincy nijakich ni ma i tak... idemy z tym. A Ukr|ainców jes dużo i na każdy choryngwie wieszają też rucznik i kołacz, kołacz tam z tym ʋo... bo chto niesie to i... pieczom tu takie parastasy wielkie, taki koszyk wielki... I kładom tam... no, to trzeba... uny už wiedzom, jak tam te chłěby, różnie wyrobiane, to cały koszyk chłěba... i cukierki takie je jak driewo i na to sycko nawieszane tam, takie zrobiom nu... i z cukierków takich, chto jak... chto robi. [...] U nas u Polaków tego ni ma (A.W., Baniłów Pidhirnyj).

Zazwyczaj pilnuje się, żeby nieboszczyk był ułożony tak, aby nogi miał skierowane do przodu – co w kościele, do którego współcześnie (czyli po powrocie religii do oficjalnego życia na Ukrainie) trumna jest zwykle wprowadzana – powoduje, iż trzeba ją obrócić. Dzieje się to tuż przed opuszczeniem świątyni i wyjściem na cmentarz. Podczas całej mszy świętej ciało jest zwrócone nogami w stronę ołtarza (czyli horyzontalnie, ale przodem do ołtarza).

Tradycyjnie trumna była wieszona na cmentarz zaprzęgiem konnym. W ostatnich dekadach odnotowana została w tym względzie zmiana. W Czerniowcach rozmówcy pamiętają jeszcze ze swojego dzieciństwa i młodości konie używane do przewozu, obecnie używa się zmotoryzowanych środków transportu. W środowiskach wiejskich można jeszcze spotkać kondukt z końmi idącymi przez wieś – od domu rodzinnego, do kościoła i dalej na cmentarz, jednak i tu wchodzi nowoczesność.

Grób jest najczęściej kopany ręcznie – przez poproszonego o to sąsiada. Również zakopywanie grobu odbywa się ręcznie, w obecności uczestników pogrzebu. Wszyscy czekają, modląc się głośno, śpiewając w intencji duszy zmarłego, aż grób zostanie całkowicie zasypany. Dopiero wówczas kończy się pogrzeb, można złożyć kwiaty i świece – dziś zazwyczaj już znicze – i udać się na obiad zorganizowany przez najbliższych krewnych zmarłego.

Czerniowce wyróżniają się na tle pozostałych miejscowości pod wieloma względami. Jest to stolica historycznej Bukowiny, największe miasto regionu będącego niegdyś krajem koronnym CK Monarchii. Cmentarz w Czerniowcach jest duży, w jego starej części znajdują się murowane grobowce rodzinne. Większość z nich ma wiele dziesiątek lat. Jeśli władze cmentarza udzielą zgody, współcześni nadal są chowani w swoim rodzinnym grobowcu (na marginesie można dodać, że grobowce bywają także przedmiotem transakcji handlowych). Niektórzy z rozmówców właśnie takie plany mają: *„Jeszcze tam, w tym grobowcu chyba będom dwa miejsca dla mnie i dla menża. Złonczymy s'ie kiedyś z rodz'icami”* (Ł.U., Czerniowce).

Także na wsi dba się raczej o to, aby spocząć w grobie w rodzinnej okolicy – żeby „miał kto odwiedzać grób” – dziedzice gospodarstwa, dawni sąsiedzi i ich dzieci, żeby zachowana była pamięć o zmarłym. W ten również sposób łączność pomiędzy światem zmarłych a żywymi nadal trwa, więc zmienia wprawdzie swój status, lecz ciągle jest odczuwana i w przyjęty przez kulturę sposób wyrażana. Przeżywany świat obejmuje dużo szersze horyzonty niż te, które daje się zaobserwować bezpośrednio. Tą też drogą – poprzez włączanie zmarłych do życia tu i teraz – następuje nadawanie życiu społecznemu ponadnaturalnego charakteru. Społeczność żywych jest w doświadczeniu jej członków elementem kosmicznego porządku wykraczającego poza fizycznie mierzalne czas i przestrzeń. Groby odwiedza się regularnie, szczególnie z okazji większych, jak i mniejszych świąt religijnych. Pierwszego listopada odmawia się zbiorowo modlitwy w intencji dusz zmarłych. Cały czas jeszcze tłumaczy się pozostawianie wolnego miejsca przy stole wigilijnym i zostawianie wieczerzy na stole właśnie potrzebami dusz zmarłych krewnych. Dzieci wychodzące za mąż/żeńiące się, których rodzice już zmarli, odwiedzają – niekiedy w dniu ślubu, w stroju weselnym – ich groby. Także Kościół, który odgrywa ogromną rolę w życiu codziennym, zaleca częstą modlitwę w intencji zmarłych.

Po pogrzebie wszyscy jego uczestnicy biorą udział w rytualnym obiedzie. Dawniej szykowano go w domu, współcześnie coraz częściej, w zależności od miejsca zamieszkania (wieś/miasto) i możliwości finansowych zamawia się obiad w restauracji. Jeszcze niedawno – kilka lat temu – obiad był szykowany z pomocą sąsiedzką (*klaka*). Podczas obiadu wszyscy zebrani modlą się nie tylko za duszę właśnie pochowanej osoby, ale także za dusze z rodziny zmarłego oraz za nieznane z imienia dusze, za które nikt już się nie modli, nikt ich nie wspomina. Dopiero po modlitwach przystępuje się do konsumpcji. Podczas stypy można jeść mięso, chyba że obowiązuje w tym czasie post, wówczas podaje się wyłącznie potrawy postne. Popularnymi daniami są gołąbki, rosół, ryba, kielbasa, ser, sałatki różnego typu. Zwraca uwagę przyrządzanie *pszeniczki*³, potrawy kojarzonej jako główna potrawa wigilijna, bez której w wielu domach – również

³ W Polsce ta potrawa też jest znana, ale występuje zwykle pod zapożyczoną z ukraińskiego nazwą *kutia*.

wśród Polaków na Bukowinie – trudno sobie wyobrazić wieczerzę w wigilię Bożego Narodzenia. Na Bukowinie Północnej można jeszcze wysłuchać relacji świadczących o pamięci o zadusznym charakterze wigilii Bożego Narodzenia. Tradycja ta – w Polsce już prawie zapomniana – żyje jeszcze wśród mieszkańców Bukowiny. Zgodnie z dawnym zwyczajem, podczas rytualnego obiadu po pogrzebie – podobnie jak podczas wigilii – *pszeniczka* jest pierwszą potrawą:

...bo jak siadajom za stół, pirszy raz bierom tyj pszenicki. I potemu uże kiedy się pomodłom niby t^oo... i za tych, za kiego... za tych, kiego nicht nie wspomina, potemu jeszcze biorom, siadajom, jeszcze biorom po lyżce, po dwie tam coś nu... uże jak to... bo kiedy się modłom, siadajom za stół (A.W., Baniłów Pidhirnyj).

Stypa nie kończy relacji ze zmarłym. Po śmierci kogoś bliskiego rodzinę obowiązuje żałoba. Jej długość i kulturowy sposób ekspresji zależy od płci i stopnia pokrewieństwa.

Siedem tydni tře było nosić czorne chustke i nie szpiwać, nie tańcować, nie za... mamkom, za synem, za... jako za mamkom rok, za tatkiem sześć misincy. Za... za chłopem rok, za babom też rok. Taka rodzina tri misiuncy tře było nosić czorne, czorne. I nie tańcować, nie szpiwać, nie tak ot. Trimać żałobe, pokore, tak (A.J., Piotrowce Dolne).

Widzialnym znakiem żałoby jest czerń: *„Jak umręł menszczyzna, to kobieta se została, to nosiła czorne chustke cały rok, po czarnemu chodziła zebrana. A jak kobieta umręła, to monż chodził w czarnej koszuli, w czornym ubraniu, taka była żałoba”* (W.L.D., Piotrowce Dolne).

Jeśli umrze ktoś bliski z rodziny narzeczonych planujących wziąć ślub, albo przekłada się go na inny termin, albo robi, z tym że podczas wesela młodzi nie tańczą i nie śpiewają.

W środowisku polskim na Bukowinie Północnej pojawiają się elementy prawosławnego zwyczaju o nazwie *pomana*, wiążącego się z ofiarą i modlitwą w intencji zmarłego. W praktyce *pomana* oznacza poczęstunek – dar w postaci jedzenia, ręcznika obrzędowego, czasami także przedmiotów użytkowych, za co obdarowany winien jest modlitwę za duszę zmarłego. Warto zwrócić uwagę na społeczny wymiar tego zwyczaju. Opiera się on na zasadzie *do ut des*⁴ i jako taki ma silnie więziotwórczy charakter. Darczyńca, obdarowany i zmarły zaczynają być powiązani subtelną nicią, która wychodzi poza doczesny świat społeczny. Z poczęstunkiem tym można się spotkać w dniu pogrzebu, czterdzieści dni później, w pierwszą i kolejne rocznice śmierci. Często jest ona praktykowana na cmentarzu. Wówczas też przyjęte jest, że podarowaną bułkę, napój, także alkohol konsumuje się zwykle przy grobie.

Na cmentarzach prawosławnych częstym widokiem są ławki i stoły, które służą właśnie do spożywania *pomany*.

⁴ Zasada wzajemności: „daję, abyś dawał”.



Fot. 2. Pomana na cmentarzu w pierwszą rocznicę śmierci dziadka, Banilov Pidhirnyj

Źródła: dokumentacja zgromadzona podczas badań w ramach projektu „Mowa polska na Bukowinie Karpackiej. Dokumentacja zanikającego dziedzictwa narodowego”.

Stoły ludzie po pol'u, tej takie kawałki rizały, tej takie dawaly. Teraz uże... my uże toże mieszkamy między Ukraińcami, to my uże tak troche musimy pod... nich. U mnie jak mama zmarła, tato, to u nas uże kupujom koła... kołocsz'e takie, picz'one som. W magazynie. I my kłademy kołocz tam, w#ode kłado... Nu chto chce, w#ode tam, cukierkóch pare, takie pakunki robimy i kożnemu rozdajemy. W Pietrowcach t#o... nu tak mało, tak w Pietrowcach tak mo być, co wincy u nich tam, ni ma tego, tych ko... Nu tak po polsku to ni ma tego: kołocz'ów, tego wszystkiego... To co świece oce zapal'ujom i kożnemu jednemu dawajom świece, w Pietrowcach to tak (A.W., Baniłów Pidhirnyj).

Dziś rozmówcy polscy nakaz poczęstunku uzasadniają m.in. względami natury praktycznej:

Nu, a jeśli na pogrzebie dać kanapki, ledziutki, albo co dla obcych ludzi, którzy przyjechali, to skąd, bo zrania pojechał, nic nie jadł, a tu cały dzień też z powrotem do domu, to takim ludziom dać. A wy macie w domu wszystko, to wy jak idziecie na pogrzeb. Nu ti u nas tak przyjento, że ta pomana robi się w dzień pogrzebu, później na czterdzieści dni i później w rok. To wszystko – stół tak (L.D., Zastawna).

Dawniej – również w społeczności polskiej – obowiązywał poczęstunek na cmentarzu, młodszym zwyczajem jest zapraszanie na obiad do restauracji. Zwyczaj *pomany* jest w środowisku polskim na Bukowinie Północnej dobrze znany i przez wielu prakty-

kowany, szczególnie w miejscowościach, gdzie Polacy stanowią nieliczną społeczność (kilka, kilkanaście rodzin w całej miejscowości). Świadczy o tym relacja z Zastawnej:

my z żoną poszli na cmentarz, zapalili świcy, pomodlili się i za menźczyźnie daje się za pomanę menźczyźnie. Jakieś bułeczki, chleb, swicy. To za menźczyźnę – daje się menźczyźnie. Też to ono troszku wtraciło u ten, jag to mówi się, pomysł, bo jag bierzesz te pomany, to trzeba pomodlić się. Ale kto jego widzi, czy on pomodli się.

[badacz]: [...] A jak się daje te pomany, to co się mówi?

[LD]: Proszę przyjónć za duszę tego j tego. Dzieńkuję nu i (L.D., Zastawna).

Na charakter i przebieg rytuału pogrzebowego na Bukowinie Północnej w XX w. oddziaływał mocno kontekst historyczny, jakim była sytuacja społeczno-polityczna. Komunizm zwalczający religię odcisnął się na życiu religijnym i społecznym wyrażaniu przeżyć duchowych mieszkańców województwa czarniowieckiego. Przede wszystkim pojawiły się alternatywne – nienależące do żadnej z tradycji bukowińskich – ceremonie pogrzebowe i obchody uroczystego wspomnienia o zmarłym celebrowane zgodnie z ideą ateistyczną. Jedną z ich cech charakterystycznych była obecność muzyki. Analiza przeprowadzonych wywiadów i fotografii pogrzebowych, które zajmują znaczną część albumów rodzinnych, wskazuje na incydentalną obecność muzyki podczas pochówku. Zgodnie z tradycją, muzyka towarzyszyła zazwyczaj ostatniej drodze muzykanta. Poza tym kontekstem obecność muzyki podczas pogrzebu kojarzona jest przez rozmówców jako element pochówku świeckiego. Ceremonie świeckie w pewnym stopniu naśladowały pogrzeby tradycyjne (Ciołek i in. 1976, s. 242-245). Muzyka budowała w tym wypadku nastroj, pomagała zaangażować się duchowo, zastępując modlitwę:

M|uzyka grała tyl'ko abo wojenne byli, abo tyż była m|uzyka u takich komunistów, to tyż była m|uzyka. Ja pamientam jak my tata chowali, to tam tyż i m|uzyka miała być i z tej partyjnej organizacji to, a un przyszed do nas tam sonsiad nasz był takim partyjnym tam u nich to, a ja jemu mówim, że u nas nie m|uzyka bendzie, u nas ksiondz bendzi (J.O., Czerniowce).

Także pogrzeby osób głęboko wierzących miały w okresie radzieckim swój szczególny charakter. Często odbywały się bez księży, ale jednocześnie nie były ceremoniami świeckimi prowadzonymi przez urzędnika państwowego. Przykład takiego pogrzebu stanowi pochówek z roku 1973 w Piotrowcach Dolnych:

Wtedy ksiendza ni było. Jako, l'udzie přichodzili wieczorami, baby toje sie modlili, jako trea, i taras też tak. Szytko takie te modlitwy. I putemu też, kiedy pogřib był, też přisřli tak, też modlili sie koło cesty, koło groba. Teraz uže ksiendzu, drugi pořondek (J.D., Piotrowce Dolne).

W przebiegu takich pogrzebów odbijały się także archaiczne zwyczaje ludowe oraz zapożyczenia z kultury prawosławnych sąsiadów:

I tak i... do kořioła z umřitym to u nas nie řli wtedy, bo nie buło ksiondza. Isřli prosto na cyn-tar, abo isřli, z kim isřli do kořioła, to sie kobiety same modliły. [...] I na cynteřu dowali řwiczki, jak isřli z umřitym, to nieřli řwiczki kařdemu řwiczke dali do rynki. A teraz řwiczki nie dawajom. Teraz nic nie tego. I na centeru tam dawali po kawalku chłeba, po harku wody. Jak uže kazała.

Skuńczył się, pogrzeb, pochowali szystko. Potem dawali po kawałku chłeba abo piekle takie strudlę z makiem, z jabkami. Z tym krajali takie kawałki. I dawali po kawałku strudla. I dawali tam po po harku wody cy wódki cy chto co móg, to dawał. A teraz už tego ni ma, teraz už skasowało sie to wszystko (W.L.D., Piotrowce).

W okresie komunistycznym jedyną działającą świątynią na Bukowinie Północnej był kościół w Czerniowcach⁵. Posługiwali w nim dwaj księża. W latach 1939-1961 i 1970-1990 ks. Franciszek Krajewski oraz w latach 1961-1970 ks. Józef Jędrzejewski (<http://www.pl.rkc.cv.ua>). Szczególnie zapisał się w pamięci rozmówców ks. Krajewski. Był to kapłan, który niestrudzenie pełnił posługi duszpasterskie przez prawie cały okres komunizmu. Ksiądz Krajewski razem z księdzem Jędrzejewskim obsługiwali wiernych z całego województwa, nielegalnie udzielając sakramentów we wszystkich jego zakątkach – tam, gdzie zapraszali ich wierni (zgodnie z przepisami radzieckimi mogli bowiem sprawować posługę tylko we wnętrzu kościoła w Czerniowcach).

Ich działalność nie pozostawała bez wpływu na zwyczajowe praktyki związane ze śmiercią. Egzemplifikację może stanowić zaniechany już w środowisku Polaków zamieszkujących obwód czerniowiecki zwyczaj rzucania pieniędzy do grobu. Rozmówcy zwracają uwagę, że do jego kresu przyczynił się ks. Krajewski. Także inne działania popularne niegdyś wśród ludności polskiej na Bukowinie Północnej były przez niego rugowane. Przykładem może być jego stosunek do zwyczajowego poczęstunku po pogrzebie:

Mama jak umarła, nu kiedys' obiady nie robili, nu a ja wszystko robiła obiad, i jak wszystko już [...] przywioz, to ja mówiem, wszystkie te obrus[a, wszystko nakryc', by on nie wiedział, że my gotujemy jakis' obiad, bo on nie pozwolił to wszystko. Módlc' sie trzeba... [...] Nu stoły [...] żeby pomany, by nie robić to wszystko. To nie potrzebno. Modlitwa i już. Taj już na cwyntarzu koło grobu jak coś' płakałam, coś i... on tak na mnie popatrzył s'i, że ja nie modłem s'i (J.L., Sadygóra).

Również współcześni księża służący na Bukowinie Północnej z dezaprobatą podchodzą do przejawów *pomany* na cmentarzu, z której praktyką można się spotkać do dzisiaj. Negatywnie też ustosunkowują się do traktowania lubka jako miejsca zabawy.

[badacz]: A woda słodka to jaka to była?

[HD]: A ta kupo^uwana, ko^upo^uwana, no bo wódki nie dowali, pyrszy dowali wódki, jak nie było ksiendzów. Wże ksiondzy przyszły tu už^ele ni^e dowali, ni. [...] No ceⁿstowali tam nie by to tego po troszke tego to i tego dali ten strudel. A po temu j teraz my na ostatku, to ku^opowali takie bulki ze sy... z makiem i szkl'aneczke wody take za... zapułoka i tam dzie czego, co jakie cukierków, cy jakich tam. No takie tam, co co mugli, co tam napakowali pelny woreczy^ek i to do^awali l'udziom. Jak nie robili doma.

[badacz]: Stołów?

[HD]: Tak, ałe teraz už ni ma nic, ksiondz nic nie nie nie dopusko. Ani te świce doma dować l'udziom ani bo świczki dawali każdemu jednemu. Nic, nic, ani, ani go tam czenstować tom wodom

⁵ Kościół w Czerniowcach był jedną z nielicznych świątyni rzymskokatolickich, nieprzerwanie działających w Związku Radzieckim.

wdoma, jak przyjdzie człowik. Nic nie dozwoło. Użle tak, [...]. Czego to? To modlitwa jest, nie różne takie wo. Na j tak (H.D., Piotrowce).

Powyższe fragmenty pokazują, że rola księdza we współczesnych przemianach zwyczajów pogrzebowych ma niebagatelną rolę.

* * *

W ostatnich dekadach na Bukowinie Północnej śmierć się formalizuje i instytucjonalizuje. Stopniowo wchodzi w życie rodziny i społeczności lokalnej nowe elementy scenariusza związanego z przygotowaniami do pogrzebu. W otoczeniu osoby konającej lub już zmarłej zazwyczaj pojawia się lekarz. W ostatnich latach na Ukrainie występuje on także w roli urzędnika państwowego, którego należy wezwać dla stwierdzenia zgonu bez udziału osób trzecich. Do czasu jego przybycia ciała nie można ruszać (co klóci się np. z tradycyjnym objęciem opieką ciała od razu po śmierci). Coraz częściej poszczególne zadania w ramach organizacji pochówku są przekazywane profesjonalnym firmom (np. robienie trumny, przewóz ciała, przygotowanie poczęstunku). W badanych społecznościach pojawia się także idea wybudowania kaplicy cmentarnej, w której mogłoby być trzymane ciało w oczekiwaniu na pogrzeb. Działania tego typu wpływają na zwiększenie dystansu pomiędzy zmarłym a światem żywych (por. Aries 2008, s. 34). Śmierć i zwyczaje z nią związane stopniowo tracą swój tradycyjnie swój, domowo-rodzinny charakter. Śmierć – podobnie jak na Zachodzie – przestaje być wydarzeniem lokalnym i staje się faktem prywatnym. Tymczasem jednak formy zwyczajów z nią związanych można nadal jeszcze zaobserwować w praktyce zamieszkujących Bukowinę Północną Polaków.

Bibliografia

- Aries P. (1992), *Człowiek i śmierć*, tłum. E. Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Aries P. (2008), *Rozważania o historii śmierci*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Baniak J. (2007), *Desakralizacja kultu religijnego i świąt religijnych w Polsce. Studium socjologiczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Ciołek T.M., Olędzki J., Zadrożyńska A. (1976), *Wyrzeczysko. O świętowaniu w Polsce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Gennep A. van (2006), *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii. O bramie i progu, gościnności i adopcji, o ciąży i porodzie, o narodzinach, dzieciństwie, dojrzewaniu i inicjacji, o święceniach kapłańskich i koronacji królów, o zaręczynach i zaślubinach, o pogrzebie i porach roku i o wielu innych rzeczach*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Ogrodowska B. (2008), *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*, Sport i Turystyka – Muza SA, Warszawa.

Ostrowska A. (1997), *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

Parafia Podwyższenia Krzyża Świętego w Czerniowcach, <http://www.pl.rkc.cv.ua> [dostęp: 14.07.2017].

Śmierć, pogrzeb, żałoba – zwyczaje w środowisku polskim na Bukowinie Północnej

Streszczenie: Artykuł jest poświęcony zwyczajom związanym ze śmiercią, występującym w praktyce i kulturze środowiska polskiego w północnej części historycznego regionu Bukowiny. Autorka prezentuje zarówno tradycyjne zwyczaje, jak i współczesne działania w sytuacji śmierci członka rodziny i społeczności lokalnej. Zwraca uwagę na zachowanie trwałości i ciągłość zwyczajów, ale też na przemiany kulturowe i nowoczesne formy stopniowo wypierające dawne rozwiązania. Na współczesne działania ludności polskiej związane ze śmiercią oddziałują na Bukowinie Północnej m.in. tradycyjna religijność ludowa, Kościół rzymskokatolicki, bliskie kontakty z prawosławiem, kontekst historyczny (komunizm) oraz obecne przemiany cywilizacyjne.

Opracowanie zawiera wiele cytatów z wywiadów przeprowadzonych w 2016 r. przez interdyscyplinarny polsko-ukraiński zespół.

Słowa kluczowe: śmierć, pogrzeb, żałoba, Polacy na Bukowinie Północnej

Death, funeral and mourning – customs in the Polish environment in northern Bukovina

Abstract: The article is devoted to the customs that are associated with death, which exist in the praxis and culture of the Polish environment in the northern part of the historical region named Bukovina. The author presents both traditional customs as well as contemporary actions in the event of death of a family or a local community member. She draws attention to the phenomenon of durability and continuity of customs but also to the cultural changes and modern forms which gradually displace former solutions. The contemporary actions of the Polish people in the context of death are influenced among others by: the traditional folk religiousness, the Roman-Catholic Church, close contacts with Orthodoxy, historical context (communism) and current civilization changes.

The study includes plenty of quotations from the in-depth interviews conducted by the interdisciplinary Polish-Ukrainian team in 2016.

Keywords: death, funeral, mourning, Polish people in the northern Bukovina

*Katarzyna Narkiewicz**

University of Zielona Góra

THE PROBLEM OF REFUGEES AS A FACTOR OF ACTIVE CITIZENSHIP OF INHABITANTS OF ZIELONA GÓRA

The article attempts to answer the question whether the migration crisis in Europe, and related to it, the issue of possible accepting in Poland refugees from Syria, Iraq and the North-African countries, can be considered as a factor of active citizenship of Poles. The research material covers the statements on accepting refugees that appeared in public space between September 2015, that is from the beginning of the debate on the possible measures of solving the migration crisis, and January 2017. That is also the time when other civic activities, both supporting and opposing the idea of accepting refugees, took place. The subject of analysis is a local community of Zielona Góra.

In the first part of the text statistical data on the Poles' citizenship is presented together with an attempt to interpret the observed situation from the historical perspective. The second part of the text consists of a simplified agenda of civic activities of Zielona Góra inhabitants induced by the notion of accepting in our country refugees from Syria, Iraq or the North-African countries. The final part of the article contains conclusions and attempts to answer if the problem of refugees really is a factor of civic activity of inhabitants of Zielona Góra and, in a wider perspective, of Poles.

In his work called *Sociology*, Anthony Giddens defines civic society as "a sphere of activity in the area between the state and economy, covering family, school, local associations and non-economic institutions"¹ (Giddens 2012, p. 1090). Therefore, this sphere covers any activities of the civic background. It can be observed that different societies are civic to a varying degree. Alexis de Tocqueville, the intellectual father of the concept of a civic society, admired stability of the American system (Tocqueville 1996). Civic society is also a phenomenon of the Protestant countries. The post-Communist countries, including Poland, aspiring to be democratic, also endeavor to elaborate civic standards. In the first years of political transformation, it seemed that among the former Communist countries, it was Poland who had the best start-up capital to build civic society. However, after the apogee of "Solidarity" movement, sociologists observe a distinctive decline in political and civic activity of Poles.

* Katarzyna Narkiewicz, PhD student at the Institute of Sociology, University of Zielona Góra, scientific interests: attitudes, migration crisis, youth and their attitudes towards newcomers kttkm@wp.pl.

¹ All quotations in the article translated by the author of the article.

The comparison of the official turnout in ten post-Communist countries (new members of the European Union) during parliamentary elections (all the compared countries have a parliamentary system) [...] shows that Poland is a definite outsider of the ranking – while the average turnout for the majority of states in the post-Communist period fluctuates around 60-70%, in Poland it is 47,31% (Czeński 2009, pp. 5-6).

The level of civic activity can be also measured by the number and size of non-governmental organizations. The Klon/Jawor Association, on the basis of the research, estimates that in Poland approximately 70% of organizations are really active. The others either suspended or terminated their activity without unregistering from the REGON register database. It means that in Poland there are circa a hundred thousand associations and foundations². The same research shows that the number of the registered associations and foundations varies depending on the region of Poland – the biggest number is in Mazovia, more than twenty thousand, half of which in Warsaw. More than ten thousand organizations are registered in each: Greater Poland, Lesser Poland, Silesia and Lower Silesia. Definitely, the least number of organizations is registered in the following voivodships: opolskie, lubuskie, podlaskie and świętokrzyskie – approximately 3-4 thousand in each (*Kondycja sektora...* 2015). According to the web-portal Lubuskie.pl one hundred forty nine non-governmental organizations are registered in Zielona Góra. They are supposed to act in the three areas: physical culture, culture, and social policy. Is that a lot or a little? The number of organizations per ten thousand inhabitants in three countries of Central and Eastern Europe varies from 125 in the Czech Republic via 63 in Hungary, to 32 organizations in Poland. “It means that in the states of our region, which are the natural points of reference for the situation of the sector in Poland, the rates of saturation with non-governmental organizations (possibly due to the smaller number of inhabitants) are two and four times higher than in our country” (*Baza danych NGO*).

While discussing the forms of civic activity it has to be noticed that the recent decades of 20th century and the beginning of the new millennium are perceived as time of important subjective and objective transitions within civic activity. In this context, among others, transformation of civic roles, rising new modalities of political communication are recalled [...]. In this context the power of individuals and groups forming society moves from specifically defined electoral and party roles to new, non-institutionalized forms of political and civic culture [...]. In other words, more and more often, the real power of individuals and groups within democratic societies slides towards the potential of disciplining the subjects who are depositaries of political power by citizens-consumers [...]. These relatively new hybrid forms of political-economic civic engagement are increasingly based upon symbolic activities: a mediated visibility of certain issues increases its chances of occurrence in political agenda. Symbolic power (also understood literally as power of symbols) is one of the most important resources for

² The research “The situation of the NGO sector in Poland 2015” was conducted on a countrywide random sampling of 4 thousand associations and foundations.

citizens-consumers, thus the potential of creating and distributing symbolic representations of certain issues is connected with the growing status of media (Nowak 2013, pp. 4-5).

The virtual and real activity against signing the ACTA agreement, which took place in many European countries in 2012, can serve as an example of such realization of the idea of active citizenship. Within the recent two years, the issue of accepting refugees from Syria at civil war, Iraq, and the North-African countries has become an important element of public discourse in the states of the European Union.

Poles and migration – the historical background

The states which have been historically shaped over the centuries – mainly the Western European countries such as France, Germany, the United Kingdom or Benelux, adopt an intense assimilation policy towards the newcomers – they endeavor to incorporate them as quickly as possible. On the other hand, there are the countries which emerged from emigration themselves. These include the United States, Canada, Australia, Argentina or Brazil. Both groups have known the phenomenon of migration since the French Revolution – at that time mixed with slavery and colonialism. Polish people however, since the times of Poland's partitions (Great Emigration) have not been afflicted by mass migration – Poles knew deportations. The period of Partitions of Poland was the time of creating national programmes – establishing in 1887 two secret organizations is considered to be the beginning of national movement. These were: Polish League, formed by the January Uprising veteran Zygmunt Miłkowski, and the Zet Polish Youth Association, formed by Zygmunt Balicki. In 1893 radical activists of the League, under the leadership of Roman Dmowski, seized power in the organization through the coup, changed its name into National League, and formulated political programme based on the rules of pragmatism, effective organization of political work, and the ideology of nationalism. As the sociologist and culture expert Walter Żelazny notes "The Polish People's Republic (PRL) paradoxically inherited political national-democratic programme" (Żelazny 2016, p. 63). We, the Poles, also dealt with otherness, in the anthropological sense, until the termination of the Operation "Vistula". Later, at the beginning of the 50-ties of the 20th century, the acceptance of 14 thousand Greek refugees was concealed from society. The communist authorities also kept secret pacification of ethnic minorities such as Kashubians, Polishchuks or expulsion of Masurians. A campaign against the Jews echoed in 1968. The PRL propaganda, by the means of comparison with the Second Polish Republic caught up in conflicts on grounds of nationality, imposed on society a conviction about the benefit of national and religious uniformity. As stated by the cited above Walter Żelazny

In the matter of so called ethnic uniformity there was almost complete agreement between State and Church, nowhere officially confirmed. One will not find in press or books published in

the period of PRL, any statements by Church officials on national issues going beyond political correctness of that time. On the other hand, the believers were constantly remained from a pulpit about the only national formation acceptable in Poland: a Pole-Catholic (Żelazny 2016, p. 65).

The question therefore arises whether today, a quarter of a century after the political transformation, the mentality of Poles has changed in this regard? Is still a person who is not a Pole-Catholic perceived as a stranger, an enemy? Hence, can the issue of accepting in our country refugees from Syria, Iraq, and the North-African countries become an important factor of the civic activity of Poles?

Poland and migration – statistical data

Nobody precisely knows how many immigrants we have in Poland. The biggest group are undoubtedly the citizens of Ukraine. In the period from 1st January till 31st August 2015 Polish consular and diplomatic posts in Ukraine issued almost 600 thousand (597.511) visas for the citizens of this country. The political asylum was granted to two Ukrainian citizens (*Uchodźcy w Polsce...* 2016). Till the end of May 2016 the refugee status was granted to 42 persons, including 21 Syrian citizens, 4 Egyptians, 4 Chinese, 3 Iraqis, 2 Russians and 2 Ugandans (*ibidem*). The list of the most numerous citizenships in possession of valid residence permit has remained unchanged within the last three years. The current sequence looks as follows: Ukraine 84 thousand, Germany 23 thousand, the Republic of Belarus 11 thousand, Russia 10 thousand, Vietnam 9 thousand, Italy 7 thousand, China 6 thousand, France 5,5 thousand, the United Kingdom and Bulgaria 5 thousand each. The data do not cover persons residing in Poland with visas (*ibidem*).

The data quoted above indicates of the marginal extend of the immigration phenomenon in Poland. Apart from that, or possibly because of that, the migration crisis in Europe, and connected with it the issue of accepting refugees in Poland, have become the factor of civic activity of many Poles. Constantly, but with a varying intensity stimulated by events, the debate on accepting refugees goes on in public space. In Zielona Góra things look the same.

Migration crisis – a global and local context

From the very beginning of the migration crisis Pope Francis asked for help and compassion for refugees. Also the leaders of majority of the European Union countries urge for solidarity in dealing with the problem of refugees. The representatives of the local community, the main actors of local political and government scene as well as representatives of scientific and church communities, took different approach towards these requests. The problem of refugees also divided average members of local com-

munities who started to express their opinions individually or within civic initiatives. In this context, an increasing activity of the users of social media and the Internet also has to be noted.

Zielona Góra – the voices of aldermen

Responding to calls for help to the victims of war in Syria Adam Urbaniak, the Chairperson of the Municipal Council of the City, declares that Zielona Góra can “easily accept two families, offer them communal flats and help find a job [...]. He adds unintentionally that preferably these should be Christian families persecuted in Syria” (Zatorski 2015).

Robert Górski, an alderman by the city mayor Janusz Kubicki, firmly says “No”. He is accompanied by Jacek Budziński from Law and Justice (PiS). They both argue that we have enough poor people among our inhabitants. However, if we were to help “it should be Christian families to be accepted first. Muslims later, and after the thorough check out if they have no connections with the Islamic State” (*ibidem*).

Tomasz Nesterowicz from the Democratic Left Alliance (SLD) asked if we should accept them, answers “Definitely yes”. He argues that because a few millions of Poles emigrated because of economic motives, there are no reasons why we should refuse to help refugees. He expects that the government should declare if they want to accept them temporarily or for a longer stay, so that they “grow into our society with their culture” (*ibidem*). In the end he adds that, according to him, Zielona Góra would be able to accept several persons (*ibidem*).

What does the City Mayor say?

At the same time the services of lubuskie voivodship, on special request of the Ministry of Labour and Social Policy, were collecting data about the potential number of persons that could be accepted by the local governments. In 2015 only 4 out of 82 lubuskie municipalities declared their readiness for accepting a total of 17 refugees. These were the municipalities of: Bogdaniec, Kostrzyn nad Odrą, Krosno Odrzańskie and Zbąszynek. This short list of municipalities offering their help in finding places to live for refugees lacked the biggest cities – Zielona Góra and Gorzów Wielkopolski. “We are not prepared to accept the refugees. We don’t even have proper overnight accommodation. In Zielona Góra, the waiting list for flats is rather long. We don’t have workplaces” said Monika Wiśniewska from the Office of the Mayor of Zielona Góra (*Kilka lubuskich...* 2015). She added that Zielona Góra responded to the call of Cottbus – Zielona Góra’s partner city in Germany – which already hosts a big group of refugees. She declared sending there 180 beds, 200 sleeping bags and circa 300 blankets (*ibidem*).

On April 6, 2016, the city mayor Janusz Kubicki was answering the questions of “Gazeta Lubuska” readers. One of them asked “How many more (up till now, that is June 2017, the city has not accepted even one – K.N.) refugees will Zielona Góra accept?”. The mayor’s response was that

Zielona Góra is not interested in accepting refugees. We don’t have enough flats for our inhabitants, so I see no possibility of accepting refugees. I believe that Poland should first remember about our compatriots who remained in the East and try to bring them home. Only later should we think about refugees. Let’s have a look at what the US do at the border with Mexico – they are to construct a wall. And, of course, Zielona Góra has not accepted even single refugee up till now (Kubicki 2016).

Declaration of University of Zielona Góra

On October 5, 2015, during the ceremony of inauguration of academic year, professor Tadeusz Kuczyński, the Rector of University of Zielona Góra, announced that, in spite of limited financial capacities, the university cannot stand aside these events. He also expressed his conviction that “enabling refugees studying is probably the best way to integrate them with the society which they enter” (Kuczyński 2015). The Rector also informed that in the near term the university authorities intend to send to the Ministry of Science and Higher Education an offer for 50 refugee students to study for free at the University of Zielona Góra. Additionally, they were meant to be exempted from any payments and would be granted free accommodation in dormitories. The Rector also announced efforts to obtain scholarships for them (*ibidem*).

Religious circles

On September 5, 2015, during the meeting with believers at praying the Angelus, Pope Francis urged that every parish, every religious community, every convent and sanctuary in Europe accepted one family of refugees. He ensured that migrants will also be accepted in Vatican. The Pope also addressed hierarchs of the church directly “I am asking my brothers bishops of Europe to support my request in their dioceses, reminding that mercy is the other name of love” (Pope Francis 2015). Father Andrzej Sapieha, the spokesperson of diocese, asked about the plans of the Roman Catholic Diocese of Zielona Góra-Gorzów, answered that the position of the Bishops Conference was published. He added “At the moment I am not able to say anything more” (Zatorski 2015).

Refugees in Zielona Góra? – web based activity

Here, a substantive discussion is a rarity. Anonymous comments that leave no doubt as to the intentions and beliefs of their authors prevail. Posts such as: “Shoot them at

the very attempt of entry”, “Get them f.k off here”, “Before winter I’m going to invest in a stove, a big, powerful one”, “Get all wogs out of Europe! Simply in a Christian manner” definitely prevail in virtual world. If somebody supports the idea of accepting refugees he or she will read that is mentally handicapped and will be asked if, having his wife or daughter raped, will still support the idea.

Religious circles – father Andrzej Draguła

The comments posted online deeply moved the previous spokesman of the Zielona Góra-Gorzów Curia, father Andrzej Draguła. He wrote in his blog:

The statements appearing in some circles that identify themselves as religious and eagerly refer to faith, show that their religion not only does not stop them from utterances full of hate but on the contrary – according to their own belief – it motivates them to do it, gives arguments and justifies this verbal hatred (and also incitement to violence). That is precisely why I wrote that, apart from other Catholicisms there is also Catholicism of hatred. A kind of “Christian Islamism”. Pure form of evil which uses religious arguments to justify its existence. Blasphemy of the highest purity (Draguła 2015).

Civic initiative – a group “Common Zielona Góra”

On December 15, 2016 on the webpage Avaaz.org appeared a petition written by a Zielona Góra inhabitant Ms Zofia Szozda who represents the group “Common Zielona Góra”. The petition “on creating settlement conditions for a family from Aleppo” (Szozda 2016) was addressed to the Municipal Council of Zielona Góra. The petition was signed online by 136 persons. The group also planned a public consultation on the matter, including local politicians, organizations and associations. A picket called “We are all with refugees” was scheduled on January 28, 2017 in Zielona Góra pedestrian area.

The Internet users about the initiative of the group “Common Zielona Góra”

The moment the information about the planned picket was released (January 4, 2017), the comments on the initiative of bringing a Syrian family to Zielona Góra were posted online. The most active were the opponents of accepting refugees. Besides well-known arguments about possible rapes and mental infirmity of the persons inviting, a new element – Zielona Góra “ordo caritatis” appeared. It was meant to remind that, first of all, many inhabitants of our city need help. An Internet user D.S. wrote: “It is very sad to me that some foundation or somebody prefers helping strangers to their own countrymen. It is embarrassing”. Another person (nick annnnnnnnnnna) asks: “Don’t we already have enough poverty and tragedy here?”. The person adds “Give a finger

and they will take a whole arm. You let in one and they will come in mass". Willingness to help others is also perceived as a way to realize particular interests, "promoting" oneself in a local community. PatriotaNieFaszysta wrote: "if we help our people nobody will write about it but if we help strangers, newspapers will write about it and it will be spectacular, there will be confusion. Isn't that the point???". A user nicked ZałogaDzi claims that "majority of these organizations only cares about publicity and taking money as long as EU gives subsidies". There also appeared, however definitely less numerous, the voices of support. A user Barbara Dymek wrote: "A grand applause for the group 'Common ZG' for their initiative [...] in face of such dreadful tragedy help is most desirable". A user Marianna said: "I can't believe my eyes! So much hatred in these comments. Guys, somebody wants to help others, and you are like a horde of biting dogs". In this context, a good conclusion of this exchange of views seem to be a comment by a user nicked "observer": "But even native Poles escape from Zielona Góra, so how do you want refugees to stand that?"³.

Citizens in action – marches and pickets

The representatives of rightwing circles expressed their opposition to the idea of accepting refugees organizing an anti-immigrant march on October 3, 2015. At the head of the march stood Janusz Korwin Mikke. At the beginning the protesters chanted "We want returnees not refugees!", "Kresowiaczy are also Poles!", "Poland – not Islamic, not secular but Catholic only!". With time the language of the protestors brutalized and chants like "F.ck Islam", "F.ck Allah!", "All Poland sings with us: refugees get f.ck out of here" could be heard.

The direct response to the initiative of "Common ZG" group collecting signatures to bring to the city a family from Aleppo was an anti-immigrant demonstration planned for January 21, 2017. The main organizer was association Rota Rzeczypospolitej. They were actively supported by representatives of political parties: Wolność, Młodzież Wszechpolska, Lubuszanie dla Rzeczypospolitej, Obóz Narodowo-Radykalny, Patriotyczny Falubaz and Patrioci RP. According to the organizers the picket was attended by 200 persons. During the meeting it was possible to sign a petition opposing the idea of "Common ZG" group. The speakers – representatives of the organizers – emphasized that "90% of so called refugees are in fact deserters who don't want to defend their homelands" (Dajworska 2017). It was again highlighted that "first, we have to help Poles who are here and the returnees" (*ibidem*). The representative of Rota Rzeczypospolitej said: "We are accused of having no heart, no conscience because we don't want to help poor orphans who have to flee their country at war. But excuse me, who started

³ All comments translated in their original form.

that war? Poland? Let those who started this war deal with these people!” (*ibidem*). Krystian Pacholski from Młodzież Wszechpolska emphasized several times that “Polish quota is zero immigrants [...] we stand for ethnic and cultural uniformity of Poland” (Pacholski 2017). Mateusz Turczyniak from the Wolność party said: “Today we witness that, under the occupation of the European Union, Islamic culture wants to destroy, eradicate Christian culture from our Europe. What is happening now is outrageous and is a crying shame [...]. Today Europe is collapsing, Europe is dying” (Turczyniak 2017). Mateusz Kowalski from ONR declared: “I am pleased to see the people who want to fight for security of lubuskie province, for our right to walk with our heads held high, to be the hosts of our land instead of being forced to hide and worry about our women” (Kowalski 2017).

Next demonstration, this time to support the idea of bringing a Syrian family to Zielona Góra took place on January 28, 2017. The demonstrators also urged the Municipal Council of Zielona Góra to adopt a resolution resembling the one adopted by the Municipal Council of Sopot in which they declare the will to accept and take care of 40 children from Aleppo. The city authorities were also requested to support an educational project called “A train to tolerance”. According to organizers this picket was attended by circa 70 inhabitants of Zielona Góra.

Conclusions

Due to limited space the article presents only a simplified agenda of civic activities related to the issue of accepting refugees from Syria, Iraq and the North-African countries in Zielona Góra. A normative assessment of these activities is not the objective of these considerations. It has to be emphasized that, next to the Committee of Defending Democracy (KOD) and defending the women’s rights, the issue of refugees was the most important factor of civic activity of Zielona Góra, and the entire Poland’s, inhabitants within the recent two years. The activities taken, regardless sympathies, social environment or a citizen’s position in social structure, were rather ad hoc in nature – both in virtual and real worlds. The issue that draws attention is a lack of institutionalized forms of activity – no new organizations or associations were created. The ones which were active in the analyzed period, had already existed before. The Poles’ reluctance to associate is well circumscribed in the portrait of our society drawn by sociologists. The data collected by researchers show that “[...] we associate reluctantly and we rarely get involved in the operations of organizations. We also don’t use our basic civil rights. Only one in two of us vote in elections, we don’t aspire to change the situation in our country in other ways: by signing petitions, taking part in demonstrations or communicating with politicians” (*Kondycja sektora...* 2015). Several factors should be taken into account while searching explanations of such weakness of the Poles’ civic

activity. These include, first of all, our near and distant history, traditions, the present economic-structural conditionality, and also dominant attitudes and value systems.

“The Concise Oxford Dictionary of Sociology” informs that “the notion of civic society has always been considered to be dynamic and covering social movements” (*Oxford. Słownik...* 2008, p. 347). The same dictionary differentiates social movements, as acts conscious and organized, from collective behaviours, treated as accidental and chaotic (*ibidem*, p. 293). The question therefore arises of whether such bottom-up, spontaneous and independent activity like the one connected with the issue of accepting refugees, observed in the virtual and real worlds, can be basically regarded as an example of civic activity. If we assume that civic activity is a sphere of activity oriented towards common good, understood as the welfare of others, the answer must be negative. In the case discussed here we definitely deal with activity which is chaotic and counterfeiting the welfare of others. On the other hand, the activity of citizens in relation to refugees is the fact that cannot be ignored while observing the behaviours of modern Poles.

Bibliography

- Baza danych NGO*, <http://lubuskie.pl/baza-ngo/> [access: 14.06.2017].
- Cudzoziemiec w Polsce. Blog o legalizacji pobytu i pracy cudzoziemców w Polsce* (2016), <http://cudzoziemiecwpolsce.pl/ukraincy-w-polsce-ostatnie-statystyki/> [access: 3.04.2017].
- Cześnik M. (2009), *Partycypacja wyborcza Polaków*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Dajworska A. (2017), *Protest „Nie chcemy uchodźców w Zielonej Górze”*, 21.01.2017, https://www.youtube.com/watch?v=USCq7jR_-R4 [access: 12.04.2017].
- Draguła A. (2015), *Blogi, mój komentarz do wszystkiego*, <http://laboratorium.wiez.pl/2015/09/07/o-katolicyzmie-nienawisci/> [access: 7.04.2017].
- Giddens A. (2012), *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- Kilka lubuskich gmin deklaruje przyjęcie uchodźców* (2015), WP wiadomości, <http://wiadomosci.wp.pl/kilka-lubuskich-gmin-deklaruje-przyjecie-uchodzcow-6025260519560321a?opage=2&wid=17889358&kat=1342&title=Kilka-lubuskich-gmin-deklaruje-przyjecie-uchodzcow&opiShort=1> [access: 6.04.2017].
- Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce 2015* (2015), Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa, http://fakty.ngo.pl/files/fakty.ngo.pl/public/kondycja_2015/PolskieOrganizacje2015.pdf [access: 18.06.2017].
- Kowalski M. (2017), *Protest „Nie chcemy uchodźców w Zielonej Górze”*, 21.01.2017, https://www.youtube.com/watch?v=USCq7jR_-R4 [access: 12.04.2017].
- Kubicki J. (2016), *Janusz Kubicki odpowiadał na pytania czytelników „GL”*, <http://www.gazetalubuska.pl/wiadomosci/zielona-gora/a/janusz-kubicki-odpowiadala-na-pytania-czytelnikow-gl,9839221/> [access: 7.04.2017].
- Kuczyński T. (2015), *Wystąpienie z okazji inauguracji roku akademickiego 2015/2016, 05.10.2015r.*, <http://www.wzielonej.pl/informacje/uczelnia/uniwersytet-zielonogorski-przyjmie-50-uchodzcow/> [access: 6.04.2017].

- Nowak J. (2013), *(Nie) tylko zabawa w protest. Sprzeciw wobec ACTA jako aktywność obywatelska i uczestnictwo w kulturze popularnej*, [in:] M. Marczevska-Rytke (ed.), *Demokracja elektroniczna. Kontrowersje i dylematy*, Wyd. UMCS, Lublin, pp. 129-146.
- Oxford. *Słownik socjologii i nauk społecznych* (2008), Gordon Marshall (ed.), PWN, Warszawa.
- Pacholski K. (2017), *Protest „Nie chcemy uchodźców w Zielonej Górze”*, 21.01.2017, https://www.youtube.com/watch?v=USCq7jR_-R4 [access: 12.04.2017].
- Pope Francis (2015), *Apel do wiernych w czasie spotkania na modlitwie Anioł Pański 05.09.2015*, <http://www.tvp.info/21524415/przyjmijcie-po-jednej-rodzinie-papiez-franciszek-apeluje-do-wiernych-o-pomoc-uchodzcom> [access: 7.04.2017].
- Szozda Z. (2016), *Petycja w sprawie podjęcia przez Radę Miejską uchwały w sprawie zapewnienia warunków do osiedlenia się w Zielonej Górze rodzinie z miasta Aleppo (Syria)*, 15.12.2016, https://secure.avaaz.org/pl/petition/Rada_Miasta_Zielonej_Gory_Prosimy_o_stworzenie_warunkow_osiedlenia_sie_w_ZG_rodzinie_z_Aleppo/ [access: 11.04.2017].
- Tocqueville A. (1996), *O demokracji w Ameryce*, tłum. M. Król, B. Janicka, Znak, Kraków.
- Turczyniak M. (2017), *Protest „Nie chcemy uchodźców w Zielonej Górze”*, 21.01.2017, https://www.youtube.com/watch?v=USCq7jR_-R4 [access: 12.04.2017].
- Uchodźcy w Polsce. Najnowsze dane* (2016), Urząd ds. Cudzoziemców, <http://forsal.pl/artykuly/953316,uchodzcy-w-polsce-urząd-ds-cudzoziemcow-podał-najnowsze-statystyki.html> [access: 3.04.2017].
- Zatorski K. (2015), *Co Zielona Góra mówi uchodźcom, kogo by przygarnęła...*, [in:] Wyborcza.pl, 11.09.2015, <http://zielonagora.wyborcza.pl/zielonagora/1,35182,18752921,co-zielona-gora-mowi-uchodzcom-kogo-by-przygarnela.html> [access: 6.04.2017].
- Żelazny W. (2016), *Asymilacja, integracja versus uległość*, [in:] T.M. Korczyński, A. Orla-Bukowska (red.), *Obcy w labiryncie kultur*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa, pp. 59-71.

The problem of refugees as a factor of active citizenship of inhabitants of Zielona Góra

Abstract: The article deals with the issue of civic activity of Poles, as illustrated by the case of Zielona Góra citizens, in reference to the problem of accepting refugees from Syria and other countries at war.

The first part of the article presents statistical data on civic activity of Poles which is followed by an attempt of interpreting the presented results in historical and demographic context.

The second part of the article aims at presenting a short calendar of events connected with and, at the same time, creating the discourse on refugees which took place in Zielona Góra within the two years discussed in the article.

In conclusion the author tries to answer the question whether the problem of refugees really is a factor of civic activity observed in the city, not different from those taking place in the whole country, and whether these activities can be qualified as civic behaviour at all.

Keywords: refugees, public debate, civic activity

Problem uchodźców jako czynnik aktywności obywatelskiej mieszkańców Zielonej Góry

Streszczenie: Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy kwestia ewentualnego przyjęcia w Polsce uchodźców z Syrii i innych krajów ogarniętych wojną może stanowić czynnik aktywności obywatelskiej Polaków. Analizie poddano społeczność lokalną – mieszkańców Zielonej Góry.

W pierwszej części tekstu przedstawiono statystyki dotyczące obywatelskości Polaków oraz podjęto próbę ich interpretacji z perspektywy historycznej i demograficznej.

Część druga – opisowa zawiera uproszczone kalendarium wydarzeń konstytuujących dyskurs publiczny na temat przyjmowania uchodźców, jaki toczył się w Zielonej Górze w ciągu dwóch lat objętych analizą.

W części trzeciej, zawierającej wnioski i podsumowania, autorka wraca do postawionej w tytule kwestii oraz zadaje kolejne pytanie dotyczące zachowań dyskutowanych w artykule.

Słowa kluczowe: uchodźcy, debata publiczna, aktywność obywatelska

Anita Łukowiak*

Uniwersytet Zielonogórski

EKONOMIA SPOŁECZNA W WOJEWÓDZTWIE LUBUSKIM. STAN I PERSPEKTYWY ROZWOJU

Ekonomia społeczna w ostatnim czasie stała się ważnym obszarem aktywizacji społecznej osób wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem. Coraz częściej jest postrzegana jako czynnik gotowości i możliwości przyjmowania odpowiedzialności za własny los, jak również, w perspektywie obywatelskiego zaangażowania, rozumiana jako przyjęcie odpowiedzialności za innych członków społeczności lokalnej.

W ekonomii społecznej ważny jest nie tylko cel gospodarczy, ale właściwie i przede wszystkim jej rola i misja społeczna. Daje ona nie tylko niezależność ekonomiczną i motywację do wzięcia odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ale również pomaga rozwiązywać problemy społeczne. Może to stać się zatem szansą na ograniczenie bezrobocia i ubóstwa, a co za tym idzie, również przeciwdziałanie zubożeniu społeczeństwa. Ekonomia społeczna staje się więc nie tylko wyzwaniem dla rynku pracy, ale również wyzwaniem dla tworzenia lokalnej przestrzeni do rozwijania zainteresowań i pasji.

Celem artykułu jest przedstawienie aktualnego stanu i perspektyw rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim. W artykule przedstawiam założenia ekonomii społecznej, jej kondycję w świetle dokumentów i badań, jak również charakteryzuję lubuskie podmioty ekonomii społecznej. Na końcu artykułu wskazuję mocne i słabe strony ekonomii społecznej w lubuskim.

Założenia ekonomii społecznej

Czym jest ekonomia społeczna? Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej (KPRES) definiuje ją jako:

sferę aktywności obywatelskiej, która poprzez działalność ekonomiczną i działalność pożytku publicznego służy: integracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych marginalizacją społeczną, tworzeniu miejsc pracy, świadczeniu usług społecznych użyteczności publicznej oraz rozwojowi lokalnemu (KPRES 2014, s. 14).

* Anita Łukowiak – doktorantka na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, zainteresowania naukowe: ekonomia społeczna, kapitał społeczny, rewitalizacja społeczna; e-mail: anita.lukowiak@gmail.com.

Zgodnie z założeniami KPRES ekonomia społeczna ma się stać do 2020 r. ważnym czynnikiem wzrostu zatrudnienia, spójności społecznej oraz rozwoju kapitału społecznego, w walce z marginalizacją społeczną i ubóstwem poprzez tworzenie nowych miejsc pracy, zmniejszanie wydatków socjalnych, powstawanie lokalnych i solidnych dostawców usług oraz zwiększenie bazy podatkowej.

W Lubuskiem jednym z ważnych dokumentów w zakresie ekonomii społecznej jest *Lubuski Program Rozwoju Ekonomii Społecznej na lata 2015-2020. Wspólna wizja pozytywnych zmian*. Głównym celem tego dokumentu jest wzrost znaczenia ekonomii społecznej dla rozwoju społeczno-gospodarczego województwa lubuskiego (LPRES 2015, s. 7). Dokument podkreśla również ważną rolę współpracy trójsektorowej, tj. pomiędzy jednostkami samorządowymi, sferą biznesu a organizacjami pozarządowymi, dzięki której może wzrosnąć poziom zatrudnienia i aktywizacja osób wykluczonych.

W sferze ekonomii społecznej funkcjonują podmioty ekonomii społecznej (w skrócie PES) należące do czterech głównych grup:

1) przedsiębiorstwa społeczne – podmioty prowadzące działalność gospodarczą, zarządzane na zasadach demokratycznych, których celem jest integracja społeczna i zawodowa osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, nierozdzielające zysku ani nadwyżki bilansowej pomiędzy udziałowców,

2) podmioty reintegracyjne – np. Zakłady Aktywności Zawodowej, Warsztaty Terapii Zająciowej, Centra Integracji Społecznej,

3) podmioty działające w sferze pożytku publicznego – prowadzące działalność ekonomiczną i zatrudniające pracowników, ale nie opierają swojej działalności o ryzyko ekonomiczne,

4) podmioty sfery gospodarczej – utworzone w związku z realizacją celu społecznego lub dla których cel społeczny jest racją bytu działalności komercyjnej (LPRES 2015, s. 8).

Ekonomia społeczna staje się zatem ważnym instrumentem służącym do rozwiązywania problemów społecznych, w tym przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, zatem oprócz stwarzania nowych miejsc pracy pobudza i angażuje do działania lokalną społeczność.

Specyfika regionu

Województwo lubuskie jest jednym z mniejszych województw w Polsce. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z 31 grudnia 2014 r. było drugim najmniejszym województwem pod względem liczby ludności, licząc 1 020 307 mieszkańców (*Powierzchnia i ludność...* 2015, s. 17), co daje ok. 2,6% mieszkańców kraju. Województwo lubuskie od lat cechuje deficyt migracyjny, tj. więcej osób wyjeżdża z niego, niż do niego przyjeżdża. Według GUS w końcu grudnia 2016 r. odsetek zarejestrowanych bezrobotnych wyniósł

32,4 tys., tj. o 1,1% tys. osób (3,7%) więcej w porównaniu z poprzednim miesiącem, jednak o 7,0 tys. osób (17,7%) mniej w stosunku do grudnia 2015 r. Stopa bezrobocia rejestrowanego w końcu grudnia 2016 r. wyniosła 8,7%, tj. o 0,3 p. proc. więcej niż w poprzednim miesiącu, była jednak o 1,8 p. proc. niższa niż w końcu grudnia 2015 r. (*Komunikat...* 2016, s. 6).

Mimo posiadania pracy i stałych dochodów nadal wiele gospodarstw domowych zmaga się z trudnościami finansowymi i nie może zamknąć budżetów domowych. W tym kontekście utrata pracy, bezrobocie, a szczególnie długotrwale bezrobocie jest podstawowym czynnikiem powodującym wykluczenie społeczne. Stopa bezrobocia w 2016 r. kształtowała się na poziomie 15,8% (kraj – 13,4%) (*Strategia Polityki...* 2014, s. 11).

Janusz Czapiński i Tomasz Panek wskazują, że pod względem jakości życia (biorąc pod uwagę kapitał społeczny, dobrostan psychiczny, fizyczny, społeczny i materialny oraz poziom cywilizacyjny, stres życiowy i patologie) województwo lubuskie zajmuje 11 miejsce w Polsce (Czapiński i Panek (red.) 2015, s. 446). Województwo lubuskie jest jednym z dwóch województw (tym drugim jest woj. małopolskie), w których najwyższy jest odsetek osób zagrożonych wykluczeniem i wykluczonych (Czapiński i Panek (red.) 2015, s. 428).

Lubuska ekonomia społeczna w świetle dokumentów i badań

W ostatnich latach udało się w województwie lubuskim wypracować wiele dokumentów, będących wsparciem dla tutejszego rozwoju przedsiębiorczości i ekonomii społecznej:

1. *Strategia Polityki Społecznej Województwa Lubuskiego 2014-2020*

Priorytetami polityki społecznej województwa lubuskiego w świetle strategii są:

a) wyrównywanie szans rozwojowych dzieci i młodzieży – wspieranie rodziny w wypełnianiu jej funkcji, w tym szczególnie opiekuńczo-wychowawczej oraz zapewnianie dzieciom i młodzieży z rodzin ubogich pomocy socjalnej, zwiększanie dostępu do różnych form edukacji, dóbr kultury, kultury fizycznej, zapewnianie dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej dostępu do edukacji i rehabilitacji oraz promocja zdrowia,

b) zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób i rodzin oraz ich integracja ze społeczeństwem – przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych poprzez zatrudnianie i likwidację barier architektonicznych, urbanistycznych i w komunikowaniu się, profilaktyka i rozwiązywanie problemów uzależnień, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób i rodzin z grup szczególnego ryzyka oraz ich integracja ze społeczeństwem,

c) doskonalenie systemu wsparcia społecznego – wspieranie samorządów lokalnych w zapewnieniu usług środowiskowych oraz instytucjonalnych, doskonalenie kompetencji zawodowych służb społecznych,

d) wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – rozwijanie współpracy z podmiotami III sektora, promowanie aktywności obywatelskiej, zapobieganie dyskryminacji, ksenofobii, rasizmowi i związanej z nimi nietolerancji (Strategia Polityki... 2014, s. 25).

2. Strategia Rozwoju Województwa Lubuskiego 2020

Strategia jest najważniejszym dokumentem samorządu województwa, określającym kierunki rozwoju regionalnego i wskazującym obszary szczególnej interwencji, łącząc w sobie diagnozę stanu regionu, stojące przed nim wyzwania rozwojowe i aspiracje jego mieszkańców. Głównymi priorytetami rozwoju województwa lubuskiego są: a) zwiększenie konkurencyjności i innowacyjności gospodarki; b) poprawa dostępności komunikacyjnej i telekomunikacyjnej w układzie zewnętrznym i wewnętrznym; c) zapewnienie większej spójności społecznej i terytorialnej; d) wzmocnienie szeroko rozumianego zarządzania rozwojem (Strategia Rozwoju... 2012, s. 10).

3. Regionalny Program Operacyjny – Lubuskie 2020 (RPOL)

Celem głównym programu jest „długofalowy, inteligentny i zrównoważony rozwój oraz wzrost jakości życia mieszkańców województwa lubuskiego poprzez wykorzystanie i wzmocnienie potencjałów regionu i skoncentrowane niwelowanie barier rozwojowych” (RPOL 2015, s. 6). RPOL 2020 jest narzędziem realizacji polityki spójności w perspektywie finansowej UE na lata 2014-2020.

4. Lubuski Program Rozwoju Ekonomii Społecznej na lata 2015-2020 – wspólna wizja pozytywnych zmian (LPRES)

Głównym założeniem dokumentu jest wzrost znaczenia ekonomii społecznej dla rozwoju społeczno-gospodarczego województwa lubuskiego. Zakłada on, że dzięki harmonijnej współpracy między sektorami samorządu, biznesu i organizacji pozarządowej w sposób istotny zwiększą się możliwości zatrudnienia i aktywizacji społecznej dla osób wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem. Powyższe założenia zrealizowane mają być poprzez cele szczegółowe:

a) zwiększenie świadomości i partycypacji społeczności lokalnych w rozwoju ekonomii społecznej – obejmujące działania promocyjne mające na celu wzrost aktywności obywatelskiej na rzecz społeczności lokalnych, promowanie dobrych praktyk w zakresie ekonomii społecznej, jak również działania edukacyjne na poziomie szkolnym, akademickim oraz w ochotniczych hufcach pracy,

b) zwiększenie udziału podmiotów ekonomii społecznej w realizacji regionalnych i lokalnych polityk publicznych – obejmujące działania związane z promocją zadań publicznych poprzez podmioty zewnętrzne, a w szczególności podmioty ekonomii społecznej, stosowanie klauzul społecznych oraz rozwój usług użyteczności publicznej,

c) wzrost aktywności zawodowej poprzez system integracji, reintegracji zawodowej i społecznej – głównie dzięki wspieraniu rozwoju zatrudnienia oraz przygotowaniu do

aktywności zawodowej, skierowanemu szczególnie do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, które nie mają szans na zatrudnienie,

d) budowa zintegrowanego systemu wsparcia rozwoju ekonomii społecznej – obejmującego stworzenie infrastruktury wsparcia dla ekonomii społecznej i przedsiębiorstw społecznych w województwie lubuskim wraz z zapewnieniem koordynacji działań władz publicznych na rzecz włączenia problematyki ekonomii społecznej do polityk publicznych (LPRES 2015, s. 27-28).

Poza dokumentami wojewódzkimi, na poziomie gmin i powiatów, obowiązują lokalne strategie rozwoju, strategie rozwiązywania problemów społecznych oraz programy rewitalizacji. Zarówno dokumenty wojewódzkie, jak i te lokalne ukierunkowują rozwój społeczno-gospodarczy samorządu oraz wyznaczają punkty odniesienia, do których planują one podążać na swoim terenie, pośród swojej społeczności lokalnej.

Warto w tym miejscu podkreślić również, że zostało przeprowadzonych kilka badań i analiz dotyczących ekonomii społecznej na zlecenie Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Zielonej Górze, przez pracowników Instytutu Socjologii UZ¹. Ważnym dokumentem jest również opracowany zespołowo pod kierunkiem Cezarego Miżejewskiego Wieloletni regionalny plan działań na rzecz promocji i upowszechniania ekonomii społecznej oraz rozwoju instytucji sektora ekonomii społecznej i jej otoczenia w województwie lubuskim na lata 2013-2020 (Wieloletni... 2013).

Lubuska współpraca w zakresie ekonomii społecznej to również działania m.in. takich podmiotów, jak:

1. Regionalny Komitet Rozwoju Ekonomii Społecznej (RKRES), którego założeniem jest wsparcie samorządu województwa i samorządów lokalnych w realizowaniu zadań określonych w Lubuskim Programie Rozwoju Ekonomii Społecznej oraz Krajowym Programie Rozwoju Ekonomii Społecznej. RKRES angażuje się w działania związane z wyznaczaniem wizji i kierunków rozwoju ekonomii społecznej, jak również konsultuje dokumenty strategiczne uwzględniające zagadnienia związane z polityką społeczną oraz kreuje nowe, innowacyjne rozwiązania dotyczące ekonomii społecznej (RKRES 2016).

2. Rada Programowa Partnerstwa na rzecz Ekonomii Społecznej funkcjonująca przy Wojewódzkim Urzędzie Pracy. Jej działania skupiają się w szczególności na wsparciu i promocji działalności ekonomii społecznej województwa lubuskiego, rozumianej jako ochrona i rozwój istniejących miejsc pracy. Zakres współpracy partnerskiej obejmuje: wymianę informacji na temat bieżącej działalności w zakresie ekonomii społecznej, promocję i wsparcie rozwoju ekonomii społecznej zgodnie z potrzebami rynku pracy, wspieranie działań na rzecz rozwoju ekonomii społecznej skierowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

¹ M.in. przez: J. Frątczak-Müller (2013 i 2016), J. Frątczak-Müller i M. Kwiatkowskiego (2012 i 2015), D. Bazuń i M. Kwiatkowskiego (2015), M. Kwiatkowskiego (2016).

Podmioty ekonomii społecznej

W ostatnich latach ekonomia społeczna w województwie lubuskim stała się narzędziem służącym do aktywizacji społeczności lokalnych oraz walki z wykluczeniem społecznym. Pozwoliła na wykorzystanie potencjału tkwiącego w ludziach i społeczności lokalnej, m.in. poprzez animację, zaangażowała społeczność do wspólnego dobra i współodpowiedzialności, tworząc sieci lokalnych powiązań i partnerstw. Rozwinęły się również postawy społeczne i partycypacja obywatelska. Jednocześnie ekonomia wyrwała z pasywności, bierności i apatii osoby wykluczone, jednocześnie pozwalając ludziom uwierzyć w swoje siły, ale i samego siebie. Ekonomia społeczna, a co za tym idzie, przedsiębiorczość społeczna, stała się instrumentem służącym do rozwiązywania wielu problemów społecznych, jak również zmieniła nastawienie do własnych problemów jednostki. Pokazała też, jak ważna jest współpraca, odpowiedzialność i solidarność międzyludzka.

W województwie lubuskim podjęto już wiele inicjatyw związanych „z budowaniem odpowiednich warunków do jej rozwoju, zarówno na poziomie promocji idei przedsiębiorczości społecznej, jak i wsparcia dla podmiotów gospodarki społecznej” (Frątczak-Müller 2016, s. 3). Powstały i wciąż powstają nowe podmioty społeczne, zwłaszcza spółdzielnie socjalne, centra integracji społecznej oraz organizacje pozarządowe, a pod koniec 2016 r. utworzony został pierwszy w województwie zakład aktywności zawodowej.

1. Organizacje pozarządowe (NGO) – są podmiotami niezależnymi od administracji publicznej, działającymi na rzecz wybranego interesu i nie działającymi w celu osiągnięcia zysku. Organizacją pozarządową mogą być zarówno te organizacje, które mają osobowość prawną (np. fundacje, stowarzyszenia), ale również jednostki, które tej osobowości nie mają (np. stowarzyszenia zwykłe, koła gospodyń wiejskich). Ponadto fundacje i stowarzyszenia zawierające wpis KRS mogą stanowić formę przedsiębiorstw społecznych i prowadzić działalność gospodarczą, a tym samym tworzyć miejsca pracy.

W województwie lubuskim pod koniec 2015 r. zarejestrowanych było 3412 fundacji i stowarzyszeń, co stanowiło około 3% całego polskiego sektora. Biorąc pod uwagę liczbę mieszkańców w regionie, oznacza to 33 organizacje na 10 tys. mieszkańców.

Głównymi obszarami działań lubuskich NGO są przede wszystkim: sport, turystyka, rekreacja (40%), kultura i sztuka (14%), edukacja i wychowanie (11%), ochrona zdrowia (8%), pomoc społeczna i usługi socjalne (5%), rozwój lokalny w wymiarze społecznym i ekonomicznym (5%) (*9 faktów o NGO...* 2016).

Działalność i funkcjonowanie organizacji pozarządowych regulowane jest wieloma przepisami, jednak głównym aktem prawnym jest Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 8.11.2016 r. poz. 1817).

2. Centra Integracji Społecznej (CIS)² – to jedna z form prowadzenia podmiotu integracyjnego, utworzonego przez jednostkę samorządu terytorialnego lub organizację pozarządową. Głównym celem działalności jest reintegracja społeczno-zawodowa, realizowana poprzez:

- kształcenie umiejętności pozwalających na pełnienie ról społecznych i osiąganie pozycji społecznych dostępnych osobom niepodlegającym wykluczeniu społecznemu,
- nabywanie umiejętności zawodowych oraz przyuczenie do zawodu, przekwalifikowanie lub podwyższanie kwalifikacji zawodowych,
- naukę planowania życia i zaspokajania potrzeb własnym staraniem, zwłaszcza przez możliwość osiągnięcia własnych dochodów przez zatrudnienie lub działalność gospodarczą,
- uczenie umiejętności racjonalnego gospodarowania posiadanymi środkami pieniężnymi.

Pierwszym Centrum Integracji Społecznej zarejestrowanym w województwie lubuskim było Centrum prowadzone przez Stowarzyszenie Pracowników Służb Społecznych Krąg w Gorzowie Wlkp. (data zarejestrowania: 23.09.2004 r. – istnieje do dziś), ostatnio zaś zarejestrowanym jest CIS prowadzony przez Wielobranżową Spółdzielnię Socjalną WINDA-2 z Lutola Mokrego (okres finansowania 30.06.2016-29.06.2021).

W województwie lubuskim zarejestrowanych jest 21 CIS-ów (*Centra Integracji Społecznej* 2017), w których jest 975 uczestników. Główną działalnością centrów są usługi: gastronomiczna i cateringowa; komunalne m.in. utrzymanie czystości, prace porządkowe, utrzymanie cmentarzy; pielęgnacja m.in. terenów zielonych i leśnych, ogrodnicza, konserwacji zieleni, rekultywacji; gospodarcza, w tym m.in. rękodzielnictwo, szwalnictwo; usługi społeczne, m.in. pomoc społeczna, działalność na rzecz osób w wieku emerytalnym; usługi opiekuńcze, opieka nad dziećmi oraz osobami starszymi i chorymi; szkoleniowa; ogólnobudowlana, remontowa, budowlana, wykończeniowa.

3. Kluby Integracji Społecznej (KIS) – są podmiotami, których celem jest udzielenie pomocy osobom oraz ich rodzinom w odbudowywaniu i podtrzymywaniu umiejętności uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, w powrocie do pełnienia ról społecznych oraz w podniesieniu kwalifikacji zawodowych, jako wartości na rynku pracy. KIS działa na rzecz integrowania się osób o podobnych trudnościach i problemach życiowych, pomaga organizować się ludziom w grupy, podejmować wspólne inicjatywy i przedsięwzięcia, podejmując kompleksowe działania zmierzające do zapewnienia osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym pomocy w uzyskaniu bezpieczeństwa socjalnego, aktywizacji zawodowej i rozwoju osobistym.

² Działalność CIS reguluje Ustawa z 13.06.2003 r. o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. Nr 122, poz. 1143 ze zm.).

W województwie lubuskim zarejestrowanych zostało 19 Klubów Integracji Społecznej (*Kluby Integracji Społecznej* 2017), z czego jeden został wykreślony w 2014 r. z uwagi na koniec finansowania projektowego. Pierwszym KIS zarejestrowanym w województwie lubuskim jest Klub prowadzony przez Miasto Słubice – Ośrodek Pomocy Społecznej (1.01.2005). We wrześniu 2016 r. Związek Lubuskich Organizacji Pozarządowych w Zielonej Górze utworzył dziewięć klubów na terenie województwa lubuskiego.

Działalność Klubów Integracji Społecznej najczęściej obejmuje szkolenia i warsztaty podnoszące kwalifikacje, grupy wsparcia, jak również poradnictwo z zakresu informacji zawodowej, prawnej i psychologicznej. KIS może prowadzić gmina lub organizacja pozarządowa, prowadząca reintegrację zawodową i społeczną dla osób, o których mowa w art. 1 Ustawy z dnia 13.06.2003 r. o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. Nr 122, poz. 1143 ze zm.).

4. Spółdzielnie Socjalne – są szczególnym rodzajem przedsiębiorstw społecznych, ich celem jest nie tylko prowadzenie działalności gospodarczej, ale także działalność na rzecz: a) społecznej reintegracji członków spółdzielni, przez co należy rozumieć działania mające na celu odbudowanie i podtrzymanie umiejętności uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej i pełnienia ról społecznych w miejscu pracy, zamieszkania lub pobytu; b) zawodowej reintegracji członków spółdzielni, przez co należy rozumieć działania mające na celu odbudowanie i podtrzymanie zdolności do samodzielnego świadczenia pracy na rynku pracy.

Główną zasadą ich działalności jest wypełnianie warunku osobistego świadczenia pracy przez ich członków.

Ogólnopolski Związek Rewizyjny Spółdzielni Socjalnych ma zgłoszonych 51 spółdzielni socjalnych z terenu województwa lubuskiego. W 2005 r. zarejestrowano pierwszą w województwie spółdzielnię. Jest nią istniejąca do dzisiaj Żarska Spółdzielnia Socjalna.

W województwie lubuskim głównymi obszarami działalności spółdzielni socjalnych jest działalność: a) usługowa związana m.in. z opieką nad osobami starszymi, usługami porządkowymi i pracami ogólnobudowlanymi, projektowaniem i wydrukiem ulotek itp.; b) usługowa związana z wyżywieniem – m.in. catering, posiłki w szkołach, imprezy okolicznościowe itp.; c) usługowa związana z utrzymaniem porządku w budynkach i zagospodarowaniem terenów zieleni – sprząatanie pomieszczeń zakładowych i mieszkalnych, pielęgnacja terenów zielonych, w tym parków i cmentarzy itp.

Spółdzielnię socjalną mogą założyć: osoby bezrobotne³, a także osoby, bezdomne, realizujące indywidualny program wychodzenia z bezdomności; uzależnione od alkoholu, po zakończeniu programu psychoterapii w zakładzie leczenia odwykowego; uzależnione od narkotyków lub innych środków odurzających, po zakończeniu pro-

³ W rozumieniu art. 2 ust. 1 pkt 2 Ustawy z 20.04.2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. Nr 99, poz. 1001, ze zm.).

gramu terapeutycznego w zakładzie opieki zdrowotnej; chore psychicznie, zwalniane z zakładów karnych; uchodźcy realizujący indywidualny program integracji⁴ oraz osoby niepełnosprawne⁵.

5. Zakład Aktywizacji Zawodowej (ZAZ)⁶ – jest rozwiązaniem dostępnym tylko dla organizacji pracujących z osobami niepełnosprawnymi, w szczególności osobami z orzeczonym znacznym stopniem niepełnosprawności. ZAZ nie ma osobowości prawnej, jego status nadaje wojewoda. Celem jego działania jest rehabilitacja zawodowa i społeczna osób niepełnosprawnych. Oprócz tego zakład prowadzi działalność gospodarczą, dochody zaś z tej działalności oraz zwolnienia podatkowe są w całości przeznaczone na zakładowy fundusz aktywności, m.in.: dodatkowe oprzyrządowanie stanowisk pracy, wspomagające samodzielne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w zakładzie, poprawa warunków pracy, szkolenia, rekreacja i uczestnictwo w życiu kulturalnym.

30 listopada 2016 r. wojewoda lubuski wydał decyzję przyznającą status zakładu aktywności zawodowej dla jednostki organizacyjnej działającej pod nazwą Szprotawski Zakład Aktywności Zawodowej w Szprotawie. ZAZ prowadzony jest w formie samorządowego zakładu budżetowego, a jego organizatorem jest Gmina Szprotawa. Do głównych jego zadań należy organizacja miejsc pracy dla osób niepełnosprawnych zgodnie z możliwościami i zainteresowaniami, przyuczanie ich do wykonywania zawodu, opracowywanie oraz realizacja indywidualnych programów rehabilitacji zawodowej i społecznej, kształtowanie właściwych zachowań społecznych i przygotowywanie do samodzielnego funkcjonowania pracowników niepełnosprawnych w miejscu pracy i środowisku oraz wspieranie pracowników w poszukiwaniu odpowiedniego miejsca pracy poza ZAZ. Głównym przedmiotem działalności są świadczenie usług przygotowania posiłków i cateringu, usługi pralnicze czy drobne prace zlecone (*Pierwszy zakład...* 2016).

W połowie 2017 r. Fundacja Stephanus ze Szczecina planuje utworzyć drugi Zakład w województwie lubuskim – w Kamieniu Wielkim. W ramach podstawowej działalności planowane jest świadczenie usług pralniczych.

6. Warsztat Terapii Zajęciowej (WTZ)⁷. W województwie lubuskim jest 19 WTZ. Ich celem jest rehabilitacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych, niezdolnych do podjęcia pracy, a także rozwijanie i/lub przywracanie umiejętności zawodowych,

⁴ Osoby o których mowa w art. 1 ust. 2 pkt 1-4, 6 i 7 Ustawy z 13.06.2003 r. o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. Nr 122, poz. 1143 ze zm.).

⁵ W rozumieniu Ustawy z 2.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. Nr 123, poz. 776 ze zm.).

⁶ Podstawą prawną funkcjonowania Zakładu Aktywizacji Zawodowej jest Ustawa z 27.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. Nr 123, poz. 776 ze zm.).

⁷ Funkcjonowanie WTZ reguluje Ustawa z 27.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. z 2008 r., Nr 14, poz. 92, z późn. zm.) oraz

niezbędnych do podjęcia zatrudnienia. Zajęcia w warsztacie prowadzone są zgodnie z indywidualnym programem rehabilitacji i terapii, w odpowiednich sekcjach, np. muzyczna, kulinarna, krawiecka, stolarska. Działalność warsztatu jest działalnością o charakterze niezarobkowym, placówka finansowana jest ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

System wsparcia ekonomii społecznej

1. Ośrodek Wsparcia Ekonomii Społecznej (OWES) – podstawową instytucją wsparcia przedsiębiorstw społecznych w Polsce są Ośrodki Wsparcia Ekonomii Społecznej. W ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 7.2. Przeciwdziałanie wykluczeniu i wzmacnianie sektora ekonomii społecznej, Poddziałanie 7.2.2. Wsparcie ekonomii społecznej w roku 2013, powstały dwa OWES – w Gorzowie Wlkp. i Zielonej Górze. Do głównych ich zadań należały wspieranie działalności podmiotów ekonomii społecznej oraz osób fizycznych zainteresowanych założeniem przedsiębiorstw społecznych, poprzez udzielanie pomocy w zakresie animacji, doradztwa, usług specjalistycznych, szkoleń oraz informacji i promocji przedsiębiorczości społecznej w regionie. Ośrodki funkcjonowały w latach 2013-2015, a ich rezultatami były zawiązane partnerstwa na rzecz ekonomii społecznej w 12 powiatach województwa lubuskiego.

W ramach Poddziałania 7.6.1. Wsparcie rozwoju ES poprzez działania ośrodków wsparcia ekonomii społecznej Regionalnego Programu Operacyjnego Lubuskie 2020 w województwie lubuskim w 2016 r. powstały dwa akredytowane ośrodki. Pierwszy z nich to Lubuski Ośrodek Wsparcia Ekonomii Społecznej w Gorzowie Wlkp., utworzony przez Lubuskie Stowarzyszenie Rozwoju Regionalnego Rozwój w partnerstwie ze Stowarzyszeniem Pracowników Służb Społecznych Krąg oraz Stowarzyszeniem Wspierania Małej Przedsiębiorczości.

OWES lubuski jest drugim ośrodkiem, utworzonym przez Fundację na rzecz Collegium Polonicum ze Słubic w partnerstwie z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Zielonej Górze oraz Fundacją Rozwoju Demokracji Lokalnej Ośrodkiem Regionalnym w Zielonej Górze. Główne zadania ośrodków to kompleksowe wsparcie w zakresie zakładania przedsiębiorstw społecznych i późniejszego rozwijania ich działalności, a także wzmacniania znaczenia lubuskich podmiotów ekonomii społecznej w lokalnym środowisku, poprzez tworzenie klimatu przyjaznego rozwojowi ekonomii społecznej. Pomimo że oba ośrodki znajdują się na terenie województwa lubuskiego, ich działania są niezależne od siebie.

2. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej (ROPS) – jest koordynatorem Lubuskiego Programu Rozwoju Ekonomii Społecznej na lata 2015-2020 – wspólna wizja pozytyw-

nych zmian oraz podejmuje działania na rzecz wspierania rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim, monitoruje stan ekonomii społecznej w regionie, a także wspiera innowacyjne rozwiązania usprawniających działanie sektora ekonomii społecznej.

3. Powiatowe Urzędy Pracy (PUP) – są bardzo istotnym partnerem w zintegrowanym systemie wsparcia na rzecz: rozwoju ekonomii społecznej, przeciwdziałania bezrobociu oraz wykorzystania możliwości dotowania zakładania spółdzielni socjalnych, poprzez to przeciwdziałają wykluczeniu społecznemu w województwie.

4. Urząd Marszałkowski Województwa Lubuskiego – z uwagi na dofinansowanie projektów z zakresu ekonomii społecznej istotną rolę odgrywa Departament Europejskiego Funduszu Społecznego Urzędu Marszałkowskiego. Jest on ważną instytucją m.in. do tworzenia i wsparcia nowych podmiotów ekonomii społecznej i funkcjonowania OWES-ów.

5. Inne działania wspierające:

a) Żary 2020 – innowacyjny system wsparcia ekonomii społecznej (4 edycje) – projekt realizowany był przez Gminę Żary w partnerstwie z Fundacją „Przedsiębiorczość” w Żarach. Głównym jego celem była promocja idei spółdzielczości socjalnej, poprzez prowadzenie działań w zakresie reintegracji społecznej i zawodowej oraz wspieranie powstających spółdzielni socjalnych, jako inicjatyw zmierzających do tworzenia nowych miejsc pracy.

b) Lubuskie Inkubatory Inicjatyw Ekonomii Społecznej (2014-2015) – projekt realizowany był przez Związek Młodzieży Wiejskiej. Oferowana była pomoc w zakresie doradztwa, szkoleń, środków finansowych na założenie i/lub przystąpienie do spółdzielni socjalnej oraz wsparcie pomostowe dla 35 osób w wieku do 30 lat, z miejscowości do 25 tys. mieszkańców, tworzących spółdzielnię. Rezultatem było powstanie kilku spółdzielni socjalnych.

Mocne i słabe strony dotyczące rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim

Ekonomia społeczna jest w dużej mierze oparta na programach aktywizujących i instrumentach angażujących różnorodne grupy, jednak nie rozwiązuje wszystkich problemów polityki społecznej. Analiza mocnych i słabych stron lubuskiej ekonomii społecznej rozpatrywana została w odniesieniu do sytuacji rynkowej i konkurencji na niej, lokalnej pozycji ekonomicznej i politycznej, jak również umiejętności miękkich.

1. Mocne strony rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim

- powstała usystematyzowana wiedza w zakresie ekonomii społecznej,
- wypracowane zostały dokumenty strategiczne na poziomie województwa, powiatów i gmin (m.in. strategie, programy),

- podjęto działania z zakresu aktywizacji zawodowej i społecznej osób wykluczonych,
 - zawiązano partnerstwa na rzecz ekonomii społecznej (m.in. dzięki projektowi Ośrodek Wsparcia Ekonomii Społecznej 2013-2015),
 - utworzono system wsparcia ekonomii społecznej (m.in. OWES, ROPS, PUP),
 - wyedukowano animatorów i liderów ekonomii społecznej,
 - utworzono kapitał na założenie i rozwój PES, w tym niskie oprocentowane pożyczki,
 - stworzono możliwość korzystania z projektów unijnych i bezzwrotnych dotacji inwestycyjnych dedykowanych dla ekonomii społecznej,
 - powstały elastyczne i wyspecjalizowane PES, mające szansę na konkurowanie na rynku,
 - powstał katalog dobrych i sprawdzonych praktyk ekonomii społecznej.
2. Słabe strony rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim
- niski poziom współpracy międzysektorowej, głównie z uwagi na brak zaufania do PES, oraz obawy co do ich rzetelności i jakości wykonania zleceń,
 - słaba współpraca pomiędzy dwoma działającymi w województwie OWES-ami,
 - tworzenie PES wyłącznie z uwagi na zapewnioną dotację czy świadczenia pomostowe, a co za tym idzie – możliwość zadłużenia się i brak trwałości funkcjonowania podmiotu,
 - wewnętrzne konflikty w podmiotach, w tym m.in. brak właściwego przygotowania do zarządzania czy brak przedsiębiorczości oraz współodpowiedzialności członków podmiotów,
 - niestosowanie klauzul społecznych przez instytucje i przedsiębiorców.

Podsumowanie

Celem artykułu było pokazanie stanu i perspektyw rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim. Na podstawie pozyskanych informacji można stwierdzić, że ekonomia społeczna stała się sektorem gospodarki, w którym następuje zjawisko łączenia działalności gospodarczej z misją społeczną, celem jest ograniczenie marginalizacji i wykluczenia społecznego oraz aktywizacja i integracja społeczna. Jednak pomimo kilkuletniej edukacji społeczeństwa oraz wielu dostępnych narzędzi rozwoju wciąż ekonomia społeczna budzi wiele kontrowersji. Mimo że w województwie lubuskim rozwija się ona dobrze, to nadal jej kondycja pozostawia wiele do życzenia. Oczywiście, znajdziemy kilka przykładów dobrych praktyk, jak np. działalność takich podmiotów jak Lutolska Spółdzielnia Socjalna Winda czy Centrum Integracji Społecznej Stowarzyszenia Służb Społecznych Krąg, jednak mimo wielkiego wsparcia zarówno merytorycznego, jak i finansowego wciąż tworzenie podmiotów ekonomii społecznej nie cieszy się dużym zainteresowaniem. Być może potrzebna jest, mimo wszystko, celo-

wa edukacja na rzecz ekonomii społecznej z zakresu wykorzystania narzędzi ekonomii społecznej oraz realne wsparcie istniejących podmiotów, w momencie bowiem kiedy kończy się dotacja, zaczynają one mieć problemy, które niekiedy je przerastają. Być może większe zaangażowanie Ośrodków Wsparcia Ekonomii stanowiłoby zachętę do tworzenia nowych podmiotów ekonomii społecznej oraz tworzenia ich sieci. Nie we wszystkich lokalnych dokumentach strategicznych tworzonych przez miasta i gminy uwzględnia się ekonomię społeczną, często też unika się stosowania klauzul społecznych, które mogłyby być dużym wsparciem dla PES.

Stworzenie instytucji podmiotowych ekonomii społecznej oraz jej rozwój będzie trwał prawdopodobnie wiele lat, a do tego będzie potrzebna jeszcze zmiana świadomościowa społeczeństwa. Wciąż bowiem brakuje sprawnego systemu wsparcia społecznego, co wiąże się z sieciowaniem i platformą współpracy trójsektorowej. Należy podkreślić, że wiele środowisk, głównie organizacji pozarządowych, ekonomię społeczną często gloryfikuje, bez ukazywania jej słabych stron, a przecież diagnoza i analiza ryzyka stanowi bardzo ważny czynnik w prowadzeniu biznesu.

Ekonomia społeczna w Lubuskim ma szansę na dalszy i owocny rozwój, jednak pod warunkiem wzmocnienia wskazanych powyżej aspektów oraz trwałej współpracy wielosektorowej.

Bibliografia

- 9 faktów o NGO w województwie lubuskim (2016), fakty.ngo.pl/wiadomosc/1989766.html [dostęp: 30.12.2016].
- Bazuń D., Kwiatkowski M. (2015), *Lubuskie sieci inkluzji. Tożsamość regionalna – kapitał społeczny – aktywna integracja*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Centra Integracji Społecznej, www.lubuskie.uw.gov.pl/polityka_spoleczna/centra_integracji_spolecznej.html [dostęp: 10.01.2017].
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2015), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.
- Frątczak-Müller J. (2013), *Sektor gospodarki społecznej w województwie lubuskim. Stan i perspektywy rozwoju*, „Rocznik Lubuski” t. 39, cz. 1, s. 155-169.
- Frątczak-Müller J. (2016), *Certyfikacja PES – raport z badań maj-czerwiec 2016*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Zielona Góra.
- Frątczak-Müller J., Kwiatkowski M. (2012), *Stan i perspektywy lubuskiej ekonomii społecznej. Analiza sytuacji podmiotów ekonomii społecznej oraz współpracy międzysektorowej w zakresie rozwiązywania problemów społecznych w województwie lubuskim*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Zielona Góra.
- Frątczak-Müller J., Kwiatkowski M. (2015), *Programowanie Lubuskiej Ekonomii Społecznej. Analiza dokumentów strategicznych jednostek samorządu terytorialnego w zakresie rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Zielona Góra.

- Kluby Integracji Społecznej*, http://www.lubuskie.uw.gov.pl/polityka_spoeczna/Kluby_integracji_spoecznej.html [dostęp: 10.01.2017].
- Komunikat o sytuacji społeczno-gospodarczej województwa lubuskiego w grudniu 2016 r.*, Urząd Statystyczny w Zielonej Górze (14.02.2017).
- Kwiatkowski M. (2016), *Informator ścieżki reintegracji społeczno-zawodowej w województwie lubuskim*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Zielona Góra.
- Pierwszy zakład aktywności zawodowej w województwie lubuskim otwarty* (2016), www.lubuskie.uw.gov.pl/polityka_spoeczna/aktualnosci_polityka_spoeczna/Pierwszy_zaklad_aktynnosci_zawodowej_w_wojewodztwie_lubuskim_otwarty/idn:16441.html [dostęp: 10.01.2017].
- Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2015 r.* (2015), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.

Dokumenty strategiczne i akty formalno-prawne

- KPRES – Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej, „Monitor Polski” 2014, poz. 811.
- LPRES – Lubuski Program Rozwoju Ekonomii Społecznej na lata 2015-2020. Wspólna wizja pozytywnych zmian, uchwała nr 28/302/15 Zarządu Województwa Lubuskiego z 7.04.2015 r.
- RKRES – Regionalny Komitet Rozwoju Ekonomii Społecznej, <http://www.es.lubuskie.pl/pl/Dzialy/Lubuska-wspolpraca/Regionalny-Komitet-Rozwoju-Ekonomii-Spoecznej/Struktura> [dostęp: 30.12.2016].
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej w sprawie warsztatów terapii zajęciowej (Dz.U. Nr 63, poz. 587).
- RPOL – Regionalny Program Operacyjny – Lubuskie 2020 (2015).
- Strategia Polityki Społecznej Województwa Lubuskiego 2014-2020 (2014).
- Strategia Rozwoju Województwa Lubuskiego 2020 (2012), Zielona Góra.
- Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U., poz. 1817).
- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. Nr 99, poz. 1001 ze zm.).
- Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. Nr 123, poz. 776 ze zm.).
- Ustawa o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. Nr 122, poz. 1143 ze zm.).
- Wieloletni regionalny plan działań na rzecz promocji i upowszechniania ekonomii społecznej oraz rozwoju instytucji sektora ekonomii społecznej i jej otoczenia w województwie lubuskim na lata 2013-2020 (2013), Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Zielona Góra.

Ekonomia społeczna w województwie lubuskim. Stan i perspektywy rozwoju

Streszczenie: Tekst prezentuje cele i zadania ekonomii społecznej oraz zawiera analizę jej założeń. Przedstawiono aktualny stan i perspektywy rozwoju ekonomii społecznej w województwie lubuskim. Materiałem empirycznym były dokumenty lokalne i regionalne odnoszące się do tej formy przedsiębiorczości. Zwrócono uwagę na szanse i możliwości

rozwoju tego sektora w województwie lubuskim, pokazano także bariery utrudniające tworzenie nowych miejsc pracy w ramach przedsiębiorczości społecznej. W opracowaniu scharakteryzowano również typy podmiotów ekonomii społecznej, zwracając uwagę na ich specyfikę i rodzaj działalności. Opisano także instytucje wsparcia ekonomii społecznej w województwie. Zwrócono uwagę na to, że udany rozwój przedsiębiorczości społecznej w Lubuskim będzie możliwy wówczas, gdy uda się wypracować rozbudowane sieci współpracy wielosektorowej.

Słowa kluczowe: ekonomia społeczna, podmioty ekonomii społecznej, wykluczenie społeczne, inkluzja społeczna, spółdzielnie, przedsiębiorczość

Social economy in the Lubuskie voivodeship. State and prospects for development

Abstract: The text presents the aims and tasks of the social economy and includes analysis of its assumptions. It also presents the current status and perspectives of the development of the social economy in the Lubuskie voivodeship. Empirical material was local and regional documents related to this form of entrepreneurship. Attention was paid to the prospects and opportunities for development of this sector in the Lubuskie voivodeship, and barriers to the creation of new jobs within social entrepreneurship were also shown. The types of social economy entities were also characterized in the study, paying attention to their specificity and type of activity. The organisations of social economy support in the voivodship are also described. It was pointed out that a successful development of social entrepreneurships in Lubuskie would be possible if the elaborated multisectoral networks could be developed.

Keywords: social economy, social economy entities, social exclusion, social inclusion, cooperatives, entrepreneurship

*Anna Piotrowska**

Uniwersytet Zielonogórski

RÓŻNE OBLICZA SŁAWY. MŁODZI CELEBRYCI O POPULARNOŚCI

Sława i popularność mogą przybierać różne formy. Czasem są nieodłącznym elementem wykonywania określonego zawodu i posiadania pewnej pozycji, niekiedy stają się celem samym w sobie. Sława ma pozytywne, ale także negatywne oblicza. Młode osoby dopiero rozpoczynające swoją karierę nie zawsze są świadome konsekwencji popularności.

Celem artykułu było ustalenie motywacji, które kierują młodymi ludźmi w dążeniu do sławy. W związku z tym na podstawie wypowiedzi wybranych młodych artystów i celebrytów próbowano ustalić, czy sława była dla nich wartością samą w sobie, czy raczej traktowali ją instrumentalnie. Podjęto także próbę ustalenia, jakie były źródła socjalizacji do sławy i przyczyny podsycania marzeń o popularności. Praca składa się z kilku części. W pierwszej zawarto przegląd kluczowych pojęć, elementy teorii dotyczące zjawiska sławy i celebrytyzmu. Druga część zawiera informacje metodologiczne, dotyczące metody i techniki badań oraz sposobu doboru materiału do analizy. W dalszej części – analitycznej zawarto przegląd wypowiedzi młodych celebrytów na temat sławy i popularności.

Celebrytyzm a sława

Celebryci – kategoria społeczna, osoby znane i popularne – cechuje ich medialna rozpoznawalność, obecność we wszelkiego rodzaju publikatorach; głównie telewizji i Internecie. Są to osoby „znane z tego, że są znane” (Godzic 2007), choć pola ich aktywności mogą być bardzo różne. Niektórzy z nich zajmują się modą, inni aktorstwem czy muzyką, także sportem. Celebryci działają dzięki mediom, poprzez media i są w ich centrum. Swoją rozpoznawalność zawdzięczają różnym środkom masowego komunikowania.

Małgorzata Molęda-Zdziech, pisząc o genezie zjawiska, zwraca uwagę na to, że: „Pojawienie się celebrytów było poprzedzone zbudowaniem przez Hollywood syste-

* Anna Piotrowska, doktorantka, Uniwersytet Zielonogórski, zainteresowania naukowe: socjologia jakościowa, problematyka sławy, celebrytyzmu, zjawiska popkulturowe; e-mail: anna.piotrowska0389@gmail.com.

mu gwiazd kina bazującego na trzech elementach: przemyśle kultury, sposobie, w jak odbiorcy dekonstruują przekazy kulturowe oraz na utowarowieniu (waloryzacji osobowości i wizerunku gwiazdy)” (Mołęda-Zdziech 2013, s. 198).

Czy wszystkie osoby sławne można uznać za celebrytów? Zapewne nie, ale wiele gwiazd kultury popularnej – „produktów” świata show-biznesu posiada atrybuty celebryty, są nimi: funkcjonowanie jako zjawisko medialne i upublicznione; posiadanie pewnego rodzaju władzy w negocjacjach, dyskusjach w przestrzeni mass mediów, rozpoznawalność i duża częstotliwość występowania w mediach; dbanie o to, by właśnie za pomocą mediów podtrzymywać swój status osoby znanej. To media sprawiają, że bohater popkultury może zostać zauważony, znany i przez to „skonsumowany”, zupełnie jak dobro medialne. Według Wiesława Godzica, celebryci mogą osiągnąć pozycję na cztery sposoby:

1. Poprzez więzy pokrewieństwa, czyli status przynależenia do rodziny celebrities (np. tego typu celebrytkami są panie z rodziny Grycan (córci – ale także ich matka), czy też młody aktor Maciej Musiał, syn dwójki aktorów).
2. Ze względu na własną pracę, talent lub urodę, czyli status uzyskany (np. tego typu postaciami są Margaret i Ewa Farna).
3. Poprzez ekspansję mediów, które skupiają na nich uwagę (status przypisany). Na przykład Dawid Kwiatkowski zaczynał karierę w Internecie, a później udało mu się dotrzeć do szerokiej publiczności. Podobnie Cezik najpierw zamieszczał swoje teledyski w Internecie, a potem po uzyskaniu popularności rozpoczął koncertowanie.
4. Poprzez zwrócenie uwagi przez media na osobę – wówczas wyłania się celebryta typu celetoid (Godzic 2012, s. 49-50). (Natalia Siwiec stanowi dobry przykład pojawienia się na scenie medialnej – z dnia na dzień stała się osobą popularną w Polsce).

Z jednej strony przemysł rozrywkowy sprzyja wyłanianiu się celebrytów, nie mogą oni funkcjonować poza sferą medialną, z drugiej – i media „żywią się” ich obecnością. Osoby publiczne, które stają się celebrytami, choć wywodzą się z kultury popularnej, dotyczą jej bardzo fragmentarycznie. Ich istnienie odnosi się bowiem do powyrywanych i konkretnych sfer: muzycznych preferencji, trendów modowych czy sposobów odżywiania się itp. Reprezentują oni zatem określone dla odbiorców aspekty życia, ale z jakichś powodów wzbudzają w ludziach zainteresowanie. Celebrytom przypisuje się także takie cechy, jak: bliskość, swojskość i związaną z domowym sposobem odbioru, co oznacza, że sławna osoba publiczna jest w naszym zasięgu (w odbiorniku telewizyjnym, prasie, stronach www), dlatego poznanie celebryty staje się dla części odbiorców takie ważne (Godzic 2007). W tekście odnoszę się do wybranych przykładów czterech karier młodych osób (Ewa Farna, Dawid Kwiatkowski, siostry Grycan, Natalia Siwiec). Tak jak w przypadku „starszych” znanych osób wizerunek jest ich znakiem rozpoznawczym.

Rozróżnienie celebrytizmu i sławy nie jest proste do przeprowadzenia. Sława – jest to rozpoznawalność, popularność, widoczność na medialnej scenie, sukces medialny, może się kojarzyć z wyższą pozycją społeczną. W kontekście kultury popularnej, rozwoju konsumpcjonizmu i postępującej tabloidyzacji mediów, coraz częściej kreowana jest potrzeba popularności, chęci bycia dostrzeżonym, podziwianym. Programy typu show, portale społecznościowe, blogi oferują i prezentują kulturę rozgłosu (Janczewski 2011, s. 54). Wiele osób chce mieć swoich fanów, odbiorców, „publikę”. Młodym zależy na zdobywaniu „lajków”, „pokazywaniu się”. Z kolei liczba komentarzy oraz „słupki” oglądalności, czyli społeczny oddźwięk, stają się miernikiem popularności.

Rozpatrując zagadnienie sławy, popularności i zjawiska celebrities, należałoby osadzić tę problematykę w ramach zmieniającej się kultury mediów i kultury w ogóle. Wielość przekazów medialnych wiąże się z wyłanianiem nowych zjawisk uwzględniających i kształtujących preferencje publiczności i sposoby prezentowania siebie w celu zwrócenia uwagi odbiorców. Pojawiają się nowe zjawiska o charakterze społeczno-kulturowym, których przykładami są wymienieni wcześniej celebryci, ale także gwiazdy jednego sezonu, cewebryci¹, skandaliści itp. Zjawisko celebrities w perspektywie socjologicznej i historycznej to twór rozwijającej się kultury popularnej. Kultura jest źródłem wielu treści i wartości, wzorów i tożsamości. To właśnie celebryci – twór społeczno-kulturowy, produkt przemysłu kulturalnego to zjawisko, które mogło zaistnieć w warunkach wolnego rynku, masowego odbiorcy i masowych mediów. Są elementem medialnego spektaklu, zapewniając mediom sporą oglądalność i zainteresowanie ze strony heterogenicznej widowni. Zjawisko to można rozpatrywać w kontekście kultury masowej² i komunikowania masowego.

Nowe media dają takie możliwości, dzięki którym łatwiej niż 30 lat temu można osiągnąć sukces i spełnić marzenia z dzieciństwa o popularności. Kultura popularna wygenerowała nie tylko nowe formy medialne, ale i w konsekwencji doprowadziła do wyłonienia nowych: zwyczajów, praktyk kulturowych, sposobów użytkowania przekazów medialnych. Zmianie uległy także oczekiwania odbiorców (Hajduk-Nijakowska 2010). W Polsce po transformacji ustrojowej nastąpiło także dostosowanie się mass mediów do reguł gospodarki wolnego rynku. M. Lisowska-Magdziarz zwraca uwagę, że polski konsument kultury popularnej uczył się przyswajania nowych kodów, nowych gatunków, takich jak reality show, sitcom, programy kulinarne, talk show, docu soap, talent show itp. Do tej listy nowości należałoby dołączyć także tabloidy, czasopisma lifestylowe, blogi, serwisy społecznościowe, portale randkowe. Wzory kultury popular-

¹ Cewebryci – kategoria celebrytów, którzy popularność i rozgłos zyskują dzięki Internetowi, poprzez umieszczanie filmików na kanałach internetowych, prowadzenie bloga na stronie www czy wrzucanie zdjęć na portale internetowe. Tak zwane gwiazdy Internetu.

² Marek Krajewski wskazuje na niejednoznaczność i niesynonimiczność kultury masowej i popularnej (Krajewski 2005).

nej odbierane były także w takich przestrzeniach, jak: wielkie centra handlowe, centra fitness, dziecięce centra zabaw itp. (Lisowska-Magdziarz 2008, s. 20).

Na wzór zachodnich programów o statusie rozrywkowym pojawiają się przeróżne gatunki telewizyjne w rodzaju show, którego odbiorcami, jak i uczestnikami mogą być młodzi dorośli. Programy tego typu charakteryzują się takimi elementami, jak: a) przełamywanie granic społecznych, osobistych, kulturowych; b) bazowanie na emocjonalności, kontrowersyjności, rozrywce; c) pobudzanie społecznej ciekawości, dyskusji, konfrontacji społecznej; d) rozpatrywanie kwestii osobistych/prywatnych w kontekście publicznym; e) prezentowanie (i poszukiwanie) talentów, niezwykłych umiejętności uczestników; f) ocenianie i komentowanie przez jurorów oraz odbiorców; g) poszukiwanie osób medialnie charyzmatycznych, wyróżniających się, ciekawych.

Wśród licznych gatunków i form przekazu szczególnie takie programy jak talent show mogą wzbudzać w młodych odbiorcach poczucie, że sława jest na wyciągnięcie ręki, a sukces jest realny. Takie programy, w pewnym sensie, „wychowują” użytkownika kultury i wzmacniają w nim pragnienia o sławie. Szczególnie wśród najmłodszych odbiorców kreują potrzebę bycia „na topie”, bycia dostrzeżonym i aprobowanym. Proponują młodemu widzowi: a) świadomie kontrolowaną kreację wizerunku (występy przed publicznością, jurorami, wypowiedzi medialne); b) pracę nad swoim talentem i kształtowanie umiejętności pod okiem specjalistów (warsztaty wokalne, ruchowe, sesje zdjęciowe z ekspertami); c) kontakt z szerszą publicznością (ekshibicjonizm publiczny, zwierzanie się na oczach widzów, pokazywanie się); d) drogę do sławy (możliwość uzyskania nagród w postaci podpisania kontraktu płytowego, sesji fotograficznej, wejście do przemysłu rozrywkowego, rozpoznawalności itp.); e) poznanie środowiska show-biznesu „od środka” (nagrania, wywiady, castingi, wykonania na żywo, występy przed kamerą, spotkania z wizażystami, ekspertami, doradcami itp.). Programy te łudzą iluzją przyspieszonej drogi do sławy, obiecują realizację skrytych pragnień, przygodę życia, możliwość zaprezentowania swojej osoby i swoich umiejętności przed widzami. Stwarzają szansę na funkcjonowanie na scenie medialnej, choćby przynajmniej przez krótką chwilę.

Autorzy raportu „Młodzi 2011” zwracają uwagę na to, że na młodzież oddziałuje konsumpcjonizm, ale są oni kategorią, którą charakteryzują „aspiracje do lepszego życia i sprawnie funkcjonującego społeczeństwa, wiara we własne możliwości i styl działania, w którym liczą na siebie nie oglądając się na innych” (Boni (red.) 2011, s. 25-26).

Gwiazdy, celebryci są postaciami, na których wzorują się młodzi. Według rankingu „Newsweeka”, oprócz polskich gwiazd (Margaret, M. Musiał) wymieniani są tacy sławni nastolatki, jak: Maila i Sasha Obama, Kendall i Kylie Jenner (przyrodnie siostry Kim Kardashian) czy Jaden Smith (syn Willa Smitha) (*Na nich wzorują się...* 2014).

Problematyczne staje się rozróżnienie terminu „sława” od „celebrytizm”, ponieważ każdy celebryta jest sławny, natomiast nie każdy sławny musi być celebrytą. Zjawisko

celebrytyzmu jest bardziej związane ze stylem życia „na pokaz”, prezentowaniem życia prywatnego, skandalami czy różnego rodzaju prowokacjami medialnymi. Cechą odróżniającą celebrytę od osoby sławnej jest m.in. to, że ten pierwszy zajmuje się ciągłym kreowaniem wizerunku i utrzymywaniem obecności w mediach, poprzez wywiady, kontrowersyjne działania w przestrzeni medialnej. Dbą o to, by być „na językach”, by wzbudzić oddźwięk społeczny.

Metody badań i sposób doboru materiału do analiz

Materiałem badawczym do omówienia problematyki młodych sławnych w kontekście celebrytyzmu były opublikowane w Internecie wywiady z celowo dobranymi postaciami, które są dobrymi reprezentantami poszczególnych typów celebrytyzmu wyróżnionymi przez W. Godzica (celowo dobrano cztery kariery: sióstr Grycan³, Ewy Farny⁴, Dawida Kwiatkowskiego⁵, Natalii Siwiec⁶). Te postaci są swoistym studium przypadku, a ich wypowiedzi na temat sławy posłużyły jako ilustracje. Ze względu na dużą ilość dostępnego materiału nawiązano tylko do tych wywiadów, w których odnoszą się oni do swej popularności. W rezultacie wykorzystano szesnaście wywiadów. Ze względu na problematykę posłużono się metodą egzemplifikacyjną, która umożliwiła zilustrowanie tez fragmentami wywiadów.

Metoda studium przypadku była przydatna, ponieważ pozwala na lepsze zrozumienie, czym jest sława dla analizowanych postaci. Zastosowano także jakościową analizę treści, ponieważ jest to metoda, która pozwoliła na uchwycenie istotnych wątków i wypowiedzi. Poprzez analizę wywiadów ze znanymi polskimi postaciami podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, jakie miejsce zajmuje „sława” w ich życiu.

Sława w wypowiedziach celebrytów

Część analityczno-empiryczna zawiera analizę wypowiedzi dotyczących następujących aspektów sławy: sławy jako przyjemności, problemów i trudności wynikających

³ Weronika i Wiktoria Grycan, znane ze względu na nazwisko i wytwórnię lodów Grycan, dziedziczki fortuny. Często pojawiają się na galach, imprezach show biznesowych, medialnych eventach.

⁴ Ewa Farna, polska wokalistka, ur. 1993 r., komponuje, tworzy teksty. Pochodzi z Zaozia w Czechach. W wieku 13 lat wydała pierwszy album na rynku czeskim. Polska płyta pojawiła się rok później. Zdobywczyni wielu nagród, m.in. Eska Music Awards, Superjedynki, Viva Comet Awards. Jurorka i trenerka w takich programach, jak Bitwa na Głosy, Superstar, XFactor, Idol.

⁵ Dawid Kwiatkowski piosenkarz, ur. 1996 r. Śpiewa, pisze teksty, bloguje. Debiutancki album wydał w 2013 r. Zdobył nagrody w kategorii „Modny Debiut ESKA.pl” i „Odkrycie Roku”.

⁶ Natalia Siwiec – ur. 1983 r., modelka i celebrytka, jej zdjęcia były na okładkach m.in. „CKM”, „Playboy”, „Maxim”. Popularność zyskała na Mistrzostwach Piłki Nożnej Euro 2012 r., okrzyknięto ją wtedy Miss Euro.

z popularności, świadomego kreowania popularności, wpływu sławy na zmiany relacji z innymi ludźmi, autorefleksji celebrytów dotyczącej sławy.

Sława jako przyjemność

W wielu wypowiedziach pojawia się podkreślanie przyjemności, które czerpią celebryci ze sławy. Siostry Grycan – Wiktoria i Weronika wykorzystują „swój moment” w mass mediach, realizując marzenia i prowadząc program kulinarny: *„To zabawne – bywałyśmy na tych samych przyjęciach, w tych samych miejscach, z tymi samymi ludźmi. Na pewno budzimy teraz emocje, jeśli o nas się tyle pisze”* (Grycan W1). Zupełnie naturalnie w środowisku show-biznesowym i na wybiegach modelek plus size czuje się Wiktoria Grycan: *„Nie mam żadnych oporów przed kamerą i nigdy nie miałam. Myślę, że jeśli ktoś ma pozytywne podejście do życia, to nie ma z tym problemu”* (Grycan W3). Starsza siostra Weronika realizuje się w tańcu i choreografii, których uczyła się w Polsce, jak i za granicą.

Popularność Natalii Siwiec rozpoczęła się niespodziewanie, podczas Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej w 2012 r., kiedy to dziennikarze rozpowszechnili w mediach jej fotografie. Szybko pojawiło się mnóstwo komentarzy, propozycji zawodowych dla modelki: *„To, co stało się na Euro, spadło na mnie i na ludzi jak grom z jasnego nieba”* (Siwiec W1). Siwiec mówi o tej nagłej popularności jako o szansie, która ją spotkała: *„Pomyślałam wtedy, że grzechem byłoby z tego nie skorzystać. Tyle że najpierw zaczęły się mną interesować zagraniczne media: brazylijskie, portugalskie, włoskie”*. Celebrytka zaczęła wykorzystywać sławę w ramach rozwoju swojej kariery w branży modelingu i reklamie (Siwiec W5).

Ewa Farna ma pozytywne skojarzenia ze sławą, ale jest świadoma przemijania sławy i potrzeby dbania o nią: *„Były sukcesy, nagrody, single, niezapomniane koncerty, płyty, DVD. To wszystko jest przecudowne, naprawdę, ale największym sukcesem jest dla mnie to, że nie stałam się produktem sezonowym”* (Farna W3).

Te elementy wymienia także Natalia Siwiec, która mówi: *„W moim życiu zmieniło się to, że mam teraz ciekawsze propozycje zawodowe, zarabiam więcej pieniędzy, zapraszają mnie na różne imprezy, poznaję ludzi, których chciałam poznać”* (Siwiec W3).

Funkcjonując w środowisku show-biznesu, trzeba wiedzieć, że „sława, popularność” są wpisane w naturę tego świata, są niejako produktem ubocznym wykonywanego zawodu (Farna W3, W2). Piosenkarka podkreśla, że dzięki pracy w show-biznesie może poznać wiele sławnych osób, także takich, które są jej idolami (Farna W4). D. Kwiatkowski także zaznacza, że w show-biznesie poznaje ciekawych, wpływowych ludzi, wyraża też zadowolenie z sukcesu: *„Nigdy nie narzekałem na to, co mam teraz ani na to, co było wcześniej. Chciałem sukcesu, wypracowałem go sobie, więc byłoby głupotą z mojej strony narzekać na to, co się wokół mnie dzieje teraz”* (Kwiatkowski W3).

Co ciekawe, E. Farna stwierdza, że jej zdaniem, popularność jest łatwiejsza dla mężczyzn niż dla kobiet (Farna W3). Wynika to stąd, że wymagania dotyczące wyglądu wobec mężczyzn są mniejsze. Farna podkreśla, że pomimo popularności pozostała sobą, a piosenkarką jest tylko na scenie. Pielęgnuje w sobie szczerość, autentyczność, na tym zależy jej w tworzeniu swojego wizerunku (Farna W3). Także Kwiatkowski jest przekonany, że na autentyczności można zbudować popularność: *„Wystarczy być sobą!”* (Kwiatkowski W2).

Koncerty są dla Farny bardzo emocjonujące, są jej pasją: *„Na scenie zapominam o wszystkim, budzę w sobie lwa i zupełnie spontanicznie »jadę« na fali energii wytworzonej podczas koncertu. Uwielbiam to”* (Farna W3). Podobnie o swojej pracy wypowiada się Kwiatkowski: *„Koncerty w życiu każdego muzyka są najważniejsze. To, co nagra się w studiu, jest walkowane, można wszystko zrobić na tip-top. A podczas koncertów pokazujesz swoje prawdziwe ja i to, na co cię naprawdę stać”* (Kwiatkowski W3).

D. Kwiatkowski, ceniąc pewne aspekty popularności, nie ma nic przeciwko temu, że jest porównywany do kanadyjskiego piosenkarza Justina Biebera (Kwiatkowski W4). Piosenkarz i bloger podkreśla także, że nie czuje się produktem rynku muzycznego (Kwiatkowski W2).

Przyjemne akcenty bycia sławnym to posiadanie grona wielbicieli i fanów, którzy pojawiają się na koncertach. E. Farna zwraca uwagę na dwa wymiary sławy w otoczeniu innych osób: *„Na koncertach uwielbiam tłumy ludzi, choć w każdym innym miejscu, np. w centrach handlowych, takie wielkie skupiska mnie strasznie męczą”* (Farna W2). Kwiatkowski stwierdza: *„Na ulicy jestem rozpoznawalny, ale to mnie nie jara. Staram się unikać centrów handlowych”* (Kwiatkowski W3). Piosenkarz przyznaje, że wymiernym elementem popularności są korzyści materialne: *„Za każdym razem, kiedy na konto wpływa mi konkretna suma, spełniam swoje marzenia”* (Kwiatkowski W3).

„Grycanki” znalazły dla siebie misję, którą mogą realizować dzięki popularności. Chcą zmienić promowany przez media i świat mody sposób myślenia o idealnym ciele „w rozmiarze 34”. Wiktoria zachęca kobiety, by nie wstydziły się swojego wyglądu: *„chciałabym przekazać dziewczynom »moich kształtów«, żeby się nie wstydziły swojego ciała. By były z niego dumne”* (Grycan W1).

Ze sławy korzystała też N. Siwiec, która świadomie używa swojej popularności do spełniania celów: *„Chciałabym spróbować zrobić wszystko, na co mam ochotę. Myślę o swoim programie, o tym by zagrać w filmie, a nawet żeby nagrać singiel”* (Siwiec W3).

Sława niesie ze sobą wiele przyjemności, pieniędzy, podróże, nowe znajomości. Daje też mnóstwo możliwości, zwiększa szansę na realizację niektórych marzeń, pozwala na poznawanie świata show-biznesu od wewnątrz. Dzięki niej zyskuje się rozgłos, fanów, ale jednak oprócz blasków ma swoje i cienie.

Trudności i problemy wynikające z bycia popularnym

Siostry Grycan są świadome tego, że świat show-biznesu to osobliwy obszar i trzeba się liczyć z różnymi komentarzami na swój temat (Grycan W1). Wiktoria kwituje to następująco: „*Wliczam to w koszty. Mogą o mnie mówić, co chcą, a ja, może zabrzmi to nieskromnie, znam swoją wartość*” (Grycan W1).

Natalia Siwiec krytycznie podchodzi do polskiego show-biznesu: „*Polski show-biznes jest taki... polski. Taki show, jaki potrafią zrobić nasze polskie gwiazdy... Wszelki luz i polot wykraczają poza społecznie przyjęte ramy przyzwoitości*” (Siwiec W3). Modelka przyjmuje do wiadomości, że pojawiały się różne komentarze na jej temat, ale stara się nie przywiązywać do nich większej wagi, ponieważ często są to opinie oderwane od rzeczywistości: „*Ludzie zawsze coś sobie wyobrażali na mój temat, mimo iż to nie miało ze mną nic wspólnego. Media też kreują taki mój wizerunek: »jak seksowna, to głupia i tylko seks jej w głowie«... Nie za bardzo mnie to dotyka. Ten, kto mnie zna, wie, jakim człowiekiem jestem*” (Siwiec W1). Celebrytka docenia miłe komentarze, choć czasem bywają niezręczne: „*Czasem jak idę ulicą nawet za granicą, to słyszę głośne komentarze na swój temat*” (Siwiec W4).

Ani E. Farna, ani D. Kwiatkowski nie marzyli w dzieciństwie o tym, żeby śpiewać zawodowo (Farna W3, Kwiatkowski W1). W wielu wypowiedziach młodzi celebryci podkreślają, że największą ceną, jaką im przychodzi zapłacić za popularność, jest utrata prywatności w miejscach publicznych: „*Jak wychodzę z psem w piżamie, to nie chciałbym, żeby ludzie mnie widzieli. Wystarczy, że mam pod domem paparazzi*” (Kwiatkowski W3).

Farna wyraża przekonanie, że wszystko na co ma wpływ, to jak najlepsze wykonywanie swojej pracy, ma też świadomość tego, że nie wszystkim to, co robi, się podoba: „*Jasne, że mnie irytuje, że media nie piszą o mojej pracy tyle, co o mojej nowej torebce. Nic na to jednak nie poradzę, mogę jedynie dalej robić swoje, tworzyć to, co lubię i pokazywać się ludziom*” (Farna W3). Kwiatkowski podkreśla też występowanie „pamięci” we współczesnych mediach: „*Minusem jest to, że wszystkie moje poczynania obserwują tysiące ludzi. Także – sięgając wstecz, a wcześniej dużo rzeczy robiłem pochopnie. Dzisiaj jestem uważniejszy, bo wiem, że wiele osób bierze ze mnie przykład*” (Kwiatkowski W4).

Farna podkreśla, że bycie popularnym wiąże się z poświęceniem czasu i energii, by udzielać wywiadów, by być bliżej fanów. Trudno jest zachować prywatność i mieć chwilę wolnego czasu dla siebie. Wie, że musi skupić się na pracy i nie przejmować historiami na swój temat, które pojawiają się w mediach: „*I później piszą: Farna nie ma ogolonych rąk – to dowód, że jest homoseksualna!*” (Farna W4).

Popularność pociąga za sobą problemy, jednym z nich są odbiorcy, którzy zbyt emocjonalnie przywiązują się do swoich idoli, niebezpiecznie zbliżając się do granicy prywatności: „*Zdarzają się też fani-prześladowcy czyhający pod moim domem czy*

szkołą, czego zupełnie nie akceptuję – wkurzam się i robię się naprawdę nieprzyjemna” (Farna W2).

Polski Bieber zdaje sobie sprawę, że popularność do pewnego momentu może być marzeniem, do którego spełnienia się dąży, jednak potem pojawia się chęć powrotu do normalności. Bycie anonimowym, nierozpoznawalnym daje więcej prywatności. Bycie kimś znanym to bycie „dla” wielu tysięcy odbiorców, wielka siła i możliwość wpływu na publiczność, ale także duży stres i odpowiedzialność. Piosenkarz przyznaje, że wcześniej był bardziej skoncentrowany na rozwoju kariery (Grabarczyk 2016).

Natalia Siwiec twierdzi, że niepochlebne komentarze wyrażają osoby, które nie potrafią uszanować „inności” czy cudzego sukcesu. Modelka stara się nie przejmować tym, co piszą o niej inne media bądź antyfan: *„Polacy lubią nienawidzić. Ja to wiem, ale też specjalnie się tym nie przejmuję”* (Siwiec W1).

Świadome kreowanie swej popularności versus bycie produktem rynku

Sława od dawna interesowała ludzi. Osoby sławne kojarzą się z kimś lepszym. Jak twierdzą psychologowie społeczni, takie osoby wydają się ładniejsze, mądrzejsze, lepiej wykształcone, bardziej obyte, bogatsze (por. Wojciszke 2006, s. 126-135).

Młodsza z siostr Grycan, Wiktoria, stara się być autentyczna w świecie show-biznesu i stawia na naturalność, nie mówi o swoich działaniach w kategoriach marketingu czy celowej kreacji wizerunku, natomiast świadomie przedstawia się w mediach, jako osoba, która jest sobą i nie ma w niej „medialnej sztuczności”: *„Ja też mogę być sobą, bo wiem, że mam w rodzicach oparcie. [...] Chciałabym połączyć moje pasje – modę i gotowanie”* (Grycan W1).

Celebryci, których wypowiedzi zostały poddane analizie, różnorodnie wypowiadają się na temat świadomego kreowania swojej kariery.

Farna stara się kształtować swoją karierę na autentyzmie, stąd śpiew bez playbacku, uczciwość, szczerość i bycie autentycznym to elementy jej wizerunku, o które dba: *„Ja robię swoje, liczę, że ludzie docenią, że gram fair play, że jestem uczciwa, uprzejma, szczerza i autentyczna. [...] nigdy nie zgadzam się na występy z półplaybacku – czyli wokal z płytą w podkładzie”* (Farna W1). Wizerunek sceniczny to nie tylko „bycie sobą”, to również praca nad kompozycjami, przygotowanie koncertów od strony technicznej, ćwiczenia przed występem. Ważne są także takie elementy, jak makijaż, stroje estradowe. Aby utrzymać popularność, trzeba ciągle „być w trasie”. E. Farna zanim stała się znana w Polsce, stawiała pierwsze kroki w branży muzycznej w Czechach: *„jestem Polką, tutaj mogę realizować swoje marzenia, mam więc ogromną satysfakcję, że Polka z mniejszości narodowej w Czechach może też odnosić sukcesy. To dla [mnie] bardzo ważne. Poza tym lubię polski rynek – sympatycznie na nim jest. Czechy to mój*

początek, tam mieszkam, pewnie gdyby nie sukces na tamtym rynku, w Polsce by mnie nie zauważono” (Farna W1).

Farna ma świadomość tego, że praca w branży muzycznej wymaga wielu zabiegów marketingowych. Kreowanie wizerunku to część pracy agencji PR, wizażystów, makijażystów, projektantów strojów itp. Oprócz wrodzonych zdolności muzycznych, w kształtowaniu wizerunku i rozwoju kariery pomagają wiele osób.

Specjaliści od PR i kreowania marek komentują zachowanie siostr i mamy Grycan w ten sposób: *„Grycanki epatują bogactwem, ekstrawaganckimi strojami i chwalą się, że chodzą pod prysznic w szpilkach. Tymczasem siłą marki Grycan jest tradycja, konserwatywne, rodzinne wartości (Tomasz Kamyk)⁷. To dwa marketingowe światy dla jednej marki (Arkadiusz Sówka⁸)”* (Omachel 2012).

Kariera Dawida Kwiatkowskiego na początku rozwijała się tylko w Internecie, później zaczął się także pojawiać w innych mediach, ale do tej pory to sieć jest jego podstawowym medium: *„Internet w naszych czasach ma niesamowitą siłę, którą – mam wrażenie – wykorzystałem w stu procentach. Bywało ciężko, ale wiedziałem, że warto jest walczyć o to, co się kocha”* (Kwiatkowski W4).

W wielu wypowiedziach pojawiał się wątek wysiłku wkładanego w utrzymanie popularności. E. Farna ma świadomość tego, że wartość sławy jest ulotna, równie szybko można ją zdobyć jak i stracić. Nad popularnością trzeba pracować, budować ją. Farnie, dzięki pomocy menadżera, specjalistów i innych ludzi z branży, udaje się być rozpoznawalną piosenkarką nie tylko w Czechach, ale i w Polsce (Farna W1).

Modelka N. Siwiec realizuje krok po kroku cele, wykorzystuje sławę i zainteresowanie sobą mediów: *„Właśnie skończyłam zdjęcia do reklamy produktów samoopalających. Mam jeszcze kilka propozycji. Z jednych korzystam, inne odrzucam [...] staram się nie zmarnować szans, które dostaję”* (Siwiec W1). W obliczu sławy budowanie swojej medialnej pozycji wymaga wiele wysiłku, odwagi. Modelka ma świadomość, że najważniejsze by nie zniknąć z branży: *„lepiej wzbudzać skrajne uczucia, złe lub dobre niż żadne. Najgorzej chyba być szarą jednostką. Hejterzy tylko mnie motywują. [...] Mam ciągle w głowie jedno zdanie z dzieciństwa: »największą zemstą jest sukces«”* (Siwiec W2).

Sława a relacje z innymi ludźmi

Znane osoby mogą mieć różne relacje ze swoim otoczeniem społecznym. Wraz z wejściem w świat popularności zaczynają funkcjonować w nowym środowisku, mogą też zmieniać swoje nastawienie do osób, które znali przed tym, kiedy stali się sławni.

⁷ Właściciel agencji Warsaw PR.

⁸ Specjalista od kreowania marek z Agencji Reklamowej Anny Twardowskiej.

Jedna z siostr Grycan, Wiktoria, mówi: *„Ludzie mnie lubią za to, jaka jestem, a nie za to, że gdzieś się pojawiam. Nie spotkałam się z krytyką ani nauczycieli, ani kolegów. Znajomi nie patrzą na mnie przez pryzmat gazet, wiedzą, że między nami nic się nie zmienia”* (Grycan W1). W wielu wywiadach podkreśla dobrą relację z matką (Grycan W2). Siłą marki Grycan jest tradycja i więzi rodzinne, wartości, które pielęgnują i prezentują, pojawiając się razem na różnych spotkaniach biznesowo-towarzyskich. „Grycanki” mają dobry kontakt z ludźmi z branży, dzięki temu łatwiej mogą się poruszać w świecie medialnym (Grycan W1).

Farna raczej mówi o koleżeństwie niż przyjaźniach z innymi osobami z show-biznesu: *„Nie mogę powiedzieć, że mam przyjaciółki w świecie show-biznesu, ale nie czuję też szczególnej rywalizacji”* (Farna W2). Podobnie Kwiatkowski stwierdza: *„Ja nie mam przyjaciół w show-biznesie. [...] Mam sporo znajomych z show-biznesu. Kumplujemy się z wieloma zespołami np. Red Lips. Spotykamy się z Maćkiem Musiałem, ale czy to są przyjaźnie? Ciężko powiedzieć, bo każdy ma dużo roboty, a przyjaźń wymaga czasu i trzeba ją pielęgnować”* (Kwiatkowski W2).

Farna podkreśla, że ważne jest posiadanie w otoczeniu osób z branży, które są ważne dla komfortu i rozwoju kariery (Farna W1). Dlatego w wielu wypowiedziach wokalistka docenia ochronę, catering i pracowników od scenografii czy stylistów. Jest świadoma, że przygotowania do koncertu, do wyjazdu w trasę to praca wielu ludzi i należy to szanować. Podkreśla także wagę wsparcia ze strony mamy, przyjaciół, ponieważ daje jej to komfort psychiczny i poczucie bezpieczeństwa. Jak deklaruje, co ważne w życiu, to nie sława, która kiedyś przeminie, a takie wartości, jak miłość, przyjaźń, szczęście w otoczeniu najbliższych: *„Dla mnie jednak kluczowa jest miłość, przyjaźń. Moim wielkim marzeniem jest bycie szczęśliwą i uszczęśliwienie kogoś. Chcę mieć dom, dzieci. Bez tego nie byłabym spełniona”* (Farna W4).

Także Kwiatkowski zauważa, że życie, kiedy się jest sławnym, się zmienia. Ale możliwość funkcjonowania w „normalnym” świecie, spotkania rówieśników ułatwia mu dostrzeganie granic między pracą a normalnym, codziennym życiem nastolatka: *„Moi przyjaciele, którzy byli ze mną przed tym wszystkim, w trakcie, i teraz pełnią taką funkcję strażników. To oni łapią mnie za ramię i potrząsają mną, mówiąc: »Dawid, calm down. Jesteś Dawidem z Gorzowa, który śpiewa«”* (Kwiatkowski W1).

Natalia Siwiec w wywiadach wskazuje na bliskie relacje z mężem i rodziną. Sława nie wpłynęła na jakość tych kontaktów (Siwiec W1). Modelka opowiada, że ważna jest bliskość z mężem, spędzanie razem czasu. To stanowi wartość, którą stara się pielęgnować: *„Najbardziej lubię te momenty, kiedy siedzimy sobie z moim mężem Mariuszem [...]. On jest dla mnie wszystkim. Przyjaciółką, partnerem, ostoją”* (Siwiec W4). Dobre stosunki utrzymuje z siostrą (Siwiec W4) i rodzicami (Siwiec W1).

Refleksje celebrytów na temat sławy

Niektóre wypowiedzi młodych celebrytów wskazują na to, że z czasem nauczyli się patrzeć z dystansem na to, co robią. E. Farna stwierdza: *„Jakieś dwa lata temu zrozumiałam, że nie muszę się tak totalnie napinać i robić wszystkiego, czego się ode mnie żąda. Nie muszę brać wszystkich propozycji kontraktowych, nie muszę się zgadzać na wszystkie wywiady, nie muszę przyjmować zaproszeń na celebryckie imprezy”* (Farna W1).

Praca i utrzymywanie popularności wiąże się z dojrzałością i umiejętnością akceptowania także porażek: *„Wiem, że wielu rzeczy muszę się jeszcze nauczyć, spróbować, a czasami po drodze upaść, żeby móc mocniej stanąć potem na nogi. Dziś jestem bardziej samodzielna, zdecydowanie więcej spraw biorę w swoje ręce”* (Farna W3). N. Siwiec z perspektywy czasu ocenia bycie znaną jako cenne doświadczenie, które nauczyło ją podejmowania ostrożniejszych kroków w kreacji wizerunku i dystansu do mediów: *„Po prostu wyciągam lekcje z pewnych porażek i to one ukształtowały ze mnie takiego człowieka, jakim jestem teraz. Może dziś mediom powiedziałabym mniej o pewnych rzeczach. Bardziej uważałabym na dziennikarzy”* (Siwiec W1).

Różnorodność doświadczeń pozwala młodym celebrytom na dostrzeganie zagrożeń związanych z rozwojem kariery. Świat mediów nie jest w stu procentach autentyczny, kreowanie newsów, wiadomości i przekaz informacji są często oderwane od faktów. *„Nie lubię, gdy ktoś ocenia mnie pod kątem zasłyszanych historii z mojego życia, ocenia: czy wzmruszą one widzów, czy będą dobrym »paliwem« dla programu. [...] Uważam, że wybrałam dobrze, skupiając się na Internecie”* (Kwiatkowski W4). N. Siwiec uświadomiła sobie też ciemne strony sławy. Zrozumiała, że ograniczone zaufanie może ochronić przed niepotrzebnymi problemami i manipulacjami tabloidów (Siwiec W1).

Podsumowanie

Młodzi celebryci zdają sobie sprawę, że wartość sławy jest przeceniana. Podkreślają, że świat show-biznesu rządzi się twardymi zasadami, prawami promocji i marketingu, jest światem, w którym akcentuje się rolę wizerunku i oddziaływania na publiczność. Są zgodni co do tego, że rynek jest trudny i wymaga od nich ciągłego zaangażowania. Media tworzą model osoby znanej i popularnej, kreują „sławę” jako coś istotnego. Sama wartość „sławy” jest określana przez celebrytów jako dodatek, coś „extra” w ramach pracy. Nie wskazują, że „sława” zajmuje czołowe miejsce w ich hierarchii wartości. Nadal ważne są dla nich bliskie relacje z innymi ludźmi – grono przyjaciół i znajomych, najbliższa rodzina. Show-biznes jest przestrzenią, dzięki której mogą zarabiać pieniądze i realizować marzenia, popularność jest jakby „przy okazji”.

Warto podkreślić, że w przypadku wszystkich postaci to rodzina i bliscy odgrywali rolę czynnika socjalizującego do sławy. To właśnie otoczenie najbliższych wspierało i na-

mawiało ich do realizowania marzeń o sławie. Grupa rówieśnicza (przyjaciele) i rodzina pomagali wejść w środowisko swoiste i dostępne nielicznym, do świata show-biznesu. W obrębie bliskich grup pierwotnych kształtowane są wybory młodych osób i odbywają się procesy socjalizacyjne, także w przypadku sławy. Istotnie silna identyfikacja z członkami tychże grup, silne więzi różnicuje, są ważne dla młodych celebrytów.

„Sława” jako wartość medialnie propagowana w systemie show-biznesu nie otrzymuje jednoznacznie pozytywnego opisu. Jest to wartość „tworzona” na scenie, podczas ciężkiej pracy i w ramach budowania własnego wizerunku. Pomaga w różnego rodzaju podejmowanych inicjatywach i może wzbudzić zaangażowanie fanów w sprawy społeczne.

Choć popularność ma znaczenie dla celebrytów, nie przypisują jej oni wyłącznie dobrych cech. Stwierdzają, że może być uciążliwa i przeszkadza w utrzymaniu prywatności. Sława to nie tylko błysk fleszy i odbieranie nagród, to też niepochlebne komentarze, krytyka ze strony odbiorców, pojawiający się w Internecie hejt i ciągle „życie na widoku”. Sława to wartość, która „prywatność” powoli zamienia we „własność publiczną”. Pociąga za sobą konsekwencje o wiele poważniejsze niż jedynie natarciwi paparazzi. „Sława” domaga się, by prywatne stało się publiczne, nie pytając bohaterów popkultury o przyzwolenie.

Obraz świata towarzysko-biznesowego jest niejednorodny i zawiera w sobie wiele elementów ambiwalentnych. Medialne przekazy zawierają informacje o modzie, kulturze, rozrywce, skandalach, wielkiej sławie i wielkim upadku, gdzie granice opowieści o byciu popularnym są płynne. Sława zdaje się nie zajmować naczelnego miejsca wśród wartości młodych dorosłych celebrytów. Najistotniejsza okazuje się rodzina i bliscy. Pojawia się jednak problem z wykorzystywaniem tego typu źródeł informacji, jakimi są medialne wywiady ze sławnymi osobami, trudno ocenić, w jakim stopniu są odbiciem ich poglądów, a w jakim są elementem kształtowania wizerunku.

Bibliografia

- Godzic W. (2007), *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Godzic W. (2012), „*Money listens*” kontra „*money speaks*”, czyli jak celebryci komunikują się z nami (jeśli się komunikują), [w]: E. Kulczycki, M. Wendland (red.), *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Hajduk-Nijkowska J. (2010), *Media dla odbiorcy, odbiorca w mediach*, [w:] K. Wolny-Zmorzyński (red.), *Ludzie polskich mediów. Celebryci a redaktorzy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Janczewski M. (2011), *Celebryci – sława w sieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Krajewski M. (2005), *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Lisowska-Magdziarz M. (2008), *Media powszednie. Środki komunikowania masowego i szerokie paradygmaty medialne w życiu codziennym Polaków u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Molęda-Zdziech M. (2013), *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Wojciszke B. (2006), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Materiały z Internetu

- Boni M. (red.) (2011), *Młodzi 2011*, http://www.nck.pl/media/study/mlodzi_2011.pdf [dostęp: 9.03.2017].
- Grabarczyk P. (2016), *Goniłem za rankingami*, <http://www.pudelek.tv/video/Dawid-Kwiatkowski-Gonilem-za-rankingami-i-statystykami-Chcialem-byc-najlepszy-i-zagubilem-sie-14378/> [dostęp: 10.07.2017].
- Na nich wzorują się Wasze dzieci. Najbardziej wpływowi nastolatki* (2014), „Newsweek Plus 2014”, <http://www.newsweek.pl/styl-zycia/najbardziej-wplywowi-nastolatki-na-swiecie-ranking-newsweek-pl,galeria,349871,1,1,2.html> [dostęp: 12.03.2017].
- Omachel R. (2012), *Grycan w cieniu Grycanek*, „Newsweek Plus”, <http://m.newsweek.pl/biznes/wiadomosci-biznesowe/grycan-w-cieniu-grycanek,90705,1,1.html> [dostęp: 19.06.2012].

Wywiady wykorzystane w analizie

Symbol wywiadu	Wywiady wykorzystane w artykule [data dostępu do wszystkich materiałów: 10.07.2017]
(Grycan W1)	http://www.gala.pl/artykul/marta-grycan-z-rodzina-sprawdzam-sile-moich-marzen
(Grycan W2)	http://ulaszowanie.blog.pl/2013/04/17/mamy-bardzo-duzo-pracy-czyli-wywiad-z-marta-i-wiktoria-grycan/
(Grycan W3)	http://plejada.pl/wiktoria-grycan-o-szkole-i-byciu-gwiazda-nauczyciele-sa-wyrozumiali/0ex09f
(Farna W1)	http://muzyka.onet.pl/wywiady/ewa-farna-jestem-normalna-dziewczyna-w-realnym-swiecie-wywiad/zlb6fb
(Farna W2)	http://www.miestokobiet.pl/ewa-farna-wywiad/
(Farna W3)	http://www.rossmann.pl/skarb/artykul,ewa-farna-lubie-dobrze-zjesc,1274
(Farna W4)	http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,150724,20600907,ewa-farna-polacy-maja-morze-a-czesi-piwo-oba-narody-moga.html
(Kwiatkowski W1)	http://www.gala.pl/artykul/dawid-kwiatkowski-kocham-tanczyc
(Kwiatkowski W2)	http://ulaszowanie.blog.pl/2014/07/03/latwo-byc-idolem-nastolatek-wywiad-z-dawidem-kwiatkowski/

(Kwiatkowski W3)	http://lodz.naszemiasto.pl/artykul/dawid-kwiatkowski-przyzwyczaiem-sie-do-slawy-rozmowa-nam,3283081,art,t,id,tm.html
(Kwiatkowski W4)	http://www.rossmann.pl/skarb/artykul,dawid-kwiatkowski-tworczy-i-glodny,596
(Siwiec W1)	http://www.gala.pl/artykul/natalia-siwiec-wirujacy-seks
(Siwiec W2)	http://uljaszowanie.blog.pl/2013/08/14/znudzilam-sie-popularnoscia-wywiad-z-natalia-siwiec/
(Siwiec W3)	http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/natalia-siwiec-zdradza-swoje-tajemnice-i-plany/cdhlg
(Siwiec W4)	http://karolinamalinowska.pl/2015/07/12/osiwiec-mozna-przez-te-siwiec/
(Siwiec W5)	http://facet.onet.pl/znani/natalia-siwiec-czasami-jestem-zbyt-sexy/wmb2h

Różne oblicza sławy. Młodzi celebryci o popularności

Streszczenie: Autorka podejmuje próbę analizy wartości „sławy”. Niniejszy artykuł ukazał stosunek do sławy wybranych młodych celebrytów. Celem artykułu było ustalenie motywacji, które kierują młodymi ludźmi w dążeniu do sławy. Próbowano ustalić, czy sława była dla nich wartością samą w sobie, czy traktowali ją instrumentalnie.

Materiał badawczy pochodził z wywiadów udzielonych przez celebrytów w różnych mediach. Analiza treści wypowiedzi pozwoliła pokazać, jakim zmianom podlegało podejście do sławy młodych osób robiących karierę medialną.

Celebryci są szczególną kategorią, także dlatego że mają moc wzorotwórczą. Stanowią dla wielu, szczególnie młodych osób, postaci do naśladowania. Właśnie dlatego zwrócono uwagę na znaczenie, jakie przypisują sławie młodzi celebryci.

Słowa kluczowe: celebryci, popularność, sława, socjalizacja do sławy

Different faces of fame. Young celebrities about popularity

Abstract: The author attempts to analyze the value of “fame”. This article showed the attitude of selected young celebrities to fame. The goal of the article was to establish the motivation that drives young people to fame and to determine whether fame was for them a value in itself or if it was treated instrumentally.

The researched material was gathered from the interviews with celebrities published in different media. The analysis of the aforementioned material allowed to present the changes in young celebrities’ approach to fame.

Keywords: celebrity, popularity, fame, socialization to fame

Hau Huu Nguyen*

Hong Duc University, Vietnam

Tuong Anh Hoa**

Sai Gon University, Vietnam

Giang Pham Anh***

Hong Duc University, Vietnam

A STUDY ON CAPACITY DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL PEDAGOGY STUDENTS

At present, there are many research results, opinions of educational experts in the world and especially in Vietnam about the capacity of professional performance of teachers. Although this concept has been approached by experts in a variety of ways, one point is always identical: It is a combination of multiple elementary capacities to ensure that the lecturer can fulfill the teaching task of a certain standard and it is concretized in each field. However, experts affirmed that their performance capacity development must be carried out in accordance with the scientific process, often through teaching the methodology of teaching maths and elementary mathematics, which is one of the most important tasks of pedagogical universities.

In this article, we would like to mention some of the performance capacities that need to be developed for students in the faculty of mathematics, and propose two pedagogical measures to develop student performance.

Methodology

This research mainly uses quantitative methods to test whether the shift from content-based training to performance-focused approaches has attained its primary objective that is to improve the quality of core image training affecting the quality of training, curriculum, resources, curriculum and students.

The actuality of these factors was collected through field surveys using reports from Hong Duc University and ten high schools (10 employees, 30 high school teachers and 20 students) to assess whether there is a mismatch between requirement and reality. Comparative results were analyzed and discussed in this paper.

* Hau Huu Nguyen – Hong Duc University, Vietnam; nguyenhuuhau@hdu.edu.vn.

** Tuong Anh Hoa – Sai Gon University, Vietnam; tuonghoanhanh@gmail.com.

*** Giang Pham Anh – Hong Duc University, Vietnam; phamanhgiang@hdu.edu.vn.

Results

Model of Teacher Capacity

The term “Teacher Capacity” comes from the literature on school improvement, school leadership, and system reform (McDiarmid 2006; Fullan 2010). When used in this context, teacher capacity often involves the teacher’s ability to understand and act on the reforms that policymakers are seeking to implement (Spillane 1999). It is close to our definition of teacher capacity as professional judgment and action orientation. Some researchers, including Floden, Goertz & O’Day (1995), emphasize that teacher capacity is multidimensional and developmental. Firstly, they argue that their ability to support their studies depends on their knowledge, including their knowledge of the subject, their knowledge of the curriculum, their knowledge of the student, and their knowledge of pedagogy in general and specific subject. Secondly, while knowledge interacts with skills, there is a significant gap between what teachers believe they should do in the classroom and the ability to teach in the ways they desire; thirdly, they point to the importance of directions because the promulgation of reform requires the introduction of new standards for student learning and the introduction of necessary changes.

There are obvious similarities with Ball et al. (2008), who emphasized that any definition of mathematical knowledge for teaching should begin with teaching rather than teachers. Any such definition must be “related to the tasks related to teaching and the mathematical requirements of these tasks because teaching involves showing students how to solve problems, answering students’ questions and checking students’ work, it demands an understanding of the content of the curriculum”.

Teacher Performance Capacity

The term “performance capacity” is the ability to complete work according to the standard of work under a particular condition (Sullivan 1995). K.E. Paprock (1996) points to five fundamental characteristics of this approach: it is based on the learner-centered learning mindset; it meets the requirements of professional practice; it is oriented to human realism; it demonstrates flexible and dynamic teaching views; it allows the definition of competency standards to be established in the learner clearly.

In Vietnam, when studying capacity-based training, it is important to note that the ability to perform activities (skills, occupations) in the profession in accordance with the standards is set for each task and job. Performance capacity involves numerous aspects, many of which refer to personality, which represents a certain degree of correspondence of mental or physiological attributes with one or more activities. This clearly demonstrates the relationship between performance and the factors that make up personality and capacity assessment through the performance of individuals who

meet the standards of the profession. Based on the performance results, it is possible to see the relation between the concept of performance and the skills in Table 1.

Table 1. Comparison between skill and performance

Skills	Performance Capacity
The ability to perform/complete part of a job or the whole job; Represents the level of competence or proficiency	Demonstration of knowledge, skills and attitudes through the performance/accomplishment of the activities or work of a profession according to the standards set for each activity/task
Results: a part or all of the work	The result: work
There are many levels of completion	There is a criterion, the general criteria of the job

Source: Authors' own work.

In the comparison table it is possible to see the hallmarks of performance that can be observed through “do” actions, ie: skills and observed performance accomplishments as “benchmark output”.

Vocational training model for mathematical pedagogy students

The result of vocational training for mathematical pedagogy students mainly depends on the model of the training program. There are two popular models today.

Parallel model: In this model, students are trained simultaneously in the science of science and education in a teacher training course that is oriented at the beginning of the course. This model has been implemented in many pedagogical universities, as well as other multidisciplinary universities in Vietnam. The advantage of this model is that students are soon oriented to teaching profession, have a long time to acquire knowledge and practice performance capacity. However, this model does not adapt to the needs of society.

Continuous training model: According to this model, students must graduate from a specialized discipline (3 or 4 years) and then take a teacher training course up to two years for a pedagogy certificate or a master's degree and become a teacher. The advantage of this model is that it adapts to the changing labor market dynamics. The downside is that students are late for instruction in teaching and science education so professional preparation is not high, difficult to handle pedagogical situations as well as the choice of appropriate teaching methods.

According to the report of the Ministry of Education and Training, development of performance capacity has many advantages over the new requirements of Vietnamese education. This is an approach that organizes the training process in a school-oriented output. Vocational training in this way shows that the goal of the subject is described through the competency groups that the learner needs to achieve. These capacities are

specified in different occupations. Teaching in the direction of capacity development not only focuses on activating the learner intellectually, but also cares for the ability to solve problems associated with professional situations, in order to effectively implement the training objectives.

Performance capacity should be equipped and experienced by mathematical pedagogy students

General capacity assessment, including the professional capacity of graduate students, is a mandatory requirement for any institution, particularly teacher training institutions. The results of the assessment of the professional capacity of graduated students is to assess the quality of training, and at the same time propose solutions to build and develop the program to suit the labor market.

The Faculty of Natural Sciences, Hong Duc University has launched a survey aimed at developing a career profile of graduates from the Bachelor of Mathematics, thus building the performance capacity of the Bachelor of Mathematics pedagogy in the direction of career application and deployment of training.

We conducted fieldwork research at 10 high schools in Thanh Hoa province, Vietnam (with many alumni graduating from Hong Duc University) with the participation of 10 educational managers (Alumni of Natural Sciences), 30 high school teachers (Alumni of Natural Sciences); 20 mathematical pedagogy students, Hong Duc University. Research was based on methodology and the research tools were questionnaires. Below is a summary of the data and the results from the surveys.

Table 2. Evaluation of staff, teachers and students on the need of capacities for Math teachers

No.	Capacity	Staff	Teacher	Student	Result
1	Applying advanced mathematics to solve primary problems	0.26	0.27	0.40	0.31
2	Conducting the teaching process	0.22	0.23	0.26	0.24
3	Studying and designing lessons	0.25	0.25	0.25	0.25
4	Organizing extra-curricular maths activities	0.36	0.37	0.31	0.35
5	Scientific research	0.48	0.49	0.50	0.49
6	Integrated teaching	0.24	0.25	0.19	0.23
7	Diverse teaching	0.43	0.44	0.35	0.41
8	Developing subject curriculum	0.42	0.43	0.27	0.38
9	Applying mathematical knowledge in practice	0.22	0.25	0.20	0.23
10	Assessing student achievement in the direction of capacity development	0.41	0.42	0.26	0.37
11	Primary settlement	0.25	0.24	0.21	0.23

(From 0 to 0.25: really necessary; From 0.26 to 0.5: Necessary; From 0.51 to 0.75: less necessary; From 0.75 to 1: Unnecessary)

Source: Authors' own work.

Looking at Table 2, most of the performance capacity of the teachers is assessed by staff, teachers and students at the really necessary and necessary levels, including the assessed capacities at a very high level, such as “primary settlement” and “Applying mathematical knowledge in practice”. Some of the competencies that we think are new capacities are: “Ability to apply advanced mathematics to solve primary problems”, “Integrated teaching capability” are highly appreciated.

We use the questionnaire as the content in Table 2 to find out how much the performance of student capacity was achieved when learning the teaching method and elementary math. To the question: When learning the modules of teaching methods and Elementary Mathematics at the university, how well did they do for each of the following competencies? (From 0 to 0.20: Very good; From 0.21 to 0.4: good; From 0.41 to 0.60: average; From 0.61 to 0.80: not good; From 0.81 to 1: no comments).

After analyzing student questionnaires, it is assumed that the capacity 1, capacity 6, capacity 10 (Table 2), 100% of students fail to perform very well; Mostly students perform these competencies on an average level. In the interviews, students said that they often did not know how to do capacity 8 and capacity 9 and confirmed that the primary problem solving skills were paid very little attention in the learning process.

An assessment of the extent to which the student expects the lecturers to develop these competencies. To the question: What is your desire of the teacher’s teaching? (0 to 0.20: like very much; 0.21 to 0.4: like; 0.41 to 0.60: normal; 0.61 to 0.8: dislike; 0.81 to 1: no comments), the results show that the students like or like very much when lecturers develop these capacities.

From the results obtained in the survey we have confirmed: 1. The performance capacity of a math teacher in particular is the combination of skills that the teacher performs in correspondence with each specific educational content so that the educational activity gives the best results. 2. Maths teachers, in addition to the basic competencies such as: conducting teaching process; studying and setting the lesson; primary resolution; scientific research, also need other capacities: assessing student achievement in the direction of capacity development; applying mathematical knowledge in practice; developing subject curriculum and integrated teaching.

A number of capacity development measures are implemented for students

In the process of training in the teacher profession some performance capacity should be pay attention to:

1. *Making students understand and master the core concepts of active teaching methods with examples of teaching mathematics in high school*

For students to master teaching maths in high schools, teachers need to clarify the knowledge with examples that are typical in teaching mathematics in high school. For

example, for teaching methods to detect and solve problems, before introducing the concept of problem-provoking situations, teachers should provide some examples for students to initially visualize the basic features of this concept; After introducing this concept, it is very important for teachers to organize students to find out how to create problem-solving situations.

2. Organizing students to apply theories and methods of teaching mathematics to prepare some typical lessons

The results of traineeships in high schools during February – April/2017 for 45 students of Mathematics Pedagogy K16, Hong Duc University, showed that to improve the use of theories and methods of teaching mathematics to design lectures:

– Students should master the preparation steps of the lecture

Step 1: Studying textbooks and related materials to accurately understand the content of the unit; Identifying the knowledge, skills, attitudes that need to be developed in the student; Determining the logical order of the lecture. It is important to read carefully and learn how to use the textbook to understand and evaluate the content of the lesson; read more material to understand the content of the lesson; discover, analyze and evaluate the details of knowledge, skills; summing up, build up a system of questions and exercises to help students realize knowledge and skills in the appropriate way.

Step 2: Defining lesson objectives based on knowledge, skills and attitude requirements in the program. The goal is both the destination and the demand of the school, or in other words it is a measure of the outcome of the teaching process. It helps teachers determine what tasks they will have to do (lead them to apply knowledge, skills, scope, and extent).

Step 3: Determining the ability to meet cognitive tasks of the student including identifying the knowledge and skills that the student has and needs, anticipating difficulties, situations that may arise and the solution. This step is set by the classroom, teachers not only have to master the content of the lesson but also to understand students to choose teaching methods, teaching aids, teaching forms and evaluation. Thus, before preparing new lectures, the teacher must anticipate situations, how to solve the task of learning for students.

– Instructors guide students to prepare the lesson according to the following steps

Step 1: Providing students with knowledge including: Teaching methods, How to organize maths instructional activities, How to teach case studies, Evaluation process, must be done actively, positively and creatively.

Step 2: Training the students on the skills: goal setting, method selection, building teaching activities through the question system, exercises; Focusing on group work, encouraging each student to draw out their own options for themselves.

Step 3: Allowing students to refer to the sample lesson of good teachers; conducting assessment analysis, drawing lessons for themselves.

Step 4: Composing specific lecture.

Step 5: Demonstrating how to teach lectures during the training sessions to test the rationality and effectiveness.

Step 6: Teaching experience, adjusting and completing the lecture.

3. *Appreciating the student's lectures, strengthening contact with high school in regular pedagogical activities*

After the student has completed the composition, the teaching activity is the initial demonstration of the students in the lesson in practice. To be effective in teaching, it is necessary to do well the following steps:

- The lectures must be written papers that have been discussed, revised and approved by instructors.
- All students have to prepare a lecture.
- The lectures should be full of typical situations in the Mathematics curriculum, including: theory, exercises, review.
- The placement and arrangement of student training should be appropriate; students have to take it seriously, it must be fully recorded.
- Encouraging the use of e-lesson plans.
- Discussing, contributing, learning experience right after lesson. Contributions should focus on organizing teaching activities, on teaching methods as well as on achieving goals.

Apart from training activities, there must be plans to invite experienced teachers to teach samples and to request students to register for classes at high schools. Strengthening the link between training institutions and schools is really effective in developing the skills of teaching students.

4. *Helping students access modern teaching facilities, especially learning how to use the software*

Practicing the application of information technology in teaching mathematics to students according to the following process:

Step 1: The lecturer introduces students to some popular softwares in teaching mathematics in high school, such as: MS Powerpoint, Cabri Geometry, Maple.

Step 2: In this step, the teacher divides the class into groups, provides documentation for all members of each group, instructs all members to master the basic operations of the software. Teachers task the teams to organize practice based on the materials and complete the discussion exercises at the end of each chapter as required: Learn how to use the functions of each software; Organize typical case studies in maths instruction with the support of software for high school students; Get an illustration of the software. Team members help each other in learning how to use it.

Step 3: Each student conducts an electronic lecture for a mathematics class in a high school, and each student group presents their results.

The preparation of electronic lectures must follow certain rules, especially to exploit the advantages of software compared to boards and chalk or other means such as exploiting dynamics, graphics capabilities, how to create a situation for student activity.

5. Practicing student skills in dealing with pedagogical situations during lecture

To train students to behave in class, the instructor first needs to project and introduce some common situations that occur during the promotion process which is not easily solved. After that, the students have to suggest situations and how to deal with them.

Designing the teaching process of learning the method of teaching maths and elementary mathematics

Step 1: Analyzing the output of the training program in terms of performance capacity approach, standard performance capacity of mathematics teaching methodology, elementary mathematics and instructional objectives.

Developing criteria for assessing the achievement level of the methodology content of teaching mathematics and elementary mathematics to the performance capacity standard of the curriculum. We determine 4 levels (Know – Understand – Apply – Analyze), in each level we determine the detailed content knowledge, skills, attitudes which students can achieve performance capability through teaching methodology of teaching mathematics, elementary mathematics. The latter is always higher and covers the previous level.

Studying the implementation capacity structure and content of teaching methods program of mathematics and elementary mathematics, determines achievement goals after completing these courses. Conducting benchmarking of the performance capacity standards of the curriculum with the content of the curriculum in mathematics and elementary mathematics. Determining the goals achieved after completing these courses.

Table 3. Level of objectives that can be achieved after completing the course in methodology of Maths and Elementary Mathematics

Output standard according to performance approach	Degree of achievement			
	1	2	3	4
	Able to know	Able to understand	Able to apply	Able to analyze
<i>Capacity to conduct teaching process</i>				
Organizing maths learning activities for students			x	
Applying pedagogy when communicating with students			x	
Selecting and applying methods of teaching mathematics			x	

Using math teaching aids			x	
Understanding how students learn math			x	
Exploiting and using information technology to support math teaching				
Capacity to research and design a unit				
Designing specific, detailed, feasible teaching system				x
Making plans for each lesson and each activity				x
Designing evaluation plan			x	
Designing rich, diverse, attractive resources		x		
Capacity to assess students' learning outcomes in the direction of ability development				
Method of assessment for students			x	
Designing content that evaluates the student's math learning results			x	
Using assessment results to adjust teaching and learning			x	
Capacity to organize extra-curricular maths activities				
Organizing maths game activities			x	
Practicing extra-curricular activities			x	
Integrated teaching capacity	x			
Diverse teaching capacity	x			
Primary settlement capacity				
Proficiency in maths problems in mathematics textbooks in high school			x	
Using the knowledge provided in the pedagogical university to find the original problem and give direction in creating a new class of problems; Having in-depth knowledge to support good students		x		
Systematizing the types and solutions for each type of problem, summarizing and know how to equip knowledge corresponding to each teaching content			x	

Source: Authors' own work.

Identifying skill goals that can build student performance capacity through the math and elementary mathematics teaching program. After determining the performance of the student can be achieved by completing the math and elementary mathematics instructional module, we determine in each performance capacity there are basic skills. Here we illustrate the primary settlement capacity:

Table 4. Skill objectives are formed through teaching mathematics and elementary mathematics to form students' primary solving abilities

Output standard according to performance approach	Level	Performance capacity skills are achieved through teaching methods of teaching maths and elementary mathematics
Solving problems in mathematics coursebooks in high school	3	- The ability to solve tasks in coursebooks and workbooks: to master and to understand each task, to group exercises presented in coursebooks and workbooks on the basis of maths skills, knowledge is provided in pedagogical college, the links between subjects, the ability to manipulate mathematics in practice - Exploiting and developing basic maths problems into new mathematical problems requires generalization and synthesis of the knowledge that students have learned
Using the knowledge provided in pedagogical university to find the original problem and giving direction in creating a new class of problems; Having in-depth knowledge to foster good students	2	- Proficiently using coursebook exercises in the direction of creating new maths problems for good and excellent students - Applying dialectical materialist philosophy to the exploitation of knowledge in coursebooks - Applying two basic principles of dialectical material philosophy which are the principle of the relationship and the principle of development - Applying logical inference and reasonable inference - Applying pairs of categories to the common and the individual, the nature and the phenomena, the content and the form - Applying psychology associate, method of solution by G. Polya
Systematizing the types and solutions for each type of problem, summarizing and knowing how to equip methodological knowledge corresponding to each teaching content	3	- Demonstrating proficiency in a variety of ways, suggesting similar problems and general problems - Systematizing mathematical forms, proposing solutions for each mathematical form of the system, and creating new maths problems - Effectively performing language transformation to solve problems in a variety of ways, recognizing mathematical problems in different aspects - Exploiting maths coursebooks by generalizing them from a mathematical problem into a series of mathematical problems

Source: Authors' own work.

Step 2: Designing a program to teach methods of teaching maths and elementary mathematics in the following order.

Describing a course content which can meet performance standards; Defining teaching objectives and formulating integrated teaching objectives for performance capacity standards; Developing a teaching syllabus based on the description and goal of integrating performance benchmarks; Adjusting teaching content based on integrated teaching objectives; Identifying required and referenced learning resources; Determining

the duration for each lesson and the type of teaching organization; Building a specific schedule for each content; Determining how to evaluate.

Step 3: Designing lesson plans for teaching maths and elementary mathematics.

Determining the method and form of teaching organization: questions, problems, case studies, micro teaching, action oriented teaching, contract teaching. The teaching forms include: self-study, discussion, seminar, class. Forms of teaching organization include: individual form, group type, full grade. Lecturers should be prepared to know the conditions of facilities, and to use computers, projectors, software, pictures, models, study cards. The instructors will carry out the following tasks: designing the content, tasks, mode of operation, time and requirements for each teaching activity of the instructor and student learning activities.

Step 4: Organizing the process of teaching methods of teaching maths and elementary mathematics.

Preparation: For instructors: In this step the instructor performs four successive tasks: Determining the objectives of the unit; Designing and preparing study notes, feedback cards, teacher assessments and student self-assessments; Preparation of teaching aids; Student grouping. For students, corresponding to each of the above tasks, the student must create the following activities: Determining the learning objectives; Studying the content of the study; Self-study group planning; Preparation of learning conditions.

Organization of teaching: with each type of lesson (theory, practice, seminar, ...) that proceeds the sequence of steps, activities accordingly.

Assessment of Student Performance: The assessment is done through a teacher's assessment (assuming a decisive role) and a student self-assessment (as an information channel for the teacher to evaluate the student). Then the instructor will evaluate the level of knowledge and level of proficiency of the students.

If the results of the assessment and self-assessment show that the student has met the performance goal to a certain extent, then they move on to complete the next task. If they do not meet the standards, the limitations are pointed out and the student resumes the work.

Step 5: Evaluating the results of teaching methods of teaching maths and elementary mathematics.

In assessing the learning outcomes the instructor should construct the following four types of assessment standards: Content Standards which is a statement describing what the student must know, or be able to do on the basis of a unit of course content; Process Standard which is a statement describing the skills that students must train to perform and improve their learning; Skill Standards which are the basic skills that apply to all subjects not only in methods of teaching maths and elementary mathematics;

Value Standard is a statement describing the qualities that students need to practice in the learning process of methods of teaching maths and elementary mathematics.

Mathematics and elementary mathematics tasks are designed to ensure the following two requirements: Students are required to construct their own answers rather than select the correct one; This task reproduces the challenges students face in the course of their future pedagogical work.

Types of tasks can be constructed to evaluate the learning outcomes of teaching methods of teaching maths and elementary mathematics: Tectonic Question: To answer this question students have to construct answers based on knowledge and skills learned; Practical exercise: To complete this type of exercise, students must create a specific, valuable product, evidence of the application of the knowledge, skills learned, or the ability to apply, analyze, synthesize and evaluate such knowledge and skills; Product activity: Performing an activity, discussing, presenting to the class, learning project; designing and practicing a maths lesson. Determining the criteria for evaluating the fulfillment of tasks according to the identified standards.

Constructing evaluation guidelines: The instructor (with the scorecard) provides descriptions or indicators of each level of accomplishment of the task. For example, creating skills assessments, works on achievement standards (output standards), including assessment forms after each course, Evaluation forms for designing teaching materials, use of teaching aids; Evaluation sheet for teaching practice, teaching theory; Evaluation card after the course. As such, the instructor helps to accurately assess students' level of achievement and provides feedback so that students can learn from it and improve their learning process.

The relationship between the steps in the process: We set up a system of steps to implement the teaching process of methods of teaching mathematics and elementary mathematics in the direction of performance capacity development based on theoretical research and practical teaching at Hong Duc University. We ensure that system is systematic, practical and effective.

As it is affirmed in the above analysis, teaching methods of teaching maths and elementary mathematics need to be coordinated synchronously to achieve high efficiency.

Conclusions

In order to develop the performance capacity for our students, in addition to the students who need to have the ability to solve primary mathematics, to apply the theory to teach mathematics practical, the instructors should pay attention to: Promoting the personal abilities and performance capacity (in the implicit or explicit form) in each

student; Creating a practical, highly interactive environment to implement student performance development activities.

Bibliography

- Ball D., Thames M., Phelps G. (2008), *Content knowledge for teaching: What makes it special?* "Journal of Teacher Education" 59, pp. 389-407; "Phi Delta Kappan" 77(1), pp. 19-21.
- Cuong Viet Tran (2011), *Applying the project-based teaching in the module of teaching method for pedagogical training for students*, "Journal of Science and Technology", Thai Nguyen University, 88(12).
- Floden R., Goertz M., O'Day J. (1995), *Capacity building in systemic reform*, "Phi Delta Kappan" 77(1), pp. 19-21.
- Fullan M. (2010), *All Systems Go: The change imperative for whole system reform*, SAGA Publications Inc.
- Hau Huu Nguyen (2014), *Apply the micro teaching process to train professional skills for mathematical pedagogics students*, "Journal of Education" 9, pp. 134-138.
- Lewis C. (2002), *Does Lesson Study have a Future in the United States?*, <http://lessonresearch.net/nagoyalsrev.pdf> [access: 20.06.2017].
- McDiarmid B. (2006), *Rethinking teacher capacity*, <http://scimath.unl.edu/MIM/rew2006/Powerpoints/REW06McDiarmid.ppt> [access: 20.06.2017].
- Paprock K.E. (1996), *Conceptual structure to develop adaptive competencies in professional*, IPN Ciencia, Arte: Cultura, Nueva Epoca, pp. 22-25, 44.
- Spillane J. (1999), *External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment*, "Journal of Curriculum Studies" 31, pp. 143-175.
- Sullivan R. (1995), *The Competency-Based Approach to Training*, JHPIEGO Strategy Paper.

A study on capacity development of mathematical pedagogy students

Abstract: This paper presents some courses in Bachelor of capacity development of mathematical pedagogy students. Firstly, we analysed Bachelor of Mathematical Education program. Secondly, we conducted a survey to identify Vietnamese students who need to be equipped and experienced some performance capacities. Thirdly, we suggested some solutions to be taken during courses related to the module of teaching methods and pedagogic practice in order to contribute to the promotion of these competencies for students. Finally, we answered the question "How to develop such capacities for students?"

Keywords: performance capacity, mathematical pedagogics student, method teaching, mathematics, elementary mathematics

Studium na temat rozwoju umiejętności studentów matematyki ze specjalnością nauczycielską

Streszczenie: Niniejszy artykuł przedstawia kilka kursów, które mają na celu rozwój umiejętności dydaktycznych z zakresu matematyki wśród studentów. Po pierwsze, przeanalizowaliśmy program studiów licencjackich z zakresu edukacji matematycznej. Po drugie, przeprowadziliśmy ankietę w celu ustalenia, którzy wietnamscy studenci powinni być wyposażeni w określone doświadczenia i umiejętności. Po trzecie, zaproponowaliśmy kilka rozwiązań, które należy podjąć podczas kursów związanych z modułem metod nauczania i praktyką pedagogiczną, aby podnieść kompetencje studentów. Na koniec odpowiedzieliśmy na pytanie: „Jak rozwijać takie możliwości wśród studentów?”

Słowa kluczowe: zdolność do działania, matematyka pedagoga, nauczanie metod, matematyka, matematyka elementarna

*Anna Łuczak**

Uniwersytet Zielonogórski

DLACZEGO WARTO ŁĄCZYĆ NAUCZANIE MATEMATYKI Z RUCHEM I MUZYKĄ? Wybrane przykłady badań na temat łączenia różnych form w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

Celem artykułu jest prezentacja wybranych przykładów badań na temat łączenia nauczania matematyki z aktywnością muzyczno-ruchową. Odniesienia do wyników badań mają posłużyć jako argumenty na rzecz łączenia ze sobą aktywności, które nie zawsze nauczyciele są skłonni uznawać za pasujące do siebie – tak jest z zajęciami matematyczno-muzycznymi oraz matematyczno-ruchowymi. W tekście pokazano na podstawie wyników badań zalety, ale także ograniczenia integracji materiału z różnych dziedzin.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej zawarto przegląd koncepcji na temat nauczania matematyki w kształceniu początkowym. W drugiej zaprezentowano wyniki badań dotyczących łączenia zajęć matematycznych z ruchowymi. W ostatniej, trzeciej części tekstu zaprezentowano ustalenia dotyczące łączenia edukacji matematycznej z zajęciami muzycznymi, często zresztą uwzględniającymi także aktywność ruchową podczas wykonywania ćwiczeń.

Znaczenie ruchu w procesie uczenia się

Badania dotyczące przebiegu procesów poznawczych wskazują na duże zróżnicowanie w zakresie percepcji i przyswajania informacji. Carla Hannaford, pedagog neurofizjologii, odwołuje się do typów uczenia się i funkcjonowania prawopółkulowego lub lewopółkulowego (Hannaford 2003). Czesław Plewka i Małgorzata Taraszkiewicz podkreślają, że do efektywnej pracy mózgu potrzebny jest tzw. optymalny stan uczenia się (OLS-Optimal Learning State). Taki stan występuje, gdy spełnione są następujące warunki: zmysły osoby uczącej się funkcjonują optymalnie, otrzymuje ona odpowiednią dawkę informacji sensorycznych, poszczególne procesy poznawcze są skoordynowane. Ważne jest także zapewnienie jednostce odpowiednich warunków, takich jak odżywienie-

* Anna Łuczak – doktor, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Artystyczny, Instytut Muzyki, zainteresowania: pedagogika muzyczna, procesy myślowe dzieci w kontekście nauczania muzyki i matematyki; a.luczak@wa.uz.zgora.pl.

nie i nawodnienie. Autorzy podkreślają, że współpraca obu półkul mózgowych podnosi efektywność działania i poziom kreatywności, a także daje wyższą odporność na stres, w związku z tym stwarza większe szanse na adekwatne działania także w niekorzystnych warunkach (Plewka i Taraszkiewicz 2010, s. 105-107).

Jak pokazują wyniki badań psychologów i doświadczenia pedagogów, dzieci mają różne modele i strategie uczenia się, dlatego szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej niezbędne jest zdiagnozowanie możliwości poznawczych ucznia. Umożliwia ono ustalenie, na jakim etapie rozwoju jest dziecko i jaki sposób przyswajania wiedzy będzie w jego przypadku najbardziej efektywny. Badania w zakresie percepcji informacji pokazują, że najsprawniejszy kanał zmysłowy pełni funkcję dominującą. Ze względu na różne zmysły wyróżnia się następujące style uczenia się: słuchowy, wzrokowy, kinestetyczno-czuciowy. „Efektywne uczenie się wymaga współpracy wszystkich zmysłów, powinno zatem być multisensoryczne. Wtedy też optymalizuje się funkcjonowanie pamięci – informacje opracowane wielozmysłowo pamiętamy trwalej” (Plewka i Taraszkiewicz 2010, s. 86).

Hannaford zaleca rozpoznanie u dzieci profilu dominacji, wskazując na możliwości percepcji i sposoby reagowania w stresie (Hannaford 2003). Nauczyciel, znając profil ucznia, może podwyższyć mu efektywność uczenia się i działania nawet w trudnych sytuacjach. Dodatkowo, jak podkreśla autorka, poprzez wykonywanie ćwiczeń można wpłynąć na poprawę sytuacji i nauczyć się efektywnego funkcjonowania. Sposoby reagowania w stresie są dla każdego inne, jednak najczęściej spotykane są zaburzenia percepcji zmysłowej. Ruchy pozbawione są wówczas płynności (stają się niezgrabne), mogą występować także kłopoty z komunikowaniem się, myśleniem i pamięcią.

W edukacji szkolnej preferowane jest oddziaływanie poprzez słowo i obraz. Możliwości odniesienia takich informacji przez dziecko do sytuacji praktycznych pojawiają się relatywnie rzadko. Tymczasem o powodzeniu w uczeniu się matematyki w dużym stopniu decyduje zdolność swobodnego poruszania się pomiędzy abstrakcyjnymi poziomami reprezentacji, operowaniem symbolami, a umiejętnością przedstawień graficznych.

Dla dzieci podatnych na stres rozwiązywanie nawet prostych zadań matematycznych jest źródłem dodatkowych napięć, co sprawia, że niepowodzenia w uczeniu się matematyki się zwiększają. Jest to o tyle ważne, że podstawowe umiejętności matematyczne przydatne są także przy innych zajęciach. Na przykład trudności w tworzeniu konstrukcji z klocków czy brak umiejętności wyszukiwania odpowiedniej strony w podręczniku mogą wpływać na osiąganie gorszych rezultatów także przy innych przedmiotach. Wszystko to w konsekwencji może powodować zanizone poczucie wartości dziecka oraz zaburzać logiczne myślenie (Gruszczyk-Kolczyńska 1985; Gruszczyk-Kolczyńska 1994, s. 8).

Zdaniem Gordona Stokesa aż 80% problemów w uczeniu się jest związanych ze stresem (Stokes, Whiteside 1987). Wysokie wymagania wobec dzieci w szkole, intensywna praca umysłowa i za małe wykorzystanie, naturalnej na tym etapie rozwoju, potrzeby ruchu, przy jednoczesnym oczekiwaniu od nich samokontroli sprawia, że poziom frustracji i lęku jest zbyt wysoki. Ciało odpowiada w określony sposób na stres. Pojawiają się napięcia i następuje włączanie mechanizmów obronnych, co przyczynia się do blokowania przepływu informacji w mózgu, a tym samym zawęża pole uwagi. Dla dzieci ważna jest też możliwość ugruntowania materiału w pamięci. Lepiej i szybciej zapamiętywane są rzeczy wielokrotnie powtarzane (mielinizacja¹), ponadto proces zapamiętywania jest bardziej efektywny, gdy podczas nauki następuje zwielokrotnienie bodźców: włączenie ruchu, emocjonalne, sensoryczne zaangażowanie: dotyk, gesty, kolory, dźwięki, smak, zapach, rytm.

Plewka i Taraszkiewicz, pisząc o przebiegu przyswajania wiedzy, podkreślają, że:

Uczenie się nie przebiega tylko w głowie. W uczenie zaangażowane jest całe ciało. Pięć zmysłów, które importują informacje sensoryczne ze świata: wzrok, słuch, węch, smak i dotyk oraz trzy układy: przedsionkowy, dotykowy i proprioceptywny muszą ze sobą zgodnie współpracować. Najciekawsze jest to, że dla uczenia się najważniejszy jest układ przedsionkowy (układ ten jest już widoczny u 2-miesięcznego embrionu), który kontroluje poczucie ruchu i równowagi. Kiedy się nie poruszamy, a więc układ przedsionkowy nie jest stymulowany, nie przyjmujemy informacji z otoczenia! (Plewka i Taraszkiewicz 2010, s. 110).

Świadomi roli ruchu w edukacji nauczyciele wzbogacają zajęcia tym rodzajem aktywności. Wyróżnia się wiele nurtów uwzględniających ruch w procesie uczenia się. W tekście zostaną pokrótce omówione tylko wybrane. Jak już podkreślano, współczesne podejście do edukacji w praktyce niewystarczająco uwzględnia uwarunkowania rozwojowe dzieci 5-6-letnich. Dlatego wzbogacanie zajęć o kinezylogię w zdecydowany sposób poprawia ich komunikację, koncentrację i pamięć, a nawet powoduje obniżenie stresu.

Rudolf Laban, w założeniu, że ruch jest dla dzieci naturalną aktywnością i prymarną potrzebą, stwierdził, że odpowiednia aktywność fizyczna wpływa na przebieg procesów psychicznych. Za najważniejszą uznał ekspresję tworzenia, która najbardziej uwydatnia się w tańcu, dając możliwość wyrażania uczuć i odreagowania stresu. R. Laban rozwinął metodę analizy ruchu poprzez wyróżnienie jego cech, kierunków i związków z grawitacją. Do cech ruchu zaliczył energię, płynność, przestrzeń i czas. Rozpatrując kierunek ruchu, uwzględniał takie cechy, jak: wysoko – nisko, z boku – na bok, tył – przód. Związki z grawitacją w przypadku ruchu wyrażał w ciężkości lub

¹ Mielinizacja – proces wykształcania się nowych lub kolejnych warstw otoczek mielinowych wokół aksonów, które powodują zwiększenie efektywności pracy neuronów wyrażającej się w sprawniejszym przekazywaniu impulsów. W praktyce mielinizacja przejawia się szybszym i sprawniejszym przebiegiem procesu myślenia.

lekkości. Natomiast relacje do partnera (czy grupy) w ruchu określał za pomocą haseł: „przeciw”, „razem” itp. (Kamińska 2015, s. 88).

Znaczenie tańca podkreślał także autor książki o inteligencji emocjonalnej, Daniel Goleman, według którego ta forma aktywności daje możliwość synchronizacji ruchów, a także przekształcania emocji (Goleman 1997).

Weronika Sherborne, odnosząc się do znaczenia ruchu, wyeksponowała jego społeczne aspekty. Ruch, a szczególnie taniec uznawała za element budowania więzi z innymi ludźmi oraz sposób na poznanie własnego ciała i go kontrolowanie (Sherborne 2005).

Alfred i Maria Kniesowie muzykę zawęzili do roli impulsu dla ruchu. Prowadzący zajęcia inicjuje pewne ruchy przy muzyce, a uczestnicy w miarę potrzeb je naśladują i wzbogacają o własne układy (Kamińska 2015, s. 89).

Lekcje matematyki łączone z aktywnością ruchową dzieci

W edukacji matematycznej czynności, jakie wykonują uczniowie, mają charakter wzrokowo-ruchowy. Jednakże ich złożoność i efektywność w dużym stopniu zależą od poziomu funkcji elementarnych i od ich koordynacji. Wszelkie zakłócenia w tym względzie powodują problemy podczas rozwiązywania zadań matematycznych. Klasyczne nauczanie tego przedmiotu polega na uważnym śledzeniu przez ucznia zapisu materiału przez nauczyciela. Jest to trudne dla dzieci na etapie nauczania wczesnoszkolnego. Po pierwsze, dlatego że w przypadku obniżonego poziomu w rozwoju struktur osobowości uwaga dziecka jest w ciągłym rozproszeniu, co potęguje problemy w nabywaniu doświadczeń logicznych i matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska 1985, s. 59-60). Po drugie, naturalna potrzeba ruchu w tym wieku sprawia, że samo siedzenie w ławce jest sporym wyzwaniem.

Jak pokazują wyniki badań zrealizowanych z duńskimi pierwszoklasistami, sposobem na uniknięcie obu wymienionych powyżej trudności jest uczenie matematyki w połączeniu z aktywnością ruchową. Dziecko uczy się wówczas całym ciałem, wykonywaniu różnych operacji matematycznych, takich jak dodawanie i odejmowanie, towarzyszą ćwiczenia ruchowe.

W ramach reformy duńskiego systemu nauczania wprowadzonej w 2014 r. postawiono większy nacisk na aktywność ruchową podczas zajęć z wszystkich przedmiotów, a przede wszystkim podczas przerw. Celem studium badawczego zrealizowanego przez duński zespół było ustalenie, w jakim stopniu uczniowie mogą skorzystać z różnych typów aktywności ruchowej włączonej w zajęcia matematyczne (Beck i in. 2016, s. 1). Sprawdzenie czy, a jeśli tak, to – w jakim stopniu ruch podczas lekcji matematyki podnosi efektywność uczenia – stało się podstawą badań duńskiego zespołu. Przeprowadzili oni eksperyment polegający na realizacji zajęć matematycznych z wykorzystaniem

ruchu. Na czym polegał eksperyment pedagogiczny? Do udziału w badaniu zakwalifikowano 167 dzieci z klasy pierwszej (w grupie tej było 77 dziewczynek i 90 chłopców). Dzieci pochodziły z dziewięciu różnych, publicznych szkół w Kopenhadze (Beck i in. 2016, s. 3). Przed rozpoczęciem zajęć przeprowadzono testy dotyczące poziomu wiedzy matematycznej. Dzieci podzielono ze względu na osiągnięcia matematyczne i przypadkowo przydzielono do jednej z trzech grup. W pierwszej grupie realizowano zajęcia matematyczne, intensywnie wykorzystując ruch. Dzieci mogły się poruszać podczas prezentowanego materiału, wiele zadań arytmetycznych wykonywały, wykorzystując swoje ciała. W ten sposób dodawały, odejmowały. Podobnie przyswajały geometrię, budując figury i kształty ze swoich ciał. Wykonywaniu tych zadań towarzyszyło dużo zabawy, choć realizujący zajęcia pilnowali, by mimo dynamizmu zajęć zrealizować przewidziany materiał. Druga grupa dzieci uczyła się w ławkach, ale wykorzystywano ich zdolności manualne. Dzieci te przyswajały materiał matematyczny w dużym stopniu, bawiąc się klockami i innymi pomocami naukowymi. Wiele zadań zostało skonstruowanych tak, aby mogły się uczyć, operując przedmiotami. Trzecia grupa – kontrolna brała udział w zajęciach przeprowadzonych w klasycznym stylu, podczas siedzenia w ławkach rozwiązywały zadania w zeszytach, nauczyciel zaś prezentował i wyjaśniał materiał, zapisując i rysując na tablicy (Beck i in. 2016, s. 3).

Zajęcia, które były podstawą interwencji pedagogicznej, trwały przez sześć tygodni i składały się z trzech godzin matematyki trwających 60 minut.

We wszystkich trzech grupach w trakcie lekcji dzieci pracowały indywidualnie albo w małych podgrupach. Po sześciu tygodniach realizacji zajęć w trzech grupach wszystkie dzieci poddano testowi sprawdzającemu ich wiedzę. Choć wyniki zostały poprawione we wszystkich grupach, to największy postęp odnotowano w pierwszej, gdzie intensywnie łączono nauczanie matematyki z ruchem. W tej grupie dzieci osiągnęły dwa razy lepsze wyniki, porównując do rezultatów dzieci, których edukację matematyczną wzbogacono o wykorzystanie klocków lego. Różnice pomiędzy dziećmi z grupy pracującej z klockami a dziećmi uczonymi klasycznie były nieznaczne. Badaczy interesowała także trwałość zdobytej wiedzy, dlatego po ośmiu tygodniach od zakończenia eksperymentu dzieci poddano kolejnemu testowi sprawdzającemu poziom zapamiętania tamtego materiału. Tak więc w toku badań zrealizowano trzy testy: przed rozpoczęciem interwencji pedagogicznej, bezpośrednio po jej zakończeniu, a następnie po ośmiu tygodniach. Warto podkreślić, że poza pomiarem umiejętności matematycznych sprawdzano także poziom funkcji poznawczych oraz zdolności motorycznych (Beck i in. 2016, s. 3).

Jak wspomniano powyżej, wyniki testu matematycznego wypadły najlepiej w grupie z dużą aktywnością ruchową. Tak wyglądały wyniki, kiedy spojrzymy na uśrednione dane statystyczne. Jednak przy dokładniejszym ich przeanalizowaniu badacze zauważyli, że tam, gdzie było najwięcej ruchu podczas lekcji matematyki, najlepsze wyniki

osiągnęły dzieci, które jeszcze przed realizacją modelowych zajęć dobrze radziły sobie z materiałem matematycznym. Tymczasem postęp wśród uczniów mających niskie wyniki z matematyki w teście wstępnym był niewielki. Badacze stwierdzili, że te wyniki pokazują, iż główne założenie reformy polegającej na wprowadzeniu ruchu do programów nauczania, które ma poprawić szanse wszystkich dzieci, może w praktyce się nie sprawdzić (Beck i in. 2016, s. 8-9). Zrealizowane badania pokazały, że pojawił się tzw. efekt świętego Mateusza, postęp dzieci nie był taki sam, uczniowie dobrzy stali się jeszcze lepsi, natomiast ci słabi zrobili mały postęp, tymczasem kontrast między nimi jeszcze się zwiększył.

Zespół duński nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, skąd wynikają tak duże różnice. Wskazano na to, że być może dla dzieci z mniejszymi zdolnościami matematycznymi konieczność obcowania z tym przedmiotem podczas ruchu była zbyt dużym wyzwaniem.

Mogło być też inaczej, mianowicie dzieci mające problemy z koordynacją ciała przy dużej aktywności fizycznej tak mocno absorbowały dzieci, że nie mogły wystarczająco skupić się, by przyswoić treści matematyczne. Dlatego w konkluzjach badacze zasugerowali, że istnieje potrzeba przeprowadzania zajęć dopasowanych do indywidualnych potrzeb uczniów. Wzbogacanie zajęć matematycznych odpowiednio do potrzeb ucznia dobraną aktywnością fizyczną pomaga podnieść poziom jego wiedzy (Beck i in. 2016, s. 13).

Muzyka i inspirowany nią ruch, a także wszelkie działania ekspresyjne z akcentem rytmicznym mają w sobie porządek, którego piękno podkreślić może wszelka plastyczność formy, dynamika, tempo i kolorystyka. Dysponując takim bogactwem, można przybliżać dziecku trudny do zrozumienia materiał matematyczny w ciekawy i zabawowy sposób.

Lekcje matematyki wraz z elementami edukacji muzycznej

W matematyce koduje się wiele cech przedmiotów za pomocą takich symboli, jak cyfry, działania, grafy itp. Podobnie graficzna reprezentacja muzyki to system znaków symbolicznych, takich jak nuty, litery, metrum, klucze, pięciolinia itp. Za ich pomocą można zapisać i odczytać melodię oraz przedstawić zapis budowy utworu.

Łączenie matematyki i muzyki w zakresie edukacji jest nowym ujęciem. Wbrew potocznym przekonaniom te przedmioty mają wiele wspólnych płaszczyzn. Logika konstrukcji muzycznej może ułatwiać zrozumienie pojęć matematycznych. Różne formy działań z ekspresją muzyczną podnoszą efektywność nauczania i zwiększają zainteresowanie przedmiotem (Łuczak 2009, s. 248).

W przypadku edukacji zintegrowanej trudne zagadnienia powinny być realizowane w sposób zadaniowo-zabawowy, najlepiej jeśli towarzyszy temu ekspresja ruchowa,

która ułatwia rozumienie wielu pojęć matematycznych [z zakresu: prostych figur geometrycznych (por. Łuczak 2010, s. 114-125); zbiorów i ich klasyfikacji (por. Łuczak 2014, s. 76-79); działań arytmetycznych (por. Łuczak 2011, s. 228-237); stosunków przestrzennych (położenie, kierunek, wielkość, kształt itp.); cech wielkościowych (duży, mały, krótki, długi itp.); wiadomości i umiejętności praktycznych (por. Łuczak 2014, s. 142-146) – wśród których znajdują się stosunki czasowe (zegar, dzień, noc, pory roku, minuty, godzina)].

Pamięć ruchowa rozwija się najlepiej, kiedy wykorzystuje się tzw. czucie głębokie. Zabawy uwzględniające orientację w przestrzeni i czasie oraz rozpoznawanie kształtów powinny występować na lekcjach obu przedmiotów.

Szczegółowe wyniki badań dotyczące modelowego łączenia zajęć muzycznych i matematycznych w kształceniu zintegrowanym zostały omówione w książce *Od muzyki do matematyki. Kształtowanie pojęć matematycznych w edukacji muzycznej dzieci* (Łuczak 2016). W tym opracowaniu zostaną zaprezentowane tylko wybrane dane i wnioski z badań.

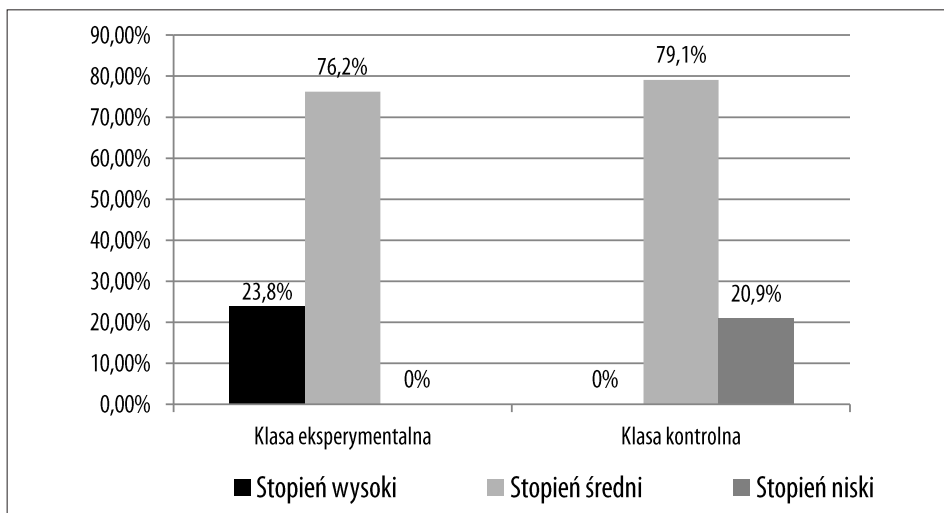
Podstawą do zgromadzenia wyników była realizacja eksperymentu pedagogicznego, który polegał na przeprowadzeniu modelowych lekcji matematyczno-muzycznych (w klasie eksperymentalnej)². Przed rozpoczęciem badania zrealizowano test początkowy (także w klasie kontrolnej nieobjętej kształceniem matematyczno-muzycznym). Wybrano dwie klasy drugie, z porównywalnym poziomem wiedzy i umiejętności uczniów z zakresu matematyki. W klasie eksperymentalnej realizowano kształcenie matematyczno-muzyczne, natomiast w kontrolnej uczono matematyki i muzyki w klasyczny sposób (oddzielnie traktując oba przedmioty). Po zrealizowaniu modelowych lekcji w obu klasach przeprowadzono test sprawdzający poziom opanowania wybranych pojęć matematycznych i porównano wyniki.

W ramach modelowych zajęć kształtowano pojęcia matematyczne z zakresu: a) *prostych figur geometrycznych* (koło, prostokąt, kwadrat, trójkąt, czworokąt, odcinki prostopadłe i równoległe, modele brył, figury płaskie); b) *zbiorów i ich klasyfikacji* (formułowanie warunku spełnianego przez elementy danego zbioru, znajdowania części wspólnej i umiejętności łączenia zbiorów, porównywanie liczebności zbiorów); c) *działań arytmetycznych* (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie); d) *wiadomości i umiejętności praktycznych* (nazwy i numery dni tygodnia, miesiący, pór roku, zegar, kalendarz itp.).

Wyniki ogólne z końcowego sprawdzianu matematycznego wskazują, że stopień wysoki opanowania wybranych pojęć matematycznych wystąpił tylko w klasie eks-

² Przez jeden semestr w klasie eksperymentalnej co tydzień realizowano 1 godzinę zajęć (lekcje muzyki), w ramach których kształtowano wybrane pojęcia matematyczne przy korzystaniu z różnych ćwiczeń i zabaw muzycznych. W klasie kontrolnej realizowano klasyczne, oddzielne kształcenie matematyczne i muzyczne.

perymentalnej (24%). Stopień średni uzyskała porównywalna liczba uczniów w obu klasach (76-79%), co ukazuje wykres 1.



Wykres 1. Stopień opanowania pojęć matematycznych (część matematyczna) po przeprowadzeniu modelowego kształcenia z zakresu wybranych pojęć (klasa eksperymentalna) w porównaniu z klasą kontrolną, w której realizowano klasyczne kształcenie matematyczne

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę poszczególne typy pojęć matematycznych uwzględnione w nauczaniu, poziom ich opanowania był różny. Szczegółowo zostało to omówione w książce, w niniejszym zaś opracowaniu zaprezentowane są w sposób skrótowy.

Spośród czterech kategorii pojęć matematycznych, rozwijanych w sposób szczególny w ramach kształcenia modelowego, najłatwiej było opanować uczniom pojęcia z zakresu prostych figur geometrycznych (klasa eksperymentalna: 90,4% uzyskało stopień wysoki, 9,6% stopień średni; klasa kontrolna: 100% uczniów uzyskało stopień średni).

Na drugim miejscu – w przyswojeniu materiału matematycznego – znalazły się pojęcia z zakresu działań arytmetycznych (klasa eksperymentalna: 71,2% uczniów uzyskało stopień wysoki i 28,8% – stopień średni; klasa kontrolna – stopień wysoki nie wystąpił w ogóle, 87,5% dzieci opanowało powyższe pojęcia w stopniu średnim, a w 12,5% w stopniu niskim).

W dalszej kolejności opanowania materiału znalazły się pojęcia z zakresu zbiorów i ich klasyfikacji (klasa eksperymentalna: 28,6% uczniów opanowało je w stopniu wysokim, 71,4% – w stopniu średnim; klasa kontrolna – 75% dzieci opanowało powyższe pojęcia w stopniu średnim, a 25% w stopniu niskim).

Najwięcej trudności przysporzyło dzieciom opanowanie pojęć matematycznych z zakresu wiadomości i umiejętności praktycznych (klasa eksperymentalna: 14%

uczniów opanowało te pojęcia w stopniu wysokim, a 85,6% w stopniu średnim; klasa kontrolna: stopień wysoki w ogóle nie wystąpił, 66,6% uczniów opanowało materiał jedynie w stopniu średnim, a reszta klasy (33,4%) opanowała te pojęcia w stopniu niskim).

Reasumując, poziom przyswojenia pojęć przez dzieci, z którymi realizowano modelowe zajęcia, był wyższy niż w przypadku dzieci z klasy kontrolnej. Zebrany materiał potwierdza większe możliwości kształtowania pojęć matematycznych na lekcjach muzyki w nauczaniu wczesnoszkolnym. Ponadto wyniki wskazują na konieczność stosowania różnorodnych metod ekspresyjnych, które nie tylko zwiększają efektywność edukacji, ale także zmniejszają stres i uprzyjemniają dzieciom przebieg lekcji.

Podsumowanie

We współczesnej pedagogice polskiej toczy się dyskusja na temat nauczania zintegrowanego i miejsca w nim wychowania muzycznego, ale także aktywności ruchowej. Interdyscyplinarne przedsięwzięcia dydaktyczne ułatwiają dzieciom zrozumienie i zapamiętywanie różnych pojęć. Umiejętne stosowanie przez nauczyciela technik dydaktycznych przy uwzględnieniu zróżnicowanego poziomu rozwoju dzieci zwiększa ich możliwości percepcyjne.

Jak pokazano w tekście, łączenie różnorodnych treści (matematycznych i muzycznych) i różnych form nauczania (biernych i aktywizujących ruchowo) wykazuje bardzo wiele zalet i zwiększa kompetencje uczniów, to jednak ze względu na bardzo różnorodne modele percepcyjne dzieci ma ono także pewne ograniczenia. „Studium duńskie” pokazało, że w przypadku kształcenia matematycznego włączanie ruchu do zajęć może zwiększać kontrasty pomiędzy uczniami zdolnymi i mniej uzdolnionymi. Jednakże badania na płaszczyźnie neuropsychologii i pedagogiki muzyki otwierają nowe pola analiz, a także nowe sposoby weryfikacji hipotez dotyczących zachodzenia procesów poznawczych u dzieci, co w konsekwencji zachęca do dalszych, bardziej pogłębionych badań w tym zakresie.

Bibliografia

- Beck M.M., Lind R.R., Geertsen S.S., Ritz C., Lundbye-Jensen J., Wienecke J. (2016), *Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children*. *Frontiers in Human „Neuroscience”* 10, (645).
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1985), *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych*, WSiP, Katowice.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1994), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa.
- Hannaford C. (2003), *Profil dominujący*, Wyd. MINRRiIO, Warszawa.

- Kamińska B. (2015), *Elementy ruchu przy muzyce w nauczaniu początkowym jako forma wspomagania procesów terapeutycznych (w zakresie zaburzeń motoryki ciała oraz czynnika porządkującego i stymulującego ruch)*, [w:] M. Kołodziejski, B. Pazur (red.), *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, Polichymnia, Lublin, s. 79-98.
- Łuczak A. (2009), *Terapeutyczny aspekt działań muzycznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego: pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 245-250.
- Łuczak A. (2010), *Wspomagająca rola działań muzycznych w kształtowaniu wybranych pojęć matematycznych dotyczących prostych figur geometrycznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] J. Fyk, A. Łuczak (red.), *Muzyka – edukacja – terapia: przekraczanie barier*, Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 111-126.
- Łuczak A. (2011), *Wspomagająca rola form muzycznych w kształtowaniu wybranych pojęć matematycznych z zakresu działań arytmetycznych w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej: projekt nadziei*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 223-240.
- Łuczak A. (2014), *Wspomagająca rola działań muzycznych w kształtowaniu wybranych pojęć matematycznych z zakresu zbiorów i ich klasyfikacji w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] A. Michalski (red.), *Wokół teoretycznych podstaw kształcenia muzycznego*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk, s. 67-90.
- Łuczak A. (2016), *Od muzyki do matematyki. Kształtowanie pojęć matematycznych w edukacji muzycznej dzieci*, Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Plewka C., Taraszkiewicz M. (2010), *Uczymy się uczyć*, Pedagogium – Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie, Szczecin.
- Sherborne W. (2005), *Ruch rozwijający dla dzieci*, PWN, Warszawa.
- Stokes G., Whiteside D. (1987), *One brain: Dyslexia Learning Correction, Three In One Concepts*, Burbank.

Dlaczego warto łączyć nauczanie matematyki z ruchem i muzyką? Wybrane przykłady badań na temat łączenia różnych form w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie: Artykuł dotyczy łączenia edukacji matematycznej z innymi formami zajęć. Zawiera prezentację wybranych przykładów badań na temat łączenia nauczania matematyki z aktywnością muzyczno-ruchową. W tekście pokazano, na podstawie wyników badań empirycznych, ograniczenia integracji materiału z różnych dziedzin, ale przede wszystkim wskazano na zalety tego typu podejścia. Tekst składa się z trzech części. W pierwszej zawarto przegląd koncepcji na temat nauczania matematyki w kształceniu początkowym. W drugiej zaprezentowano wyniki najnowszych badań dotyczących łączenia zajęć matematycznych z ruchowymi. W ostatniej, trzeciej części tekstu zaprezentowano ustalenia dotyczące łączenia edukacji matematycznej z zajęciami muzycznymi.

Słowa kluczowe: matematyka, ruch, muzyka, edukacja wczesnoszkolna, kształcenie zintegrowane

Why is it worth combining teaching mathematics with movement and music? Selected examples of research on combining different forms in integrated early childhood education

Abstract: This article deals with combining mathematical education with other forms of classes and contains a presentation of selected examples of research on combining mathematics teaching with music and movement. On the basis of the results of empirical studies the text presents the limitations of material integration in various fields, but above all, the advantages of this type of approach. The text consists of three parts. The review of the concepts of teaching mathematics in primary education is included in the first part. The results of the latest research on combining mathematical and physical activities are presented in the second part. In the last, third part of the text arrangements for combining mathematical education with music classes are presented.

Keywords: mathematics, movement, music, early childhood education, integrated education

III

Wydarzenia

Recenzje

*Dorota Bazuń**

*Mariusz Kwiatkowski***

Uniwersytet Zielonogórski

INTERDYSCYPLINARNA MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA „GOOD CONNECTIONS. SOCIAL SCIENCES AND DIVIDED COMMUNITIES”. SPRAWOZDANIE

W dniach 16-17 maja 2017 r. w Zielonej Górze odbyła się interdyscyplinarna międzynarodowa konferencja „Good Connections. Social Sciences and Divided Communities” (Dobre połączenia. Nauki społeczne a podzielone społeczności). Konferencja została zorganizowana przez pracowników Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego i Fundację Partycypacja, a Dziekan Wydziału dr hab. Marek Furmanek, prof. UZ, objął konferencję swoim patronatem.

Gośćmi specjalnymi konferencji byli dr Alexandra Gheondea-Eladi z Rumuńskiej Akademii Nauk i dr Maksymilian Fras z Instytutu Europejskiego (London School of Economics), którzy wygłosili referaty w ramach sesji plenarnych.

W ciągu dwóch dni obrad w salach Biblioteki Uniwersyteckiej prezentowano referaty, dyskutowano, rozmawiano, także w kulisach, na temat konsekwencji podziałów zachodzących w grupach i społecznościach. Zastanawiano się nad tym, co mają do zaproponowania reprezentanci nauk społecznych w celu ograniczenia negatywnych procesów i promowania dobrych połączeń między ludźmi, pomimo istniejących między nimi różnic. Referenci dzielili się swoimi przemyśleniami i prezentowali wyniki badań.

Prowadzono też dyskusję na temat roli nauk społecznych w sytuacji narastających podziałów – cywilizacyjnych, kulturowych, politycznych, religijnych, społecznych i ekonomicznych. Zwrócono uwagę na to, że ograniczenie roli nauk społecznych jedynie do funkcji poznawczych nie jest dobrym podejściem, ponieważ akademicy, dysponując odpowiednią wiedzą na temat przebiegu procesów społecznych, są w stanie dzielić się nią i ją popularyzować.

* Dorota Bazuń – dr socjologii, Instytut Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, zainteresowania naukowe: rewitalizacja, ekonomia społeczna, zmiana społeczna, socjologia ciała; e-mail: bazun@interia.pl.

** Mariusz Kwiatkowski – dr hab. socjologii, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Pracowni Sieci Społecznych. Zainteresowania badawcze: kapitał społeczny, ekonomia społeczna, merytokracja kadrowa; e-mail: m.kwiatkowski@is.uz.zgora.pl.

Podkreślano więc, że niezbędne jest poszukiwanie praktycznych sposobów i strategii przełamywania podziałów, łagodzenia napięć i rozwijania dialogu pomiędzy różnymi grupami i społecznościami. Jak na swej stronie zadeklarowali organizatorzy konferencji:

Istnieje potrzeba zrozumienia i uporządkowania niepokojących zjawisk i procesów, znalezienia właściwego języka opisu, adekwatnych koncepcji teoretycznych. Ważnym zadaniem konferencji jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jak się dzielimy? Dlaczego się dzielimy? W jaki sposób przełamujemy podziały? Jak nauki społeczne identyfikują, opisują i interpretują źródła i przejawy podziałów na wszystkich poziomach życia społecznego? Czy właściwie spełniają swoje funkcje opisowe, teoretyczne, demaskatorskie, praktyczne? (<http://www.connections.wpps.uz.zgora.pl/pl/startowa/#home>).

Celem organizatorów konferencji było podkreślenie konsekwencji tendencji izolacjonistycznych wyrażających się na różnych poziomach. Zastanawiano się nad nowymi wyzwaniami, które wyłaniają się w obliczu zmian. Poszukiwano też przykładów dobrych praktyk, które można wykorzystać w innych kontekstach, sytuacjach czy społecznościach, tak aby niwelować podziały i wzmacniać połączenia.

To właśnie dobre i trwałe połączenia między grupami społecznymi, kulturami, instytucjami były podstawą tej konferencji. Tym, co odróżniało to spotkanie naukowe od innych, było zaproszenie do dyskusji reprezentantów różnych dziedzin. Dlatego swoje referaty zaprezentowali nie tylko reprezentanci nauk społecznych, ale także innych dyscyplin. Budowanie mostów między dziedzinami nauk i życia i wynikająca z tego interdyscyplinarność, międzysektorowość i międzynarodowość wyrażała się także w zaproszeniu do udziału teoretyków, empiryków i praktyków pochodzących z różnych branż, instytucji i krajów.

Program konferencji odzwierciedla porządek wspólnych poszukiwań odpowiedzi na pytania o „Dobre połączenia” (Program: Good Connections... 2017). Pierwsza część sesji plenarnej przebiegała pod hasłem: „What connects us? Culture and Education”. I właśnie relacje między kulturą a edukacją były podstawą wygłoszonych w trakcie tej sesji referatów. W drugiej części sesji plenarnej zatytułowanej „What connects us? Public Sphere” uwaga została przeniesiona na znaczenie sfery publicznej. Trzecia sesja plenarna „What connects us? Everyday Life” dotyczyła dobrych połączeń między ludźmi w praktyce życia codziennego.

W drugim dniu konferencji obrady odbywały się równolegle w dwóch sesjach: „From crisis to integration” i „From conflict to consensus, education and revitalization”. Uczestnicy, prezentując swoje referaty, wskazywali na różne sposoby radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi i konfliktowymi.

Po południu odbyły się dwie sesje, w ramach których mogli zaprezentować swoje referaty doktoranci. Młodzi naukowcy w interesujący sposób zaprezentowali swoje refleksje na temat dobrych połączeń między ludźmi.

Otwierający sesję doktorancką referat mgr. Zbigniewa Michalskiego pt. „Źródła podziałów we wspólnotach w kontekście społeczno-kulturowym. Czy stosowane nauki społeczne mogą pomóc budować relacje ponad podziałami” był ciekawym spojrzeniem na funkcje nauk społecznych z metaperspektywy, był też głosem otwierającym pole do dalszych rozważań i dyskusji kolejnych występujących osób.

Ciekawe było szerokie spectrum tematyczne wystąpień opartych na badaniach doktorantów. Prezentacje dotyczyły tak różnych tematów, jak edukacja szkolna, rodzina, placówki opiekuńcze i resocjalizacyjne, sąsiedztwo, rewitalizacja społeczna, problematyka dotycząca przyjmowania uchodźców, znaczenia dobrych połączeń w działaniach biznesowych, powiązań politycznych. Przy tak zróżnicowanej tematyce ogniwem łączącym te tematy było właśnie podejście pozytywne, nieograniczanie się do stwierdzenia, że coś między ludźmi „nie działa”, ale poszukiwanie przykładów dobrych połączeń.

Warto zaprezentować trochę statystyk dotyczących opisywanego wydarzenia. W trakcie dwóch dni konferencji ogłoszono 39 referatów (w tym 12 w sesji doktoranckiej), swoją pracę prezentowało 51 referentów (w tym 12 doktorantów), osoby występujące na konferencji pochodziły z 16 ośrodków i były reprezentantami 10 krajów (Czechy, Hiszpania, Luksemburg, Niemcy, Polska, Portugalia, Rumunia, Turcja, Ukraina, Wielka Brytania).

Na koniec warto wspomnieć o drugim celu konferencji o „dobrych połączeniach”, którym było skontaktowanie osób zajmujących się podobną tematyką, a pochodzących z różnych ośrodków. Zdecydowano się na zorganizowanie spotkania sieciującego, w ramach którego moderowano tworzenie nowych połączeń pomiędzy badaczami zainteresowanymi dalszą współpracą. Rezultatem tego i wcześniejszych spotkań jest stworzenie interdyscyplinarnej sieci badawczej „Connectivity Center” po to, aby korzystać z istniejących kontaktów, kreować nowe i wspólnie realizować projekty naukowe. Hasłem, które Centrum uznaje za sztandarowe dla swoich działań, jest „Let’s create a new vision of social cohesion” (Stwórzmy nową wizję spójności społecznej).

Bibliografia

- Connectivity Center, <https://www.wpps.uz.zgora.pl/en/international-cooperation/connectivity-center/about-us/> [dostęp: 30.09.2017].
- Good Connections – konferencja, <http://www.connections.wpps.uz.zgora.pl/pl/startowa/#home> [dostęp: 30.09.2017].
- Program konferencji, <http://www.connections.wpps.uz.zgora.pl/pl/program/> [dostęp: 30.09.2017].

*Tymoteusz Ławecki**

Uniwersytet Zielonogórski

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI „NAUCZYCIEL, CZAS, PRZESTRZEŃ, SZKOŁA. ROLA, FUNKCJE, ZADANIA DAWNIEJ I DZIŚ”

Dnia 5 kwietnia 2017 r. w gmachu Uniwersytetu Zielonogórskiego na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Edukacyjna „Nauczyciel, czas, przestrzeń, szkoła. Rola, funkcje, zadania dawniej i dziś”¹. Jej pomysłodawczyniami były dr hab. Małgorzata Kabat (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM), prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka oraz prof. UZ dr hab. Lidia Kataryńczuk-Mania, które wraz z pracownikami naukowymi, doktorantami i nauczycielami Szkoły Podstawowej nr 18 i Gimnazjum nr 1 z Zielonej Góry zorganizowały to spotkanie. Patronat nad tym wydarzeniem sprawowali: Dziekan WSE UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska i Dziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii prof. UZ dr hab. Marek Furmanek.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka, witając władze Wydziału, organizatorów konferencji, prelegentów, przedstawicieli partnerskich szkół, studentów i wszystkich przybyłych gości. Następnie głos zabrała Pani Prodziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii dr Elżbieta Kołodziejska, która podkreśliła wagę dyskusji na temat problemów szkoły w dobie jej reformowania. Zaznaczyła, że wymiana zdań na temat przemian w instytucjach oświatowych jest bardzo potrzebna.

Wszczęty dyskurs naukowy niewątpliwie przyczynił się do spojrzenia z wielu różnych perspektyw na funkcje, role i zadania, jakie pełnią nauczyciele pracujący w zawodzie. Dał również możliwość spotkania się środowiska akademickiego z praktykami, wychowawcami dzieci i młodzieży. W wydarzeniu wzięło udział 26 prelegentów reprezentujących osiem ośrodków naukowych (Uniwersytet Poznański, Uniwersytet w Kielcach, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Zielonogórski, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Chrześcijańską Akademię Teologiczną w Warszawie, Akademię

* Tymoteusz Ławecki, doktorant pedagogiki, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski, nauczyciel w Prywatnym Przedszkolu „Mini Bambini” w Kielczowie; zainteresowania naukowe: edukacja taneczna, artystyczna i przedszkolna, zajęcia pozalekcyjne, wspierania rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci; e-mail: tymecklawecki@gmail.com.

¹ Szczegółowy program konferencji znajduje się na stronie: <http://www.infoserwis.uz.zgora.pl/index.php?nauczyciel-czas-przestrzen-szkola-konferencja-na-uz> [dostęp: 9.09.2017].

w Gorzowie Wlkp., Akademii Biznesu i Dyplomacji we Wrocławiu), doktoranci Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii i Wydziału Humanistycznego UZ oraz nauczyciele ze szkół i przedszkoli.

Wszystkie wystąpienia dotyczyły funkcjonowania nauczycieli na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. W Polsce system edukacji w tym okresie ulegał wielu przemianom. Szkoły w naszym państwie starają się nadążyć za zmianami cywilizacyjnymi. Proponowanych jest wiele innowacji, aby w placówkach oświatowych stworzyć warunkom warunki wszechstronnego rozwoju.

Obrazy przebiegały w dwóch sesjach plenarnych. Pierwsza grupa referatów dotyczyła kształcenia i doksztalcania nauczycieli oraz wykonywania przez nich różnorodnych zadań zawodowych i skupiła się wokół badań naukowych dotyczących działań wychowawców na terenie placówek oświatowych. Wykład inauguracyjny wygłosiła dr hab. Małgorzata Kabat (*Czas nauczyciela w szkolnej przestrzeni*), która zaprezentowała koncepcję A. Chakrabartiego dotyczącą czynników ułatwiających funkcjonowanie nauczyciela w czasoprzestrzeni i podejmowanie aktywności edukacyjnych. Następnie wystąpiła prof. zw. dr hab. Jolanta Szempruch. Prelegentka scharakteryzowała *Dylematy startu zawodowego nauczyciela*. Przedstawione zostały trudności, jakie są stawiane przed współczesnymi, początkującymi nauczycielami. Kolejny głos prof. USz. dr hab. Elżbiety Perzyckiej (*Przestrzenie gentryfikacji profesjonalizmu nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*) dotyczył zmian funkcjonowania szkolnych wychowawców w rzeczywistości, w której uczniowie mają możliwość weryfikacji każdej informacji poprzez stały dostęp do Internetu. Profesor UZ Lidia Kataryńczuk-Mania (*Funkcjonowanie nauczyciela w rzeczywistości szkolnej a potrzeba relaksu*) wskazała wybrane techniki walki ze stresem. Doktor Agnieszka Piejka w wystąpieniu pt. *Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju* podkreśliła rangę wychowania do pokoju, zwłaszcza we współczesnym, burzliwym, pełnym przemocy świecie. Ponadto zostały ukazane kompetencje nauczyciela, które (bez względu na jego tożsamość i uwarunkowania kulturowe) pomagają w kształtowaniu postaw propokojowych. Profesor UZ Ewa Kobyłecka (*Wspieranie kompetencji aksjologicznych uczniów jako ważne zadanie nauczycieli współczesnej szkoły*) omówiła znaczenie wprowadzania wychowanków w bogaty świat wartości. Jednocześnie podkreśliła rolę wychowawców, którzy kierując się dobrem społecznym, mogą kształtować postawy akceptowania i respektowania przez młode pokolenie ogólnoludzkich wartości humanistycznych.

Zadania nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie w okresie przemian globalnych – kontekst nowej reformy edukacji to tytuł wystąpienia dr Doroty Miłoszewskiej. Referat dotyczył zmian, jakie zaszły w programach przedmiotów: historia oraz wiedza o społeczeństwie. Autorka zauważyła, że przemiany społeczne zachodzące w kraju i na świecie bardzo mocno ingerują w treści nauczania tych przedmiotów, a edukacja polityczna jest od wielu lat zaniedbywana. Przedstawicielka Collegium Da Vinci

w Poznaniu dr Beata Zamorska przedstawiła, jak wygląda *Społeczna sytuacja rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Podkreślone zostało to, że przez własne przeżycia i tak zwane punkty zwrotne nauczyciel uczy się najwięcej i staje się coraz lepszy poprzez samorozumienie. Z kolei mgr Mariusz Walak (*O cyfrowym nauczycielu – nowe technologie i trendy w edukacji*) przedstawił interesujące obszary zastosowania mediów w szkole oraz omówił niektóre obawy ze strony szkolnych opiekunów przed codziennym stosowaniem najnowocześniejszych środków dydaktycznych. Podkreślił, że współcześnie oczekuje się od wychowawców, że będą kompetentni w stosowaniu w nauczaniu nowych technologii, co nie zawsze ma przełożenie na wyposażenie placówek oświatowych oraz przeszkolenie kadry.

Kolejny blok referatów ukazał obszary funkcjonowania szkoły i współpracujących w niej podmiotów edukacji. W wystąpieniu autorstwa dr Krzysztofa Wawrzyniaka nt.: *Szkoła (nie)równości – otwartość na potrzeby podmiotów szkolnej rzeczywistości* został nakreślony obraz (nie)równości traktowania podmiotów edukacji w placówkach oświatowych w kontekście funkcjonowania w nich ukrytych programów. W sposób bardzo interesujący prelegent zaprezentował wyniki swoich badań oraz przedstawił kilka pomysłów, jak zmienić szkołę na bardziej otwartą dla uczniów i nauczycieli. Tematem następnego wystąpienia były *Prawne uwarunkowania realizacji opiekuńczej funkcji szkoły*. Doktor Katarzyna Jadach wyjaśniła, jak może i powinna wyglądać opieka w szkole z perspektywy prawnej oraz gdzie w tym wszystkim jest miejsce dla rodziców i nauczycieli. Doktor Ewa Kowalska w referacie *Obrazy szkoły w debacie o sześciolatkach* zaprezentowała medialne dane dotyczące tego, w jaki sposób najmłodszy uczniowie są widziani w szkole. Ukazane zostały różne oblicza tego zagadnienia zarówno pozytywne, jak i negatywne, promowane głównie przez programy informacyjne oraz reklamy. Wystąpienie dr Justyny Strykowskiej (*Emocjonalne motyle. Wspomaganie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży podczas zajęć wychowawczo-profilaktycznych*) odnosiło się do tworzenia sprzyjających warunków i zastosowania atrakcyjnych metod, dzięki którym uczniowie będą mogli rozwijać swoją sferę emocjonalno-społeczną. Autorka porównała emocje do motyli, ze względu na ich ulotność i niepowtarzalność.

Wystąpienie dr Joanny Smyły (*Rola nauczyciela w kreowaniu przyszłości uczniów*) ukazało skalę zjawiska, jakim jest oddziaływanie nauczyciela na wybór dalszej drogi życiowej uczniów. Zainteresowania, zaangażowanie i formy pracy wychowawcy są jednymi z ważnych czynników kształtujących osobowość podopiecznych oraz ich wybory, czy też działania w późniejszym życiu. Z kolei dr Jolanta Gebreselassie zaprezentowała wyniki badań na temat: *Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną a edukacja*. Dane ukazywały, jak wygląda sytuacja społeczna, ekonomiczna i socjalna rodzin, w których jest dziecko z niepełnosprawnością intelektualną na różnych szczeblach edukacji. Następnym referentem była dr Bogumiła Walak, która w swoim wystąpieniu

poruszyła dość odległy czasowo problem: *Warunki społeczno-bytowe nauczycieli szkół podstawowych w latach 1961-1989 na ziemi gorzowskiej*. Prelekcja dotyczyła sytuacji zdrowotnej, ekonomicznej, rodzinnej nauczycieli edukacji wczesnej oraz ich konfliktów w miejscu pracy. Referat zakończyła konkluzja, że mimo upływu lat pewne aspekty, a zwłaszcza dysproporcje między wymaganiami a świadczeniami dla kadry pedagogicznej nie uległy zmianie. Doktor Halina Szelaǳ przedstawiła wyniki badań własnych dotyczących *Nauczyciela wychowania do życia w rodzinie w liceum ogólnokształcącym – jego rola i cechy pożądane przez uczniów*. Ukazane zostały zadania, jakie narzucone są przez MEN wobec nauczycieli WDŻ, a następnie skonfrontowano je z oczekiwaniami wychowanków. Młodzi ludzie uważają, że najbardziej dla nich atrakcyjne są takie cechy opiekunów, jak: tolerancja, profesjonalizm, życzliwość, pomysłowość. Jako kolejną głos zabrała mgr Teresa Listwan (*Rola współpracy z rodzicami we współczesnej szkole, jej szanse i zagrożenia*), która ukazała pozytywne i negatywne strony różnych form i metod współdziałania podmiotów edukacji.

Ostatnia część wystąpień odnosiła się do działań praktycznych, wykorzystania na lekcjach interesujących rozwiązań metodycznych. Nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych i gimnazjach w Zielonej Górze, Nowym Miasteczku, Gorzowie Wlkp. oraz grupa doktorantów przedstawili swoje codziennie doświadczenia. Najpierw Dorota Brylla (*Trawa nie rośnie szybciej, gdy się ją ciągnie za źdźbło, czyli jak pomóc dziecku w nauce*) zastanawiała się nad tym, w jaki sposób zindywidualizować proces kształcenia uczniów, aby był najbardziej efektywny. Ponadto omówiła blokady w nauce, jakie mogą mieć dzieci, oraz sposoby ich niwelowania. Elżbieta Gazdecka (*O możliwościach zastosowania gier planszowych przez nauczycieli różnych specjalności w procesie dydaktycznym*) zaprezentowała kilka gier planszowych, które można wykorzystać podczas zajęć dydaktycznych, na różnych przedmiotach i etapach edukacji, co przyczyni się do uatrakcyjnienia lekcji. Apolonia Obuchowicz (*Plastyczna działalność pozalekcyjna uczniów szkoły podstawowej nr 18 w Zielonej Górze*) zainteresowała słuchaczy artystycznymi dokonaniem dzieci, wskazała innowacyjne formy i metody pracy na zajęciach. Prezentacja na slajdach oryginalnych prac uczniów wykonywanych w różnych technikach plastycznych była bardzo interesująca i pokazywała kreatywność wychowanków. Emilia Kuligowska (*Specyfika pracy artystyczno-dydaktycznej na przykładzie Szkoły Muzycznej Musichome w Zielonej Górze*) i Anita Jatczak (*Wspieranie rozwoju dziecka poprzez jego kontakt ze sztuką – muzyką*) przybliżyły temat edukacji muzycznej, która może w różnych obszarach stymulować rozwój wychowanków. Irena Sikora-Leśna (*Inscenizacja, teatrzyk dziecięcy, drama a zabawa w teatr jako formy edukacji dzieci przez twórczość*) przeniosła uczestników w świat wyobraźni i fantazji. Na zakończenie Tymoteusz Ławecki (*Zastosowanie tabletów w procesie edukacji na poziomie elementarnym*) wskazał słuchaczom możliwości wykorzystania na lekcjach lubianych przez dzieci tabletów.

Oferta konferencji była tak bogata, że każdy z obecnych znalazł w niej coś dla siebie, co przykuło jego uwagę, poszerzyło horyzonty wiedzy w zakresie jego specjalizacji. Pomiedzy wystąpieniami oraz w przerwie kawowej wywiązywały się dyskusje. Można było również zapoznać się z posterem Reginy Korzeniowskiej na temat: *Wykorzystanie tutoringu w procesie wspomagania rozwoju umiejętności życiowych u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*.

Na zakończenie ponownie głos zabrała prof. dr hab. Ewa Kobyłecka, która podziękowała wszystkim za przybycie, wygłoszenie referatów oraz pomoc przy organizacji konferencji i zaprosiła na kolejne spotkanie w przyszłym roku. Uczestnicy wyrazili chęć dalszej współpracy. Wszystkie rozważania i analizy za zgodą autorów znajdują się w recenzowanej zbiorowej publikacji pod redakcją inicjatorek wydarzenia. Spotkanie umożliwiło wymianę różnych poglądów oraz refleksji na temat nauczyciela i jego warunków pracy. Przytoczone przez prelegentów informacje ułatwiły szersze spojrzenie na rozmaite kwestie oraz wzbudziły chęć poszukiwania nowych rozwiązań usprawniających pracę szkoły.

*Jan Kostyszak**

Uniwersytet Zielonogórski

RAPORT Z ROZDROŻA. RECENZJA RAPORTU REFORMA KULTUROWA 2020-2030-2040. SUKCES WYMAGA ZMIAN

Wstęp. Kto, z kim i o czym w raporcie?

Od kilku lat w ramach corocznych Kongresów Innowacyjnej Gospodarki dyskutuje się na temat warunków, jakie należy stworzyć w Polsce, aby uwolnić ją od barier utrudniających lub wręcz uniemożliwiających wzrost poziomu innowacyjności, która jest warunkiem rozwoju cywilizacyjnego kraju.

Jak wskazują twórcy raportu, *Reforma kulturowa* jest próbą kompleksowej odpowiedzi na pytanie, jaki kształt powinna mieć dobra polska reforma rzeczywistości społecznej i jakich dziedzin życia społecznego powinna dotyczyć. U podstaw rozważań leży również przekonanie o wyczerpywaniu się dotychczasowych zasobów kulturowych, a także o zaistnieniu i ugruntowaniu się w polskiej rzeczywistości wielu czynników hamujących naturalne wyzwalanie innowacyjności i marnujących energię Polaków (*Reforma...* 2015, s. 3, 5).

Nad raportem pracowali eksperci, reprezentujący nie tylko rozmaite dziedziny wiedzy, ale również mający za sobą bardzo różne biografie intelektualne i zawodowe. Jest to o tyle istotne, że wypracowanie wspólnego stanowiska rodziło się przez konfrontacje opinii, stanowisk, a nawet pewnych odmiennych nurtów refleksji o polskiej rzeczywistości. Poszczególne rozdziały lub ich części tworzyli: Edwin Bendyk, Robert Kwaśnica, Elżbieta Mączyńska, Janusz Czapiński, Jarosław Makowski, Andrzej Olechowski, Przemysław Czapliński, Radosław Markowski, Jacek Santorski, Anna Giza-Poleszczuk, Mirosława Marody i Jacek Żakowski.

O zasadniczej spójności publikacji ma świadczyć to, że fragmenty raportu, a zwłaszcza jego rekomendacje, zostały przedyskutowane i skonsultowane przez całe autorskie grono, a ostateczna postać raportu ma *certyfikację ogólnego konsensusu*, co oznacza, że poniekąd jest on wspólnym poglądem grupy (*Reforma...* 2015, s. 6). Autorami tego rzadkiego w polskiej refleksji o stanie społeczeństwa dzieła są politolodzy, socjologowie, pedagodzy, teoretycy problematyki kulturoznawczej.

* Jan Kostyszak – socjolog, doktorant, Uniwersytet Zielonogórski, zainteresowania naukowe: filozofia i socjologia wiedzy, transformacje społeczne i kulturowe; e-mail: kostyszak@o2.pl.

Struktura dokumentu

Struktura recenzji jest analogiczna do omawianego raportu. Próba powiązania wielu wątków, a nawet kilku obszarów rozważań należących do odrębnych, być może rozłącznych, dziedzin nauk społecznych, nadaje temu dokumentowi specyficzny charakter. Z jednej strony to dzieło interdyscyplinarne, z drugiej rozważania zostały wpisane w spójną strukturę wyjaśniania, rozważania mającego odpowiedzieć na pytanie, co należy uczynić, aby Polska zmieniła się w kraj potrafiący wykorzystać swój potencjał ekonomiczny i ludzki do tworzenia nowoczesnego, szybko rozwijającego się państwa wpisanego w realia XXI-wiecznej Europy (*Reforma...* 2015, s. 14).

Dokument realizuje bardzo precyzyjnie zaplanowany porządek prezentowania problemów. Całość dzieli się na dwie części: pierwsza została zatytułowana dość jednoznacznym terminem *Diagnoza*, druga zaś proponuje program pewnej *Reformy kulturowej*. Diagnozę rozpoczynają słowa Jana Pawła II: „Ale się nam wydarzyło!”, które były lapidarnym papieskim komentarzem do odzyskania przez Polskę niepodległości, zapewne dlatego, że *Diagnoza* dotyczy refleksji nad stanem tego dobra, jaki stanowi niepodległy kraj. Podzielono ją na następujące części: wstęp A. Olechowskiego, artykuł wprowadzający P. Czaplińskiego oraz cztery rozdziały: *Zagrożenia*, *Dylematy*, *Co nam przeszkadza?*, *Co trzeba zrobić?*. Już ich kolejność i kluczowe pojęcia sugerują pewną logikę wywodu, jak również odsłaniają motywację autorów.

Polska na mapie świata

W pierwszym rozdziale *Diagnozy* wypowiada się kilku analityków, wskazując na współczesne czynniki kształtujące polską rzeczywistość na tle światowych tendencji rozwojowych. Najistotniejsze w tej części rozważań wydaje się stwierdzenie poważnego kryzysu innowacyjności, który jest cechą zarówno Polski, jak i Zachodu. Kapitał ludzki, jak i finansowy w dużym stopniu marnują się, gdyż finanse nie są lokowane tam, gdzie można wykorzystywać innowacyjność. Proces rozwojowy napędzany sukcesami zastosowania nowoczesnych technologii szybko maleje. Istnieje realne zagrożenie trwałą stagnacją wywołaną przez *wygaśnięcie wzrostu wydajności pracy*. Polska jest tu w podwójnie niekorzystnej sytuacji. Z jednej strony tkwimy w procesie ogólnoświatowym, z drugiej mamy wiele własnych problemów pogłębiających wskazane tendencje. Najistotniejsze wydaje się poczynione tu założenie, że ani konkurencyjność oparta na taniej pracy, ani techniczna modernizacja nie są wystarczającymi czynnikami wzrostu gospodarczego (*Reforma...* 2015, s. 36-41).

Dylematy goniących „rogala”

Zasygnalizowany problem tzw. rogala społeczno-gospodarczego Europy rozwija J. Żakowski w drugim rozdziale *Diagnozy* zatytułowanym *Dylematy*. Według autora Europa historycznie dzieli się na przodujący „trzon” (kraje nordyckie i germańskie z peryferiami – Słowenia, Czechy, Węgry) oraz goniący ją „rogał” (od Irlandii, przez państwa południa Europy, Polskę i kraje nadbałtyckie). Jak widać, granice oddzielające „rogala” od „trzonu” nie pokrywają się z podziałem Europy ukształtowanym przez powojenny podział Starego Kontynentu żelazną kurtyną. Jakie są zasadnicze różnice między „trzonem” a „rogalem”? Można je określić jako różnice w kulturze politycznej i ekonomicznej wynikające pośrednio z historii, religii, tradycji. „Rogał” różni się od „trzonu” m.in. zmniejszoną partycypacją pracowników w zarządzaniu i brakiem modelu negocjacyjnego, ponieważ rozwiązywanie konfliktów oparte jest z reguły na walce. Władza w „rogalu” *bierze wszystko i robi to, co sama chce*. Chodzi tu więc przede wszystkim o narzucenie swojej woli, a nie o poszukiwanie porozumienia różnych grup. Artykuł podkreśla dominację tzw. jednorazowych transakcji dokonywanych w krótkich perspektywach czasowych, wynikających z politycznych krótkowzrocznych interesów i korzyści. „Trzon” natomiast potrafi dokonywać refleksji dalekowzrocznej i planować długofalowo. Rezultaty są wyraźne: lepsza jakość życia, proporcjonalnie do poziomu rozwoju, mniej patologii, lepsza ochrona zdrowia i środowiska oraz wiele innych korzyści. W kulturze społecznej „rogał” charakteryzuje się przewagą „mowy walki” bez wsłuchania się w racje innych. Intensyfikują te działania media służące przede wszystkim walce politycznej czy ideologicznej, a nie publikowaniu głosu ekspertów. W strukturze władzy każdego szczepła i rodzaju panują „neofeudalne” relacje: osoba na niższym stanowisku to poddany, a nie partner. W związku z tym efekty zarządzania i rządzenia są tu gorsze. Sam wzrost poziomu PKB nie powinien być odczytywany jako oznaka sukcesu rozwojowego. Wniosek Żakowskiego brzmi lapidarnie: warunkiem rozwoju jest wyzwalenie się z ograniczeń kulturowych, jakie niesie cywilizacyjny „rogał” (*Reforma...* 2015, s. 43-47).

Innowacja i innowacyjność

Drugi rozdział został również poświęcony pojęciu innowacji i innowacyjności. Koryguje on tradycyjne rozumienie tych terminów kojarzone z *wynalazkami i inwencjami*. Innowacja jest złożonym zjawiskiem o charakterze społecznym. Innowacje efektywnościowe „polegają na wprowadzaniu rozwiązań zwiększających efektywność [...] sposobów wytwarzania produktów i usług” (*Reforma...* 2015, s. 49). Charakteryzuje je zasięg działania i „głębokość” dokonywanych zmian. Mogą one generować efekty o znaczeniu przełomowym. Innowacja nie dotyczy więc tylko technologii, ale zmiany

o charakterze organizacyjnym, społecznym i kulturowym. Potrzebuje ona potencjału pewnych *zasobów o charakterze rozwojowym*, których istotę stanowią ludzkie postawy: kreatywność i innowacyjność. Panuje zgoda, że poziom innowacyjności w Polsce jest bardzo niski. Szczególnie istotne wydaje mi się zwrócenie uwagi na jej związek z relacjami i sieciami społecznymi, a nie tylko z kreatywną postawą jednostek. Warto docenić również poszerzenie pola innowacji o rzeczywistość pozatechniczną – bowiem znacznie istotniejsze dla rozwoju cywilizacyjnego są innowacje organizacyjne, logistyczne i inne dotyczące relacji społecznych oraz przedsięwzięć grupowych (*Reforma...* 2015, s. 48-51).

Kapitał ludzki a kapitał społeczny

Autorzy Części I Raportu z dobrym skutkiem próbują zdefiniować podstawowe pojęcia, dzięki którym możliwe jest opisanie rozwojowych problemów Polski na tle światowych tendencji, jak również przedstawić zasadnicze problemy związane z procesem koniecznych zmian. Kluczowym pojęciem dla wyjaśnienia filozofii całego wywodu wydaje się jednak pojęcie kapitału społecznego. Analizuje je Janusz Czapliński we fragmencie pod znamienym tytułem: *Ekonomiczne znaczenie miłości dalszego bliźniego*. Odwołując się do klasyki tematu, a więc m.in. definicji Roberta Putnama i Francisa Fukuyamy, wyróżnia *trzy kryteria relacji społecznych sprzyjających demokracji i rozwojowi gospodarki*: *związanie jednostek ze społeczeństwem: normami społecznymi służącymi dobru ogólnemu (zasada wzajemności), gotowość i umiejętność współpracy oraz tzw. dziurawe sieci społeczne* – czyli struktury łączące różne środowiska, a mające właściwość/zdolność wymiany wiedzy. Kapitał społeczny jest więc tu wyraźnie odróżniany od kapitału ludzkiego (*Reforma...* 2015, s. 55-56).

Analiza danych dotyczących poziomu kapitału społecznego i ludzkiego, przytaczana przez autorów raportu, wyraźnie wskazuje, że w krajach niżej rozwiniętych czynnikiem pobudzającym rozwój gospodarczy jest kapitał ludzki. W państwach o zaawansowanym stopniu rozwoju gospodarczego coraz bardziej znaczącym determinantem rozwoju staje się kapitał społeczny. Jest on wręcz niezbędny do dalszego wzrostu, co wynika z silnej korelacji poziomu kapitału społecznego i rozwoju państwa. Polska jest w szczególnej sytuacji. Autor słusznie zauważa, że dotychczas do generowania wysokiego poziomu rozwoju wystarczał – podobnie jak w krajach niskorozwiniętych – krajowy potencjał kapitału ludzkiego, który jest u nas stosunkowo wysoki. Indywidualne inwestycje w kapitał ludzki przynosiły oczekiwane rezultaty. Rola tego czynnika po osiągnięciu pewnego poziomu rozwoju spada i już dziś (a w najbliższej przyszłości proces ten się nasili) przestaje być siłą napędową gospodarki, czynnikiem rozwoju ekonomicznego i społecznego. Niestety cechuje nas bardzo niski poziom kapitału społecznego, który praktycznie nie powiększa się od czasu transformacji ustrojowej. Jesteśmy krajem

wysokorozwiniętym, „stanowimy społeczeństwo coraz bardziej efektywnych jednostek i niezmiernie nieefektywnej wspólnoty” (*Reforma...* 2015, s. 63). Bardzo dobrym, chociaż z pewnością bolesnym testem, wskazującym na brak kapitału społecznego działającego dla dobra całej wspólnoty w Polsce, może się okazać zmniejszenie finansowania zewnętrznego, w tym dotacji unijnych. Zostaniemy wówczas pozbawieni jeszcze jednego czynnika wzrostu, który niejako niweluje dziś „niedobór” oddziaływania kapitału społecznego.

Kulturowy folwark oznacza kulturowe zacofanie

Rozdział trzeci, złożony z artykułów kilku specjalistów reprezentujących różne dziedziny wiedzy, pogłębia jeszcze refleksję dotyczącą kapitału społecznego w Polsce, wskazując jego niedostatki i próbując odpowiedzieć na pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy. Opisu podejmuje się dziesięciu autorów, jest więc to obraz wielostronny, który wskazuje, że Polaków charakteryzuje funkcjonowanie w małych zamkniętych sieciach społecznych, podkreślmy zamkniętych, a więc uniemożliwiających szersze kontakty i wymianę m.in. wiedzy. Tworzymy więc tzw. kulturę nietransgresyjną, co przy skrajnym niemalże indywidualizmie daje obraz pewnej społeczności opartej przede wszystkim na rywalizacji, a więc niezdolnej do stworzenia szerszej platformy współpracy. Konkludując wywody analityków: jest to społeczność pozbawiona „wrodzonych” i „nabytych” narzędzi budowania kapitału społecznego. Opisana sytuacja wywołuje nadmierną eksploatację kapitału ludzkiego, przy jednoczesnym zastosowaniu tzw. kolektywizmu opresyjnego. Do zobrazowania polskiej rzeczywistości ma tu zastosowanie bardzo trafne określenie Jacka Santorskiego: *polski folwark*. Na szczególne podkreślenie *folwarcznych* zjawisk panujących wewnątrz organizacji zasługują – moim zdaniem – następujące wyróżniki: apodyktyczny lider kierujący się zasadami manipulacji lub szantażu, wyróżnianie konformistycznych postaw, a nietolerowanie opozycji i opozycyjności, tzw. toksyczna familiarność podporządkowująca jednostki przez naruszanie ich podmiotowości. Ważne miejsce w porządku społecznym zajmuje *negatywna rywalizacja z personalną krytyką i intrygami* oraz tworzenie się małych grup *ochronnych* blokujących niezbędny przepływ informacji. W relacjach społecznych warto – za Santorskim – zwrócić uwagę na skłonność do szufladkowania wg schematów: „swój – obcy” oraz „ofiara – przesładowca – wybawiciel”, skłonność do nieufności i wrogości, emocjonalność oraz anty-intelektualizm. Degenerujący wpływ na aktywność społeczną ma postawa wodzowska w partiach politycznych, *gra o władzę pod pozorem różnic ideologicznych*, stawianie się liderów ugrupowań ponad prawem, brak dialogu lub dialog tylko pozorowany, *feudalne relacje* w instytucjach publicznych, rozumienie rzeczywistości w perspektywie *ci na górze, ci na dole* (*Reforma...* 2015, s. 68-70).

Janusz Czapinśki zwraca w tym kontekście uwagę na statystyki pokazujące od wielu lat ogromny niezmnijający się potencjał poziomu kapitału społecznego (utrzymującego się na niskim poziomie), który jako taki powinien czerpać z zaufania do ludzi i instytucji publicznych. Z nieufnością wiąże się *deficyt szacunku* mający swoje przyczyny nie tylko w doświadczeniach historycznych Polski porozbiorowej, ale i zupełnie niedawnej przeszłości – II połowy XX w. Jest to również wynik doświadczenia pokoleniowego obecnie aktywnych życiowo Polaków. Santorski uwypukla tu – moim zdaniem najistotniejsze doświadczenie Polaków – porażkę nadziei solidarnościowych, traumę stanu wojennego, a później, po transformacji ustrojowej początku lat 90., poczucie opuszczenia, wykluczenia i niesprawiedliwości ekonomicznej (*Reforma...* 2015, s. 72-74).

Raport czytany „w czasie pogardy”

Można się zgodzić z opinią, że poprzednia ekipa rządząca nie dokonała rzetelnej analizy sytuacji, a może oglądała ją przez przysłowiowe „różowe okulary” jakichś nierzetelnych badań i praktycznie nie podjęła działań w kierunku jakichkolwiek zmian. Jeśli odczytać treści raportu w kontekście obecnej sytuacji społeczno-politycznej Polski, a właściwie zinterpretować wydarzenia, posługując się przedstawioną w dokumencie diagnozą, obecna władza wydaje się zdawać sobie doskonale sprawę z jakości życia społecznego Polaków. Nie tylko wykorzystuje jego cechy w walce wyborczej (notabene trwającej bez przerwy od wyborów 2015 r. do dziś), ale postanowiła oprzeć się na negatywnych i utrwalonych w wielowiekowej tradycji resentymentach społecznych, skłonnościach skrajnie indywidualistycznych i opresyjnym kolektywizmie. Zdecydowała się je wykorzystać, a pewne negatywne zjawiska pogłębić lub wzmocnić, ponieważ nie o zachowanie trwałości społeczeństwa obywatelskiego rządzącym chodzi, ale o stworzenie formy rządów eliminujących „niepożądany” kapitał społeczny (por. Kaczyński 2011, s. 6-32).

Trafność tej części diagnozy, weryfikowanej niemalże naszą codzienną praktyką polityczną i społeczną, jest uderzająca. Czy ta bolesna empiryczna weryfikacja została przewidziana przez autorów raportu? Żyjący samodzielnie „pozaautorską” egzystencją tekst nie wydaje się w wielu miejscach temu przypuszczeniu zaprzeczać. Jeśli nawet spojrzenie na Polskę przez pryzmat postawionych w dokumencie tez byłoby tylko wstępnym oglądem poczynionym oczami obserwatora wydarzeń społecznych w Polsce, to konfrontacja zawartości raportu z rzeczywistością społeczną inspiruje nowy ogląd badawczy i stanowi ciekawy punkt wyjścia do podjęcia badań i ich analizy.

Świat a sprawa Polska

Raport rozpatruje również polskie sprawy z perspektywy trendów światowych. Jednym z nich jest efekt tzw. sekularnej stagnacji, wiążącej się m.in. z kryzysem demograficznym, przemianami technologicznymi i informatyzacją. Nowoczesna XXI-wieczna gospodarka rodzi liczne negatywne zjawiska przede wszystkim w obszarze ekonomii, które mogą się stać przyczyną stagnacji. Powołując się na badania Summersa, Krugmana i Hansena, Elżbieta Mączyńska w artykule *Stagnacja na wieki* wskazuje na wynikające z deindustrializacji niebezpieczeństwa dla stabilności demokracji, na zagrożenie pozycji państwa i rynku, zagrożenie przejścia słabszej gospodarki przez silniejszą. Jest to zespół negatywnych zjawisk mogących dotknąć również Polskę. W tej sytuacji antidotum upatruje się m.in. w rozwoju inwestycji publicznych, promowaniu zaufania w biznesie, przeciwdziałaniu nierównościom dochodowym, zwiększonej roli państwa w kształtowaniu ekonomii. To Polska widziana w perspektywie ogólnoswiatowych negatywnych tendencji – problemów, z którymi trzeba będzie się w przyszłości zmierzyć (*Reforma...* 2015, s. 80-83).

Diagnoza prowadzona jest z wykorzystaniem wiedzy badawczej dotyczącej polskiej rzeczywistości społecznej, politycznej i gospodarczej. Nie traktuje jednak Polski jak samotnej wyspy odciętej od reszty świata, ale wpisuje ją w plastyczny nurt przemian cywilizacyjnych globalnej rzeczywistości – naszego współczesnego świata. Hołduje przesłaniu, że nie ma odrębnej wyizolowanej „własnej” ścieżki rozwoju ignorującej realia i regulującej procesami prawidłowości. W systemie naczyń połączonych nie ma też możliwości zawrócenia biegu historii i powrotu do jakichś „starych rozwiązań” bez poważnych reperkusji lub porażek. W kontekście degradacji polskiej polityki zagranicznej 2017 r. jej przesłania zyskują nowy wymiar.

Propozycje zmian strukturalnych

Część 2 *Reformy kulturowej* dzieli się na cztery rozdziały. Odpowiadają one obszarom wydzielonym zgodnie z zakładaną strukturą koniecznych zmian. Zatytułowano je więc odpowiednio: *Rozdział I. Deliberatywne państwo*, *Rozdział II. Inkluzywna gospodarka*, *Rozdział III. Holistyczna szkoła całodniowa* oraz *Rozdział IV. Podmiotowe społeczeństwo*.

Pierwszy z rozdziałów zajmuje się niezbędnymi zmianami w strukturze politycznej państwa polskiego. Rozstrzygnięcia systemowe na poziomie funkcjonowania państwa i instytucji demokratycznych są warunkami koniecznymi, choć same w sobie niewystarczającymi. Jeszcze raz wraca się do przedstawienia problemów związanych z funkcjonowaniem polskiego systemu politycznego w latach transformacji i dziś. Wynikają z nich konkretne zalecenia dotyczące konieczności budowania „oddolnych

instytucji demokratycznych oraz nowych narzędzi demokratycznego podejmowania decyzji” (*Reforma...* 2015, s. 97). Proponuje się szeroki zestaw regulacji. Powinny objąć usprawnienie funkcjonowania parlamentu w celu podniesienia poziomu jego efektywności i zrationalizowania działań i skutków prac sejmu i senatu RP. Drugim elementem rekonstrukcji w celu poprawy działania instytucji przedstawicielskich byłoby wprowadzenie innowacji społecznych pozwalających na aktywizację obywateli i zapewnienia im realnego wpływu na decyzje zbiorowe (*Reforma...* 2015, s. 101). Wypracowano następujące propozycje: urealnienie funkcjonowania budżetu obywatelskiego, powołanie tzw. lokalnych komórek planowania, eksperymentalne wprowadzenie elementów tzw. civilokracji, jako innowacji społecznej, a następnie ewaluacja jej efektów. Powołanie tzw. paneli technologicznych, czyli zespołów ekspertów zajmujących się analizą i rozwiązywaniem istotnych problemów technologiczno-cywilizacyjnych, a co najistotniejsze rzeczywistych i pożądaných z punktu widzenia społeczeństwa zmian. Proces przekształcania systemu demokratycznego winien, zdaniem autorów, prowadzić do stworzenia „instytucji” deliberacji krajowych zajmujących się złożonymi politycznie, ideologicznie, społecznie i intelektualnie problemami i wypracowującymi rekomendacje pomagające politykom na podejmowanie właściwych decyzji. Zmiany, o jakich myślą autorzy raportu, miałyby również prowadzić do deliberatywnego podejmowania decyzji na różnych szczeblach, a w konsekwencji do „uruchomienia mechanizmów kreowania i wprowadzania w życie różnorodnych innowacji demokratycznych, które pociągną za sobą zwiększenie trafności decyzji, ich społeczną legitymizację, włączenie obywateli i wykorzystanie kapitału społecznego” (*Reforma...* 2015, s. 109). Prowadzić to będzie, w ocenie ekspertów, do kształtowania poprawnej formy dialogu politycznego, wzajemnego zrozumienia, rozwiązywania konfliktów za pomocą rzeczowych argumentów, zamiast ideologicznego deformowania rzeczywistości. Deliberacja zakłada bowiem prymat kompetencyjności, wolności od zakłamania i manipulacji, nad ukrytymi celami i interesami. Czy to teoretyczna mrzonka, czy możliwy w realizacji plan – potencjalna rzeczywistość? Aneks do rozdziału pierwszego rozwiewa wątpliwości, zawiera bowiem przykłady rozwiązań deliberacyjnych z sukcesem praktykowane w krajach zachodnich – np. w Niemczech, Danii czy USA (*Reforma...* 2015, s. 109-114).

Inkluzyjna rzeczywistość społeczna

Rozdział drugi raportu poświęcony został tzw. inkluzyjnej gospodarce. Inkluzywność definiuje się tu jako cechę rzeczywistości społecznej „sprzyjającej społecznej spójności i wielowymiarowego zaangażowania wszystkich członków życia społeczno-gospodarczego – na rzecz optymalnego kreowania oraz wykorzystania potencjału rozwojowego i przeciwdziałania jej marnotrawieniu” (*Reforma...* 2015, s. 122). Ten fragment przytaczam, aby pokazać, na jakim stopniu ogólności usytuowane są jego niektóre wyjściowe

założenia i definicje, a jednocześnie podkreślić konsekwencje w wyjaśnianiu poszczególnych kwestii, aż do wskazania konkretnych przykładów. Inkluzywność społeczna, tłumaczona jako *włączenie społeczne*, jest *ex definitione* przeciwieństwem wykluczenia, którego – wg autorów raportu – przejawami są bezrobocie i ubóstwo (*Reforma...* 2015, s. 123). Zbanalizowały się już programy tzw. przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, trywialne i mało pociągające wydaje się również nawoływanie do przeciwdziałania różnorodnym przejawom wykluczenia społecznego. Raport jednakże wskazuje, że inkluzja społeczna stanowi warunek *sine quo non* innowacyjności, konkurencyjności i efektywności gospodarczej. W warunkach „włączania” i „niepozostawiania na marginesie” jednostek i grup możliwe jest uwalnianie kreatywności, przedsiębiorczości, wzmacnianie pozytywnych postaw m.in. poprzez zagwarantowanie bezpieczeństwa, zaufania i wspólnoty interesów (*Reforma...* 2015, s. 124).

Na jakich zasadach buduje się „inkluzyjne społeczeństwo”? Opiera się ono na uformowaniu i działalności inkluzyjnych: instytucji, przedsiębiorstw, rynku, państwa oraz samorządu. Autorzy proponują w ramach oddziaływania instytucji inkluzyjnej realizację następujących aspektów polityki społecznej: długofalowe podnoszenie pracowniczej stawki minimalnej, skracanie kodeksowego czasu pracy, ustanowienie jednolitego standardu zabezpieczeń społecznych bez względu na formę zatrudnienia (źródła dochodów), powszechne obywatelskie ubezpieczenie zdrowotne, a także wprowadzenie holistycznej całodobowej szkoły. Rozwiązania prawne powinny wesprzeć przedsiębiorstwa w realizacji „wewnętrznej polityki” prowadzącej do partnerskich relacji i poczucia wspólnoty oraz partycypacji pracowniczej w zarządzaniu. Pomysłów jest tu kilka: premiowanie długiego nieprzerwanego zatrudnienia, modeli wspólnej związkowej reprezentacji, członkostwa w związkach zawodowych osób niepracujących lub niezatrudnionych na umowę o pracę (*Reforma...* 2015, s. 123-128).

Według autorów raportu budowanie inkluzyjnego rynku można by rozpocząć od uporządkowania polityki mieszkaniowej, analizę i zmiany w koncepcjach zagospodarowania przestrzennego, racjonalizację systemu upadłościowego, naprawy przedsiębiorstw oraz zagadnienia tzw. upadłości konsumenckiej. Wymaga to stworzenia odpowiednich programów i strategii. Autorzy proponują również konkretne reformy wraz z kalendarzem ich realizowania (*Reforma...* 2015, s. 129-131).

Istotnym i nieodzownym czynnikiem wspierającym, a być może nawet inicjującym budowę inkluzywnej rzeczywistości społecznej, są instytucje państwowe i samorządowe. Chodzi więc o to, aby prawo i państwo wspierało inkluzywną gospodarkę i rynek. Powinno ono nieść za sobą zaufanie do instytucji państwowych, poczucie sprawiedliwości i ochrony prawnej, poczucie bezpieczeństwa w działaniach rynkowych. Winno budować *kulturę kontraktu opartą na wynikającym z pozytywnych doświadczeń rosnącym zaufaniu*. Chodzi o wyeliminowanie *familiaryzmu, nepotyzmu, paralelizmu oraz idących za tym prywaty i korupcji* (*Reforma...* 2015, s. 131). Zmiany powinny tym

samym iść w kierunku ustanowienia jednolitej interpretacji regulacji podatkowych, usunięcia niejasności systemu podatkowego, wprowadzenia normy publikowania rozstrzygnięć w sprawach podatkowych w mediach publicznych, wprowadzenia powszechnego doradztwa publicznego, a w najbliższej przyszłości zorganizowanie krajowej deliberacji na temat publicznego doradztwa finansowego. Przyjęcie rozwiązań systemowych zapewniających równość w dostępie do instytucji prawa i rzeczywistej ochrony prawnej obywateli to warunek decydujący o „to be or not” rzeczywistego rozwoju Polski po 2020 r.

W kierunku podmiotowego społeczeństwa

Rozdział czwarty Części II Raportu zatytułowano bardzo optymistycznie brzmiącym, jak i troszkę strywalizowanym już sformułowaniem *Podmiotowe społeczeństwo*. Poświęcony został kilku bardzo istotnym obszarom rzeczywistości społecznej Polski początku XXI w.: Kościołowi, czwartej władzy, czyli mediom, oraz tzw. rynkowi konsumenckiemu usług publicznych. Autorzy raportu przyznają wyjątkową rolę Kościoła w Polsce. Stąd też konieczność przemyślenia następujących zagadnień, ważkich z punktu widzenia przyszłości kraju: wpływ nauki Kościoła na wiernych, wpływ Kościoła na polskie państwo oraz możliwość udziału Kościoła w przemianach kulturowych w Polsce.

Powołując się na dostępne badania tej ciekawej sfery życia społecznego Polaków, stwierdza się, że w Polsce mamy do czynienia z „ukryta herezją”, czyli z masowym „nieposłuszeństwem laikatu” wobec kościelnego nauczania (*Reforma...* 2015, s. 163). Polacy bowiem deklarują swoją religijność i przynależność do Kościoła katolickiego. Jednocześnie ci sami obywatele, w praktyce i teorii, negują wiele elementów nauki Kościoła np. w sferze moralności. Są również sceptycznie nastawieni do tradycyjnej roli instytucji kościelnej kontrolującej życie obywateli. Jest to swoista „ukryta herezja”. Religijna tożsamość Polaków wiąże „płynną nowoczesność” z tradycją religijną (*Reforma...* 2015, s. 163-164).

Kościół według raportu próbuje sprawować tzw. katolicką biowładzę – wykorzystując zespół technik, dyskursów, praktyk i instytucji czyni życie biologiczne przedmiotem władzy. Odbywa się to wskutek poszukiwania politycznych narzędzi, które mają zagwarantować zdyscyplinowanie i przestrzeganie zasad katolickiej moralności (*Reforma...* 2015, s. 164). W systemie polskiej demokracji Kościół działa w tzw. szarej strefie. Z jednej strony istnieje formalne oddzielenie kościoła od państwa, a z drugiej – dzięki niewątpliwej historycznej roli, jaką odegrał w dziejach Polaków XX w. – nadal ma znaczący wpływ „nieformalny” na decyzje państwa. Nowoczesne państwo powinno utrzymywać jednakowe relacje z każdym z kościołów, a wobec Kościoła katolickiego winno utrzymywać pozycję silnego niezależnego partnera. Nie neguje się więc przy

tym tego, że Polska jest krajem katolickim o ugruntowanej pozycji Kościoła. Istotne jest wzmocnienie pozycji państwa, które działałoby w zgodzie z zasadami równości, przejrzystości i życzliwej pomocniczości i poprzez to budowało swój autorytet, a stosunki z Kościołem kształtowało na płaszczyźnie transparentnych działań obu podmiotów w przestrzeni publicznej. Miałoby temu służyć: wprowadzenie do edukacji przedmiotu „religioznawstwo, pełne wypełnianie ustaleń konkordatowych w zakresie zatrudniania katechetów i – co najistotniejsze – *wprowadzenie przejrzystego systemu finansowania kościołów* oraz ubezpieczeń społecznych m.in. dla księży” (*Reforma...* 2015, s. 160-167).

Zagadnieniem równie istotnym dla ugruntowania społeczeństwa obywatelskiego raport uznaje media – czwartą władzę. W dalszej części omawianego rozdziału Jacek Żakowski zwraca uwagę na proces tzw. tabloidyzacji mediów, który ma nadspodziewanie rozległe skutki. Obserwujemy m.in.:

obniżanie się merytorycznych kompetencji wyborców, słabnącą racjonalność podejmowanych przez nich decyzji wyborczych, popularyzację polityki, polaryzację postaw politycznych, powstawanie parapelemiennych „tożsamości politycznych” blokujących podejmowanie decyzji opartych na rozumieniu własnych (indywidualnych, zbiorowych) interesów, niższą jakość klasy politycznej, dominację emocji nad argumentami w debacie politycznej, erozję czynnika racjonalnego, kompetencyjnego i pragmatycznego w procesie demokratycznego podejmowania decyzji i w rezultacie niezdolność do rozwiązywania problemów za pomocą demokratycznych procedur (*Reforma...* 2015, s. 173).

Tabloidyzację mediów obserwujemy i na zachodzie Europy, jednak tam przeciwwagę stanowią silne media publiczne wyznaczające wysokie standardy, ponieważ nie zależą od czynników komercyjnych. Media zachodnie poddane są kontroli społecznej, a nie politycznej. Istnieją tam również systemy wsparcia dla mediów komercyjnych w celu umożliwienia promowania i prezentowania w nich *jakościowych treści*. Media publiczne angażują się także w budowę nowych mediów wykorzystujących nowoczesne technologie. Wreszcie nie notuje się w krajach Zachodu tak wielkiej inwazji reklamy zewnętrznej. Model zachodni wydaje się dobrym przykładem wsparcia mediów dla budowy nowych jakości życia społecznego (*Reforma...* 2015, s. 172-175).

Nowa szkoła – nowa rzeczywistość społeczna

Prawdziwą puszkę Pandory otwiera – moim zdaniem – rozdział autorstwa Roberta Kwaśnicy poświęcony roli szkolnictwa w zakładanej transformacji kulturowej. I tym, co najbardziej porusza, nie jest daleko idąca propozycja organizacji życia szkolnego w postaci *holistycznej całodiennej szkoły*. Najistotniejsza wydaje się zmiana tradycyjnego punktu widzenia, perspektywy, z jakiej oglądają szkołę autorzy raportu. Punktem wyjścia rozważań stała się *Skarga dobrze wykształconego*, który nie umie sobie poradzić z wyzwaniem, jakie niesie współczesny świat i życie w XXI w.

Wyjdźmy więc od tzw. samowiedzy terażniejszości. Teraźniejszość zdominowana jest przez naukę i technikę. Budują one nie tylko obraz rzeczywistości materialnej, ale wkraczają również w sferę duchową człowieka, wpływając m.in. na sposób wartościowania, tworzenie metod działania, rozumienia siebie i innych ludzi. Racjonalność naukowa ma jednak ograniczone zastosowanie, chociaż łatwo popadamy w pułapkę bezkrytycznego zastosowania jej w myśleniu o świecie i miejscu człowieka w świecie. Należy więc uczyć *myślenia krytycznego i twórczego*, aby rozpoznać również negatywne możliwości wykorzystania nauki i techniki w XXI w. Nie wolno też rozciągać racjonalności naukowo-technicznej na inne sfery życia człowieka. Człowiek próbuje zrozumieć sens własnej egzystencji, a odpowiedzi z tej sfery nie dają się standaryzować. Zadając pytania egzystencjalne, człowiek pozostaje często w dialogu z innym. Racjonalność instrumentalna (techniczno-naukowa) nie jest w stanie zastąpić tej sfery poszukiwań człowieka, a tym bardziej nie można jej podporządkować obszaru indywidualnych niepokojów egzystencjalnych. Jednakże dziś obserwujemy wzmagającą się degradację porządku rozumienia egzystencjalnego na rzecz rozumu instrumentalnego. Z tak postawionej diagnozy „bezradności dobrze wykształconego człowieka”, a więc diagnozy współczesnej szkoły wynikają zalecenia raportu. Współczesny system edukacji powinien być oparty na *kształtowaniu poznawczej i technicznej (decyzyjnej) autonomii uczniów oraz szeroko rozumianej humanizacji*. Szczegółowe omówienie tej propozycji wymagałoby odrębnego artykułu, jako że podane zostały tu również bardzo konkretne rozwiązania systemowe, rewolucyjne w stosunku do dzisiejszej tradycyjnej szkoły. Pragnę zwrócić uwagę na kilka założeń pozwalających wyobrazić sobie skalę zmian. Treści edukacyjne winny zdaniem autora pochodzić z różnych źródeł kultury, również treści wybrane przez uczniów oraz treści pozanaukowe, a metody dostosowane do potrzeb. Szkoła ma być miejscem oryginalnego zbiorowego doświadczenia – miejscem *rozmowy, myślenia i wspólnego działania* dzięki promowaniu i wdrażaniu w życie *trzech form aktywności: dialogu, krytyki i współpracy* (Reforma... 2015, s. 135-138).

Propozycje zmian składa znany i ceniony specjalista i znawca tematu, warto więc polecić lekturę tego artykułu również tym, którym leży na sercu przyszłość naszych dzieci i młodzieży w przededniu przygotowywanej przez rząd RP – według wielu środowisk i specjalistów – destrukcji polskiej szkoły. Jest to jedno z najbardziej precyzyjnie opracowanych zagadnień raportu, diagnozujący braki szkoły i proponujący nowy pakiet wartości edukacyjnych i wynikające z niego zmiany. Nie protest przeciw dewastatorom edukacji był celem tej publikacji, chociaż raport może się stać manifestem rzeczywiście dobrych zmian w polskiej edukacji i cezurą dla obecnej pani minister, której „analizy” na tle wypowiedzi Kwaśnicy brzmią jak bełkotliwa pseudodydaktyka, a w najlepszym wypadku, jak stwierdzenia wyciągnięte z dziewiętnastowiecznego pedagogicznego lamusa lub słownika nomenklatury PRL.

Odnosząc się do bogactwa zawartości treściowej raportu, bardzo trudno jest zdecydować, co można pominąć milczeniem. Zaryzykuję stwierdzenie, że wszystkie poruszane w nim wątki, od szczegółowych analiz danych z badań społecznych, poprzez bardziej ogólne diagnozy czy też postulaty zmian, aż do rozważań o charakterze refleksji odnoszącej się do całej rzeczywistości społeczeństwa polskiego, że wszystkie one są równie istotne. Podporządkowane bowiem zostały celowi nadrzędnemu publikacji: zaprezentowania pewnej wizji koniecznych zmian w polskiej kulturze, zmian prowadzących do uruchomienia procesu budowania kapitału społecznego, stanowiącego rękojmię rozwoju nowoczesnego państwa. Poruszamy się jednocześnie w zbiorze refleksji, skupiającym się na rozmaitych aspektach polskiej *social reality*. Obcujemy z konglomeratem stwierdzeń z pozoru sprawiającym wrażenie zestawu różnorodnych odpowiedzi wielu osób na pytania pewnej ankiety, której twórca czerpał inspirację z niepokojów zawartych w znanej frazie „Co z tą Polską?”. To prawda. Wiele przytoczonych rozważań nie ma tu charakteru zamkniętej rozprawy naukowej, a stanowi raczej otwarty tekst inspirujący ekspertów do dalszych badań i pochylenia się na prezentowanymi problemami, laika do tzw. własnych przemyśleń. Warto też zweryfikować, czy proponowane przez *Reformę* zmiany rzeczywiście odpowiadają zdiagnozowanym problemom, czy są właściwą na nie odpowiedzią. To pytania do specjalistów i raczej zaproszenie do dyskusji, które płynie od samych autorów raportu.

Czy możliwy jest Kościół budujący społeczeństwo obywatelskie?

Właściwie tylko jeden aspekt opisu polskiej rzeczywistości prezentowany w raporcie wydaje mi się niewystarczający, jeśli nie częściowo chybiony. Ważny, więc o nim wspomnę. Dotyczy on roli i miejsca Kościoła katolickiego w Polsce. Po pierwsze nie jestem przekonany, czy Kościół da się „zmarginalizować” do roli jednej z wielu religii. Po drugie widziałbym go raczej jako partnera reformy kulturowej, przede wszystkim jako rodzaj społecznej instytucji dysponującej dużymi możliwościami budowania cywilizacji szacunku i zaufania. W obszarze edukacji szukałbym w nim partnera w procesie tzw. humanizacji edukacji. A to z pewnością tylko niektóre walory potencjalnego partnera społecznej rewolucji kulturowej. Widzę dla przykładu Kościół jako uczestnika debat deliberacyjnych. Widzę go przede wszystkim partnerem apolitycznym, gdyż taka jest jego społeczna rola potwierdzona m.in. dokumentami II Soboru Watykańskiego. Bez wsparcia ze strony rzeczywistej siły oddziaływania duchowego Kościoła nie jest być może w ogóle możliwa, a z pewnością będzie dużo bardziej trudna budowa kapitału społecznego opartego na wartościach, które przecież należą do kanonu wiary katolickiej. „Odbierając” Kościołowi sens jego politycznych zmaganiań, możemy „dać” mu znacznie potężniejszy oręż do budowania silnego godnego zaufania i szacunku

państwa, do wspierania instytucji społecznych bazujących na poczuciu sprawiedliwości i odpowiedzialności nawet za szerszą niż katolicka społeczność (por. *Konstytucja duszpasterska...* 1965, s. 556-559 oraz 583-589).

Podsumowanie – wartość poznawcza raportu dziś

Raport prezentujący oryginalną wizję rozwoju Polski warto skonfrontować z innymi dokonaniai tego typu. W pierwszej kolejności politologom i socjologom poleciłbym analizę porównawczą z dokumentem rządowym *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju* opracowanym przez komisję pod kierunkiem ministra Michała Boniego, która zawiera prognozę rozwoju kraju z punktu widzenia analityków związaną z rządem koalicji PO-PSL i prezentuje wizję rozwijającego się nowoczesnego państwa europejskiego (por. Boni 2013). Zaryzykuję tezę, że konfrontacja ta pozwoli wykazać, w jakim stopniu diagnoza stanu Polski była nietrafna i jakie błędy skutkowały m.in. populistycznym zwycięstwem Zjednoczonej Prawicy. Warto również przyrzeć się wizji, jaką prezentuje Kaczyński w notabene jedynym raporcie dotyczącym polskiej rzeczywistości ekonomiczno-społeczno-politycznej w ostatnich latach zredagowanym przez jednego autora (sic!) (por. Kaczyński 2011). Polecam, zwłaszcza politologom o zacięciu językoznawczym albo językoznawcom o skłonnościach politologicznych, analizę struktury wyjaśniania i semantyki obu prezentacji. Przypuszczam, że analiza treści raportów może pokazać, na jakich założeniach aksjologicznych opierają się obie wizje. Pozwoli odsłonić rzeczywiste przeciwieństwa i punkty zbieżne obu stanowisk, określić dwie różne filozofie, ale przede wszystkim zdefiniować rozumienie przez autorów podstawowych pojęć klasyfikujących polską rzeczywistość. Wydaje się, że wyniki tych badań mogą być przydatne w opracowaniu diagnozy obecnego stanu Polski, w zracjonalizowaniu konfrontacji, określanej dziś jako kulturowa czy cywilizacyjna, konfrontacji, która zachodzi dzień po dniu na naszych oczach.

Publikację, której poświęciłem przedstawione tu rozważania, zarekomendowano mi już dawno. Wiedziałem wówczas, że tekst dotyczy spraw aktualnych, chociaż później z dnia na dzień sprawiał coraz bardziej wrażenie dzieła, które powstało w zupełnie innych czasach. Wiem jednak, że to złudzenie. I widzę też, że tekst mimo „szybkiego” upływu czasu historycznego w ciągu ostatnich miesięcy się nie starzeje. Przypomina mi on inny dokument powstały w latach siedemdziesiątych XX w., również w czasie wielkiej potrzeby zmian, a mianowicie *Raport o stanie Rzeczypospolitej* – autorstwa tzw. Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”. Myślę, że raport *Rewolucja kulturowa* nawiązuje do tych chlubnych tradycji i że podobnie jak zmiany wówczas postulowane wydawały się bardzo ambitne i odległe w czasie, chociaż bardzo pożądane, tak i ta karkołomna na pozór propozycja zrewidowania naszego „narodowego ego” jest możliwa i zapowiada nowy lepszy czas.

Bibliografia

- Boni M. (2013), Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, *Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, http://www.kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/002_Strategia_DSRK_PL2030_RM.pdf [dostęp: 1.10.2016].
- Kaczyński J. (2011), *Raport o stanie Rzeczypospolitej*, dokument przyjęty uchwałą Prawa i Sprawiedliwości – styczeń 2011, Warszawa.
- Konstytucja duszpasterska „O kościele w świecie współczesnym”* (1965), <http://ptm.rel.pl/files/swii/141-gaudium-et-spes.pdf> [dostęp: 1.10.2016].
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju* (2013), Warszawa, https://mac.gov.pl/files/wp_content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf [dostęp: 1.10.2016].
- Reforma kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga zmian* (2015), raport, http://www.izba.lodz.pl/Aktualnosc/Raport_Reforma_Kulturowa_2020_2030_2040._Sukces_wymaga_zmian_/530/ [dostęp: 1.10.2016].

