

Nr 6 [ISSN 2450-0402]



Dyskursy o kulturze

Discourses on Culture

Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski

Łódź 2016


WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Nr 6 [ISSN 2450-0402]



Dyskursy o kulturze

Discourses on Culture

Redaktor naczelny: **Grzegorz Ignatowski**

Łódź 2016



WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową
dyskursy.san.edu.pl

Zeszyt recenzowany

Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski

Sekretarz redakcji: Ewa Stroińska

Korekta językowa: Dominika Świech, Małgorzata Pająk i Beata Siczek

Skład i łamanie: Marcin Szadkowski

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by Społeczna Akademia Nauk

ISSN 2450-0402

Wydawnictwo

Społecznej Akademii Nauk

ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź

42 676 25 29, w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl



Spis treści

Aneta Parkes <i>Współczesne zmiany pracy i nowa kultura pracy</i>	7
Katarzyna Karaskiewicz <i>O znaczeniu wyrażenia „miłość własna”</i>	23
Dominik Rusak <i>Bezpieczeństwo w wymiarze egzystencji</i>	39
<i>i aksjologii człowieka</i>	
Michał Skorzycki <i>Gwałtowność konfliktu izraelsko-palestyńskiego.</i>	55
<i>Perspektywa socjologiczna</i>	
Ewa Wiśniewska <i>Original Heroes or Norse Gods Copies? The</i>	79
<i>Depiction of Characters in Ursula K. Le Guin's Rocannon's World</i>	
Danuta Legucka <i>Społeczne koszty rozwoju cywilizacyjnego na</i>	97
<i>przestrzeni dziejów a współcześnie. Wyzwania XXI wieku</i>	
Małgorzata Nowastowska <i>Budowanie wizerunku w sieci –</i>	123
<i>o popularnych narzędziach autoprezentacyjnych użytkowników</i>	
<i>Internetu</i>	
Katarzyna Czekaj-Kotynia <i>Metoda Digital storytelling</i>	145
<i>w kształceniu kompetencji medialnych</i>	
<i>i międzykulturowych uczniów szkół podstawowych i średnich</i>	
Anna Heród <i>Aktywizujące metody i techniki nauczania w edukacji</i>	163
<i>wczesnoszkolnej w perspektywie nauki języka obcego</i>	

Julita Woźniak, Monika Kopytowska <i>„Inny” według polskiego internauty. Mowa nienawiści wobec osób odmiennych kulturowo na przykładzie komentarzy dotyczących uchodźców, umieszczanych na portalu Youtube</i>	181
Katarzyna Karaskiewicz <i>Formułowanie zdań obiektywnych i zdań subiektywnych a przekonanie na podstawie praktycznych założeń krytyki w ujęciu Stanisława Kostki Potockiego</i>	203
Justyna Walus <i>Bajkoterapia – terapeutyczna rola bajki</i>	217
Magdalena Nowosielska <i>Kwestia pojęcia rodziny, jej typów, funkcji i znaczenia</i>	235

Aneta Parkes [czajka44@poczta.onet.pl]

Spółeczna Akademia Nauk

Współczesne zmiany pracy i nowa kultura pracy

Contemporary Work's Changes and the New Work's Culture

ABSTRACT

The aim of this article is to present chosen issues connected with the contemporary work's changes and the new work's culture appearing as a result of this. At the beginning, the basic meaning of work for human beings and the society as a whole will be described. Then, the chosen issues connected with contemporary work' characteristics will be raised. The third part of the article is an attempt to present chosen features of the new work' culture which is appearing as a result of the above. The problems connected with these issues have significant meaning for the individuals and the society, so the discussion about them is not only important but highly required as well.

Key words: meaning of work, work's changes, contemporary work culture

Wprowadzenie

Praca jest jednym z kluczowych elementów w funkcjonowaniu współczesnej jednostki i społeczeństwa, a jej znaczenie uwarunkowane jest m.in. pełnieniem wielu istotnych dla nich funkcji. Początek XXI wieku przynosi jednak zjawiska, które znacząco wpływają na charakter i znaczenie pracy, zmieniając jej kształt, a w konsekwencji i funkcje, które pełni. Zmiany pracy wpływają też

na zmiany kultury pracy, która może ewoluować w kierunku dysfunkcyjnym dla jednostki i wpływać na konieczność przededefiniowania pracy w wymiarze społecznym. Kolejną istotną kwestią jest, czy w (niedalekiej) przyszłości praca będzie wciąż stanowić oś organizacji społeczeństw czy też będziemy musieli stawić czoło (nowej) organizacji społeczeństwa bez pracy. I to zarówno jako wyniku np. automatyzacji, jak i w wyniku braku pracy lub jakości pracy zapewniającej zaspokojenie potrzeb jednostki. Te zagadnienia stanowią tematykę poniższego opracowania, którego analityczny charakter ma na celu zarówno podniesienie wybranych zjawisk związanych ze współczesnymi zmianami pracy, jak i sprowokowanie do dyskusji.

Znaczenie pracy dla człowieka

Praca ma istotne znaczenie tak dla jednostki, jak i dla całego społeczeństwa [patrz: Wołk 2013]. Praca pozwala przede wszystkim na zaspokojenie potrzeb jednostki. Odnosząc się do koncepcji A. Masłowa, możemy powiedzieć, że jest ona istotna zarówno dla zaspokojenia potrzeb podstawowych, jak i wyższego rzędu. Jeśli zaspokoimy potrzebę żywienia i schronienia, uaktywnić się mogą potrzeby prestiżu czy samorealizacji i zacząć stanowić siłę napędową naszej aktywności zawodowej. Jak twierdzi A. Masłow [2009], jeśli „w organizmie dominują potrzeby fizjologiczne, to wszystkie inne potrzeby po prostu przestają istnieć lub zostają zepchnięte na dalszy plan” [Masłow 2009, ss. 63–64]. Jednak, według A. Masłowa, po zaspokojeniu potrzeb fizjologicznych, pojawiają się wyższe potrzeby, tj. bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i samorealizacji. Przy czym zaznacza on, że choć pojawienie się potrzeb wyższego rzędu jest zwykle uzależnione od zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, istnieją jednak wyjątki; jak również wskazuje on, że dana potrzeba może też służyć „jako kanał dla wyrażania innych potrzeb” [Masłow 2009, s. 63].

Tabela 1. Praca w zaspokajaniu potrzeb człowieka w odniesieniu do koncepcji A. Masłowa

Hierarchia potrzeb podstawowych	Odniesienia do pracy
Potrzeby (popędy) fizjologiczne, np. potrzeba snu, aktywności, pokarmu, popęd seksualny, etc.;	Najbardziej dominujące ze wszystkich potrzeb, szczególnie w sytuacjach nadzwyczajnych (np. stanu chronicznego głodu i pragnienia), które w normalnie funkcjonującym pokojowym społeczeństwie są z definicji rzadkie;
Potrzeby bezpieczeństwa, np. pewności, stabilności, oparcia i opieki, struktury, wolności od lęku, etc.;	Ich przejawami są np.: powszechne preferowanie stałej pracy czy pragnienie posiadania oszczędności i ubezpieczeń;
Potrzeby przynależności i miłości, wyrażające się np. w pragnieniu zakorzenienia, skłonności do życia stadnego, potrzebie kontaktu i zażyłości, etc.;	Pragnienie związków z ludźmi, swojego miejsca w grupie; Destrukcyjny wpływ nadmiernej mobilności wymuszonej przez uprzemysłowienie, poczucie alienacji nasilające się wskutek m.in. postępującej urbanizacji;
Potrzeby szacunku, np. dla siebie i ze strony innych, pragnienie wysokiej samooceny, poczucia własnej wartości, zawierające w sobie zarówno pragnienie mocy, osiągnięć czy mistrzostwa, jak i prestiżu, statusu czy dominacji;	Najbardziej stabilne i najzdrowsze poczucie własnej wartości bazuje na zasłużonym szacunku ze strony innych ludzi, którego podstawą są rzeczywiste kompetencje, osiągnięcia czy zdolności do wykonywania zadań;
Potrzeba samorealizacji, czyli samospętnienia – tendencji do zrealizowania swego potencjału. Tendencję tę można określić jako pragnienie, by stawać się coraz bardziej tym, kim się naprawdę jest, by stawać się tym wszystkim, kim potrafimy się stać.	Wykonywanie przez daną jednostkę tego do czego szczególnie się nadaje, bycie tym kim można być, bycie wiernym swojej naturze i działanie w zgodzie ze sobą.

Źródło: opracowano na podstawie Masłowa 2009, ss. 62–71.

Jak widzimy na przykładzie powyższej tabeli, odnosząc w/w do społeczeństw wysoko rozwiniętych, gdzie w przeważającym stopniu eliminuje się chroniczną depryzację potrzeb fizjologicznych, istotne mogą stać się potrzeby bezpieczeństwa, przynależności czy szacunku. Przy zapewnieniu środowiska i możliwości pracy zaspokajającej te potrzeby, czyli takiej, którą określam jako pracę o satysfakcjonującej jakości, możemy oczekiwać, że pojawi się nie tylko możliwość podejmowania działań przez jednostki, przyczyniające się również do zaspokojenia ich potrzeby samorealizacji, ale i możliwość rozwoju dojrzałego i podmiotowego społeczeństwa jako całości. Deprywacja potrzeb wyższego rzędu, jako jedno ze zjawisk, które w mojej opinii można powiązać

ze współczesnym dyskursem dotyczącym pracy w społeczeństwach postindustrialnych, może prowadzić nie tylko do destrukcyjnego wpływu na jednostki, ale i do regresu społeczeństwa jako całości.

Praca zapewnia dochód, który pozwala zaspokoić m.in. podstawowe potrzeby przetrwania. Jej znaczenie jest jednak znacznie szersze. Praca bowiem wpływa na osobowość człowieka, przyczynia się do jego rozwoju czy wyznacza jego pozycję społeczną [Wołk 2013]. Praca charakteryzowana jest jako nie tylko środek zapewniający nam egzystencję, ale i prestiż czy też jako sposób „wyrażania siebie” [Stroińska 2012, s. 13]. Pracujemy więc nie tylko po to, żeby zaspokoić potrzeby fizjologiczne, ale i potrzeby wyższego rzędu, czemu powinna służyć m.in. możliwość wyboru zarówno charakteru wykonywanej pracy, jak i jej ilości. Jednakże powiedzenie *pracuje się, żeby żyć, a nie żyje, żeby pracować*, zawierające w sobie założenie możliwości dokonywania wyboru, zmienia w mojej opinii współcześnie swoje znaczenie. W końcu XX w. można było rozumieć je jako dążenie do zredukowania czasu pracy na rzecz czasu wolnego, ucieczki z tzw. *wyścigu szczurów* czy odcięcia się od mechanistycznej organizacji aktywności zawodowej będącej spuścizną ery industrialnej. Jednocześnie dostępność pracy i możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych w społeczeństwach wysoko rozwiniętych dawała możliwość dokonania wyboru, czy i w jakim stopniu wykorzystamy pracę do zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Początek XXI w. przynosi jednak zmiany rynków pracy i aktywności zawodowej, prowadzące w mojej opinii m.in. do zmniejszającej się jakości dostępnej pracy, potencjalnie też do zmniejszenia ilości dostępnej pracy jako takiej. W/w powiedzenie traci więc luksus wyboru, ponieważ prawdopodobne jest, że zmierzamy w kierunku *pracy, żeby żyć i życia podporządkowanego jej dostępności*.

Współcześnie rola pracy wciąż oceniana jest bardzo wysoko, tak w odniesieniu do jednostki, jak i społeczeństwa, jednakże podkreśla się, że rolę tę może odgrywać tylko praca, w której człowiek jest podmiotem, czyli „dobrze i bezpiecznie zorganizowana oraz sprawiedliwie nagradzana” [Stroińska 2012, s. 29]. Czy współczesna praca spełnia te warunki i w jakim kierunku zmierza?

Zmiany pracy

Optymistyczne zmiany pracy prognozowane przez post-industrialne gospodarki lub ekonomie oparte na wiedzy kontrastują z takimi zjawiskami, obecnymi we współczesnych wysoko rozwiniętych gospodarkach, jak brak stabilności zatrudnienia, stagnacja lub spadek wysokości płacy realnej czy wzrastający stres związany z pracą. Pesymistyczny dyskurs dotyczący „kryzysu pracy” związany jest też m.in. z takimi zjawiskami jak nowa fala automatyzacji [Findlay, Thompson 2017, s. 1] . Analizując historyczne zmiany etosu pracy, D. Barańska zwraca uwagę na takie zjawiska charakteryzujące drugą połowę XX w., jak – w odniesieniu do pracy R. Ingleharta – wzrost znaczenia wartości niematerialnych związanych z pracą (samorealizacja czy jakość życia), zwrócenie większej uwagi na czas wolny, upadek etyki pracy czy prognozy J. Rifkina dotyczące świata bez pracy lub ryzyka, według U. Becka związane ze zmianami systemu zatrudnienia z pełnego na niepełny wymiar czasu pracy [Barańska 2012, s. 43]. D. Walczak-Duraj podkreśla takie cechy współczesnego rynku pracy czy społeczeństwa postindustrialnego, jak: elastyczne i zdywersyfikowane formy zatrudnienia określane np. jako „umowy śmiecio-we” czy praca tymczasowa. Badaczka podnosi pytanie o ich pro-pracowniczy charakter [Walczak-Duraj 2016, ss. 14–15].

Współcześnie, praca w gospodarkach wysoko rozwiniętych bywa charakteryzowana jako bardziej złożona poznawczo, kolektywna, zależna od społecznych umiejętności i kompetencji technologicznych, bardziej podatna presji czasu czy oddzielona od czasu i przestrzeni [Heerwagen 2016]. Jednakże P. Findlay i P. Thompson [2017] wskazują również na takie charakterystyki współczesnej pracy, jak:

- niepewność zatrudnienia, która towarzyszy wszystkim grupom zawodowym, jednakże w większym stopniu dotyka pracowników na najniższych klasach / pozycjach zawodowych,
- rosnąca intensywność pracy, związana z dłuższymi godzinami pracy czy ze zwiększonym wysiłkiem w pracy,

- poddanie wydajności pracowników ciągłemu monitorowaniu, zarówno w formie sformalizowanego zarządzania wydajnością, jak i wykorzystywania tzw. inteligentnych wskaźników (*smart metrics*)¹,
- zacieranie się granic między czasem pracy a czasem wolnym, np. w nieformalnych kulturach organizacyjnych czy na skutek rozwoju i dostępności technologii (smartfony, internet, media społecznościowe, etc.),
- zmniejszający się poziom zaangażowania w pracę [Findlay, Thompson 2017].

Zmianom pracy towarzyszą również koszty, które ponosi jednostka. Np. rosnąca złożoność pracy, wymóg ciągłego rozwoju nowych umiejętności czy kompetencji, jak i przeciążenia informacyjne oraz presja czasu prowadzą do poznawczego przeciążenia, którego objawami są stres, niezdolność koncentracji czy wielozadaniowość. Następnie, brak stałości i stabilności zatrudnienia zmniejsza lojalność względem organizacji, jak również prowadzi do konieczności poświęcania pracy większej, a nie mniejszej ilości czasu [Heerwagen 2016].

Obserwowane współcześnie zmiany rynku pracy i charakteru samej aktywności zawodowej obejmują m.in. takie zjawiska, jak zacieranie się granic pomiędzy czasem pracy a czasem poza pracą, przedefiniowanie samego czasu pracy czy daleko idącego uprzedmiotowienia człowieka w sferze aktywności zarobkowej. Wśród tych zmian obserwuje się np. przejście od stworzonych w latach 80-tych XX w. modeli wartości podzielanych w miejscu pracy [patrz: Peters, Waterman 1982] do obecnie tak powszechnych zjawisk, jak zawyżone wynagrodzenia kadry kierowniczej czy brak bezpieczeństwa zatrudnienia i stabilności wynagrodzenia najniżej płatnych i tzw. elastycznych form zarobkowania [Peretti 2017]. Elastyczność zatrudnienia np. w takich sektorach gospodarki Wielkiej Brytanii, jak: usługi domowej opieki nad starszymi osobami, usługi porządkowe czy kurierskie [patrz: Peretti 2017] stanowią nie tylko jedno z minimalnie płatnych zajęć, ale i liczba w/w zleceń uzależniona jest

1. Nowoczesne technologie wykorzystywane są np. do ciągłego samo-monitoringu i samo-analizy pracownika – pracownicy noszą małe elektroniczne urządzenia, które dostarczają informacji o ich aktywności w miejscu pracy zarówno zwierzchnikom, jak i im samym [patrz: Peretti 2017]

najczęściej od zapotrzebowania, które nie jest stałe. Tak więc jednego dnia możemy mieć kilkanaście zleceń, a kolejnego – żadnego. Tzw. elastyczność nie jest tu formą naszego własnego wyboru, ile pracy wykonujemy i kiedy, lecz dostosowaniem się do tego, ile pracy i kiedy jest dla nas udostępniane.

Pojęcie elastyczności czasu pracy wydawałoby się atrakcyjne z punktu widzenia możliwości przejęcia kontroli nad tym, ile i kiedy pracujemy, podczas gdy konieczność osiągnięcia dochodu zaspokajającego nasze potrzeby życiowe oraz dostosowania się do zmienności rynku i dostępności klientów sprawia, że to świadczący pracę staje się w pełni kontrolowany. Zlecenia dostępne są dziś, nie mamy żadnej gwarancji, że będą dostępne jutro, tak więc nasz wybór w ich przyjęciu czy odrzuceniu staje się ograniczony. I tak jak np. pracownik fabryki czy biura dostosowuje się do regularnych i ustalonych godzin pracy w wyznaczonych miejscu, tak i musi dostosować się do istniejących zasad rynkowych w odniesieniu do tzw. elastycznych godzin pracy. W mojej opinii, podczas gdy etatowa praca zapewniała choćby minimalne poczucie stabilności, tzw. elastyczna praca odbiera nie tylko poczucie kontroli, ale i jakiegokolwiek przewidywalności. Z trybików w maszynach pracownicy stają się bowiem semi-przedsiębiorcami, nie do końca świadomie i wolicjonalnie podległymi zasadom *wolnego rynku*, tak więc wciąż pozostają uzależnieni od czynników, na które nie mają wpływu, a które charakteryzują się jeszcze wyższą dynamiką i nieprzewidywalnością.

W/w zmiany mogą prowadzić do stopniowej utraty podmiotowości w sferze pracy. Pozornie wydaje się nam, że stajemy się bardziej niezależni, przedsiębiorczy, w większym stopniu kontrolujący naszą aktywność zawodową. W mojej opinii współczesne zmiany na rynku pracy prowadzą nie tylko do braku jakiegokolwiek kontroli, ale i do coraz mniejszej ilości dostępnej pracy, która dostarczałaby pracownikowi zadowalającą jakość życia. W odniesieniu do podmiotowości pracowniczej [Jakonis 2012], można ujmować ją dwuwymiarowo – w sferze pragmatyki organizacyjnej zdeterminowanej realizacją wyznaczonego celu lub w sferze aksjologicznej czyli dotyczącej funkcjonowania wartości [patrz: Karczmarchuk 2010]. Bycie podmiotem określone może

zostać jako chęć do działania i możliwość jego podjęcia [Sztompka 1988], tak więc podmiotowość pracownicza może zostać zdefiniowana jako możliwość podejmowania działań w miejscu pracy. Pragmatyczny aspekt podmiotowości pracowniczej przejawiał się więc będzie np. w transakcyjnym charakterze pracy, zawieraniu formalnych kontraktów [patrz: Coleman 1990], czy strukturalnych uwarunkowaniach uczestnictwa człowieka w organizacjach, wiążącym się z technokratyczno-biurokratycznym porządkiem. Aksjologiczny aspekt podmiotowości pracowniczej koncentrował się będzie natomiast na wartościach i wyrażał np. w teoriach humanizacji pracy (komunikacja, demokratyczny styl kierowania, zwiększenie autonomii pracy i poziomu samokontroli pracowników) czy modelu zasobów ludzkich (partycypacja, etc.) [patrz: Listwan 2002]. W odniesieniu do historycznego rozwoju funkcji personalnej, możemy dostrzec „ewolucję w kierunku od pragmatycznego ujmowania podmiotowości w klasycznych koncepcjach zarządzania, do jej aksjologicznego definiowania we współczesnym podejściu” [Jakonis 2012, s. 63]. Tak jak pragmatyka dominowała w organizacjach biurokratycznych czy naukowym zarządzaniu, tak aksjologia i humanizacja zaczęły dominować dyskurs pracy pod koniec XX wieku. Dokąd zmierzamy obecnie? Nowe formy organizacyjne, szczególnie zmierzające w kierunku technokracji [patrz: Jakonis 2010] mogą zostać określone jako przykłady nowej – starej pragmatyki organizacyjnej. W/w zmiany pracy [Peretti 2017] mogą stanowić jedno z przyczyn kryzysu wartości samej pracy, jak i wartości w pracy, co w konsekwencji sprawia, że kontynuacja trendu humanizacyjnego staje się dyskusyjna. Dodatkowo, jak uważa J. Kopka: „(...) zmiany cywilizacyjne o charakterze kulturowym, gospodarczym, ale także politycznym, oparte na liberalizacji i demokratyzacji stosunków społecznych, powodują odejście od etosów pracy opisywanych w kategoriach moralnych, historycznych, tradycyjnych, do etosów będących pragmatyczną odpowiedzią na zmiany rynku pracy, będących często zbiorem zaleceń socjotechnicznych, reguł działań, podporządkowanych bieżącym nakazom skuteczności. (...) przemiany, jakim podlega świadomość ludzi w krajach wysoko rozwiniętych, związane są z przechodzeniem od stanu, w któ-

rym implikatywną rolę odgrywają wartości moralne, do stanu z dominacją wartości pragmatycznych” [Kopka 2012, s. 33], czyli użytecznych, skutecznych, mających praktyczne zastosowanie. Jeśli więc zwracamy się w stronę pragmatyzmu, nasuwa się tu pytanie, jaki kształt on przybierze i czy lub jaką definicję podmiotowości będzie można w nim zastosować.

Automatyzacja stanowi kolejne zjawisko, które diametralnie zmieni sferę pracy w ciągu najbliższych kilku dekad. Już obecnie w gospodarkach wysoko rozwiniętych funkcjonują algorytmy, które sterują rozłożeniem pracy i jej dostępnością dla pracowników np. firm kurierskich. Programy o coraz wyższym stopniu zaawansowania mierzą naszą wydajność w pracy i dostarczają samym pracownikom informacji zwrotnych, tworząc nowy rodzaj interakcji: człowiek – maszyna, albo raczej człowiek – oprogramowanie [patrz: Peretti 2017]. Postępująca automatyzacja obejmuje coraz szersze obszary naszego codziennego życia. Programy i maszyny obsługują infolinie, zakupy przez Internet, usługi finansowe etc. Tak jak dziś mamy jeszcze szansę porozmawiać z innym człowiekiem na drugim końcu linii telefonicznej, tak powinniśmy się przygotować, że w przyszłości będziemy załatwiać nasze sprawy, wciskając poszczególne numery na klawiaturze telefonu, składać formularze on-line lub kontaktować się z konsultantem, który będzie jedynie uprzejmym programem komputerowym. Te, jak i pozostałe zmiany w funkcjonowaniu społeczeństw, prowadzą do nieuchronnych zmian we współczesnych kulturach.

Nowa kultura pracy i jej znaczenie dla jednostki oraz społeczeństwa

W tej części opracowania podjęta zostanie próba przedstawienia wybranych charakterystyk zjawiska, które określić można jako współczesna lub nowa kultura pracy. W odniesieniu do kultury pracy, jak pisze Z. Wołk, „w szerszym ujęciu jest interpretowana jako część dorobku pokoleniowego ludzkości powiązanej z pracą. W tym rozumieniu pojęcie to obejmuje wytwory pracy

ludzkiej, narzędzia, organizację pracy, a także sposoby myślenia, wzory zachowań oraz cechy osobowości kształtowane i rozwijane w procesie pracy. (...) w rozumieniu węższym jest cechą osobową jednostki” [Wołk 2013, ss. 22–23].

Współcześnie obserwowane zmiany pracy, zarysowane w poprzedniej części tego opracowania, obrazują trendy, które mogą być wysoce dysfunkcjonalne zarówno dla jednostek, jak i społeczeństwa jako całości. Jednym z potencjalnych scenariuszy jest bowiem społeczeństwo, gdzie praca (o wysokiej jakości) stanowić może dobro deficytowe, a działania jednostek, nakierowane głównie na zaspokojenie podstawowych potrzeb przetrwania, mogą w konsekwencji prowadzić do regresu tak jednostki, jak i społeczeństwa. Inny scenariusz to nowa forma społeczeństwa bez pracy, zaspokajającego podstawowe potrzeby fizjologiczne jednostek. Jednakże przy potencjalnym braku uwzględnienia potrzeb wyższego rzędu czy możliwości ich zaspokojenia, powstają tu kolejne problemy, które mogą rodzić poważne konsekwencje. W mojej opinii potencjalna dysfunkcjonalność w/w zmian wynika nie tylko z ich znaczenia dla jednostek i społeczeństwa, ale i z niewystarczającej świadomości ich postępowania, a co z tego wynika – nieprzygotowania na ich konsekwencje.

Zmiany te wpływają też na powstawanie nowej kultury pracy, która może zostać scharakteryzowana jako posiadająca i rozwijająca cechy będące według mnie również wysoce dysfunkcjonalne i zmuszające do przeorganizowania oczekiwań względem pracy. Przykładem charakterystyk współczesnej kultury pracy może być postępujący zanik więzi międzyludzkich czy relacyjnego charakteru aktywności zawodowej. Relacyjny charakter rozumiem tu nie w znaczeniu instrumentalnym, ale aksjologicznym. Jak np. pisze K. Kolaśńska: „zmiany procesualno-strukturalne w formie świadczenia pracy, związane z niepełnoetatowością, dzieleniem stanowisk pracy, niestandardowym zatrudnieniem i tworzeniem rezerwy personalnej nie sprzyjają powstawaniu ani rozwojowi relacji międzyludzkich w pracy ani poza nią” [Kolaśńska 2012, s. 63]. Dodatkowo, biorąc pod uwagę w/w zmiany pracy, wygląda na to, że oczekiwanie, iż środowisko pracy zapewni zaspokojenie potrzeb bezpieczeń-

stwa czy przynależności, może zostać wyparte przez dążenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb fizjologicznych przez pracowników najniżej opłacanych czy dążenie do posiadania i kontroli jak największej liczby zasobów finansowych przez jednostki opłacane najwyżej. Zmniejszenie oczekiwań co do środowiska i charakteru pracy zaspakajającej potrzeby wyższego rzędu dla przeważającej części społeczeństwa, związane m.in. ze zmniejszaniem się jakości dostępnej pracy, nie wpływa moim zdaniem pozytywnie ani na konstytucję jednostki ani instytucji społecznych.

Współczesna kultura pracy scharakteryzowana być może również poprzez takie cechy jak: odseparowanie, dehumanizacja, brak poczucia stabilności i bezpieczeństwa [Pfeffer 2016] czy poprzez takie zjawiska związane z pracą, jak np.: indywidualizacja, mobilność, czy zmniejszanie znaczenia kategorii etycznych w definiowaniu pracy [Walczak-Duraj 2016]. J. Pfeffer [2016], analizując współczesne środowiska pracy, wskazuje na takie charakterystyki jak np.:

- odseparowanie, zarówno pracowników od siebie, jak i od pracodawcy i szerszego kontekstu organizacyjnego, do czego w dużej mierze przyczynia się elastyczność pracy czy mnogość miejsc jej świadczenia,
- dehumanizacja i destruktywność, stanowiące cechy charakteryzujące wiele współczesnych miejsc pracy i przekładające się na spadek jakości życia, w tym rodzinnego,
- brak poczucia stabilności i bezpieczeństwa związanych z zatrudnieniem lub działalnością zarobkową,
- brak łączności pomiędzy pierwotnymi ludzkimi potrzebami (bezpieczeństwa, zabezpieczenia, społecznych interakcji) a ustaleniami dotyczącymi pracy [Pfeffer 2016].

D. Walczak-Duraj [2016] wskazuje natomiast na takie współczesne problemy związane z pracą, jak np.:

- zanikanie postaw kolektywnych na rzecz rosnącej indywidualizacji, które L.H. Haber [2003] prezentuje jako jeden z czynników przyczyniających się do ograniczenia etosu funkcji pracy,
- mobilność i zacieranie granic pomiędzy domem a pracą,

- postrzeganie pracy, szczególnie przez pracowników wysoko wykwalifikowanych i tzw. wolnych strzelców (*freelancers*), w wymiarze subiektywnym, nie relacyjnym,
- etyka pracy czy ideologia pracy tracą na znaczeniu na rzecz takich kategorii, jak motywacja, działanie, aspiracje czy indywidualne postawy [Walczak-Duraj 2016].

Kultura pracy jest pojęciem szerszym niż kultura danej organizacji, która może się w niej zawierać. Wśród organizacji prezentowanych jako przykłady najlepszych kulturowych środowisk pracy wymieniane są obecnie np.: Twitter, Google, Facebook czy Adobe. Wśród cech tych kultur organizacyjnych pojawiają się: orientacja na pracę zespołową oraz przyjaznych współpracowników, wysokie oczekiwania względem pracowników (*expecting the best from employees*), otwarta komunikacja, atmosfera współzawodnictwa, *organiczna* struktura organizacyjna, poczucie równości czy promowanie kreatywności [Patel 2015]. Jak twierdzi Z. Wołk, „w świecie gospodarczym coraz większą wagę przywiązuje się do pozaprodukcyjnych funkcji pracy, w szczególności do jej społecznej misji oraz formowania osobowości człowieka. Okazuje się bowiem, że są one niesłychanie znaczące dla postępu społecznego, do którego gospodarka się przyczynia. Dąży się więc do podnoszenia rangi kultury organizacyjnej, wyrażającej sposoby funkcjonowania firm” [Wołk 2013, ss. 27–28]. Jak widzimy jednak, w charakterystykach w/w kultur organizacyjnych pojawia się z jednej strony promowanie pracy zespołowej, natomiast w charakterystykach współczesnej kultury pracy – m.in. wysoki poziom indywidualizacji czy zanikanie relacyjnej funkcji pracy. Promowanie prawdziwie kolektywnej kultury organizacyjnej w zindywidualizowanym społeczeństwie jest zadaniem trudnym. Jednocześnie w/w zmiany, które stają się coraz powszechniejsze w gospodarkach krajów wysoko rozwiniętych mogą prowadzić do zaniku kultury organizacyjnej zogniskowanej wokół wartości, na rzecz wzrastającego poziomu pragmatyzmu. Kwestią dyskusyjną jest więc, czy tzw. *najlepsze kultury organizacyjne* funkcjonują w sferze aksjologicznej i propracowniczej czy raczej pragmatycznej i w konsekwencji prowłaściciel-

skiej. Ponadto, jeśli zmierzamy w kierunku ogniskowania działań pracowników wokół dostępności pracy o zadowalającej jakości bądź pracy jako takiej, to jeśli możemy mówić o nowych wartościach, stawać się nimi może sama praca.

Zakończenie

Znaczenie pracy przejawia się nie tylko w zaspokajaniu podstawowych potrzeb egzystencjalnych, ale i potrzeb wyższego rzędu [patrz: Maslow 2009, Wołk 2013, Stroińska 2012]. W związku z postępującymi zmianami pracy [patrz: Walczak-Duraj 2016, Peretti 2017] powinniśmy przygotować się na zwiększanie zasięgu trendów widocznych obecnie w gospodarkach wysoko rozwiniętych, np.: dostępności pracy o coraz niższej jakości, jak i deficytu nie tylko długoterminowego zatrudnienia, ale i uczciwego wynagradzania. Zjawiska te, powodowane czynnikami gospodarczymi, politycznymi, etc., prowadzą też do zmian kultury pracy, które mogą być wysoce dysfunkcjonalne dla jednostek i społeczeństwa. Problematiczna staje się również organizacja funkcjonowania społeczeństwa bez pracy, gdyż nawet po zaspokojeniu podstawowych potrzeb przetrwania, wciąż pozostają potrzeby wyższego rzędu, których nie można po prostu zignorować. Sen o wolności od pracy może więc stać się koszmarem braku możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb czy jakości życia, a w konsekwencji prowadzić do dezintegracji społeczeństw.

Bibliografia

Coleman J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge MA, London.

Barańska D. (2012), *Ewolucja etosu pracy we współczesnym społeczeństwie* [w:] red. A. Sołtys, „Dyskursy o kulturze nr 4”, *Etosy Pracy*, Wydawnictwo SAN, Łódź.

Findlay P., Thompson P. (2017), *Contemporary work: its meanings and demands*, „Journal of Industrial Relations”, 59(2), <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/24614>, dostęp 18.10.2017.

Heerwagen J. & Associates (2016), *The changing nature of organizations, work and workplace*, <https://www.wbdg.org/resources/changing-nature-organizations-work-and-workplace>, dostęp 18.10.2017.

Jakonis A. (2012), *Pragmatyczny i aksjologiczny aspekt podmiotowości pracowniczej* [w:] red. D. Barańska, „Dyskursy o kulturze nr 5”, *Etosy Pracy*, Wydawnictwo SAN, Łódź.

Jakonis A. (2010), *Technokracja czyli nowa biurokracja* [w:] red. M. Al-Noorachi, *Zarządzanie i stosunki międzynarodowe – wybrane problemy*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” Tom XI, Zeszyt 4.

Karczmarczyk K. (2010), *Aksjologiczne aspekty pracy a praktyki zarządzania w kontekście społeczeństwa wiedzy* [w:] red. F. Byłok, J. Kołodziejski, *Humanizacja w procesach zarządzania*, Wyd. Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.

Kolasińska E. (2012), *Etosy pracy – tradycja i współczesność* [w:] red. A. Sołtys, „Dyskursy o kulturze nr 4”, *Etosy Pracy*, Wydawnictwo SAN, Łódź.

Kopka J. (2012), *Etos pracy w spragmatyzowanym społeczeństwie* [w:] red. D. Barańska, „Dyskursy o kulturze nr 5”, *Etosy Pracy*, Wydawnictwo SAN, Łódź.

Listwan T. (2002), *Przedmiot, ewaluacja i znaczenie zarządzania kadrami* [w:] red. T. Listwan, *Zarządzanie kadrami*, CH Beck, Warszawa.

Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa.

Patel S. (2015), *10 Examples of Companies With Fantastic Cultures*, <https://www.entrepreneur.com/article/249174>, dostęp 24.10.2017.

Peretti J. (2017), *Billion Dollar Deals and How They Changed Your World*, <http://www.bbc.co.uk/programmes/b0990xks>, dostęp 18.10.2017.

Pfeffer J. (2016), *Why "Modern" Work Culture Makes People So Miserable*, <http://fortune.com/2016/04/12/modern-work-culture/>, dostęp 24.10.2017.

Peters T.J., Waterman R.H. (1982), *In Search of Excellence. Lessons from America's Best-Run Companies*, Harper & Row, New York.

Stroińska E. (2012), *Praca jako centralny programator ludzkich działań – rola i miejsce pracy w życiu człowieka* [w:] red. A. Sottys, „Dyskursy o kulturze nr 4”, *Etosy Pracy*, Wydawnictwo SAN, Łódź.

Sztompka P. (1988), *Podmiotowość społeczeństwa*, „Zdanie”, Nr 6.

Walczak-Duraj D. (2016), *Work Ethos or Counter-ideology of Work?*, „Warsaw Forum of Economic Sociology”, Volume 7, Number 1(13).

Wołk Z. (2013), *Człowiek i jego kultura pracy w realizacji drogi zawodowej*, „Szkola-Zawód-Praca”, Nr 5–6, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/3392>, dostęp 18.10.2017.

O znaczeniu wyrażenia „miłość własna”

On the Meaning of the Phrase “Self-love”

ABSTRACT

The expression “self-love” (*amour-propre*) was a very common reference point in the reflections of the philosophers of moralism in the seventeenth and eighteenth centuries. The moralists, depending on the perceived role of man in society and society, assume that “self-love” is a positive value or a negative value from which the benefits emanate. In this article I will show how this expression has evolved from positive to negative. I will quote the corresponding quotations of philosophers who make up the philosophy of moral, because of the limited volume of text, I will limit myself to those in my opinion, the most representative thinkers. I will devote a separate place to the expression “self-love” conceived by Stanisław Kostka Potocki. I will also explain why Potocki can not be counted among the philosophers of moralism, and I will show that the Lord in Wilanów changing the meaning of the expression “self-love” has distinguished a new type of human character.

Key words: self-love, philosophy of moralism, human nature, human autonomy, freedom, happy life

Wprowadzenie

Wyrażenie „miłość własna” (*amour-propre*, *self-love*) stanowiło nader częsty punkt odniesienia w rozważaniach filozofów moralistyki w XVII i XVIII wie-

ku. Moraliści w zależności od pojmowanej roli człowieka w społeczeństwie i dla społeczeństwa przyjmowali za podstawę tezę, że „miłość własna” może być wartością pozytywną i negatywną, z której jednak wypływają lub mogą wypływać korzyści. W niniejszym artykule wskażę w jaki sposób wyrażenie to ewoluowało od pozytywnej interpretacji do negatywnej. Przytoczę adekwatne cytaty filozofów tworzących w nurcie filozofii moralistyki. Ze względu na skromną objętość tekstu ograniczę się do, moim zdaniem, najbardziej reprezentatywnych myślicieli. Odrębne miejsce poświęcę wyrażeniu „miłość własna” pojmowanemu przez Stanisława Kostkę Potockiego. Wyjaśnię też dlaczego Potockiego nie można zaliczyć w poczet filozofów moralistyki oraz wykazę, że Pan na Wilanowie zmieniając znaczenie wyrażenia „miłość własna” wyodrębnił nowy typ charakterologiczny człowieka. Zanim przejdę do wyjaśnienia genezy oraz interpretacji samego wyrażenia (także w ujęciu Potockiego), rozpocznę rozważania od przedstawienia filozofii moralistyki, która nie cieszy się szczególnie szacunkiem i niesłusznie jest utożsamiana tylko z oświeceniem.

Tradycja moralistyki

Moralistyka ma swoje korzenie w tradycji antycznej. Przynajmniej od czasów Sokratesa dociekania filozofów koncentrowały się na etyce, tzn. na kształtowaniu życia według zaleceń rozumu. W pismach greckich oraz rzymskich myślicieli odnajdujemy zalecenia dobrego i szczęśliwego życia. W pewnym sensie *Etykę nikomachejską* Arystotelesa można traktować jako pierwszy tekst w tradycji moralistyki. Głównym tematem dociekań antycznych filozofów są nie tyle reguły moralne i ich uzasadnienie, ale sposoby życia, które prowadzą do szczęścia. Zgodnie z tym tokiem myślenia, etyka epikurejska czy stoicka posiada bardziej cechy filozofii moralistyki (gdyż wskazują drogi do osiągnięcia szczęścia) niż typowej etyki (formułowania reguł moralnych). Temat cnót charakteru znajdujemy m.in. u: Teofrasta, Epikura, Epikteta, Tacyta, Plutarcha, Seneki czy Marka Aureliusza.

○ filozofii moralistyki w zarysie

Filozofia moralistyki, nazywana też filozofią praktyczną, była częścią krajobrazu kulturowego krajów Europy Zachodniej takich jak Francja, Anglia, Hiszpania, Niemcy, a także Polska oraz Włochy. Dzieła moralistów z kręgu kultury francuskiej, hiszpańskiej i angielskiej należą do literackiej klasyki filozoficznej i prozatorskiej. Moralistyka (powiązana z etyką) formułuje spostrzeżenia dotyczące natury człowieka, jego społecznego środowiska i odpowiedniego sposobu kierowania własnym życiem. Filozofowie moralistyki – wbrew nazwie – nie są tylko moralizatorami. Ich uwaga koncentrowała się nie tylko na zasadach i normach moralnych, ale przede wszystkim na sferze obyczaju (łac. *mores* – sfera obyczaju) utrwalonej przez nawyk obyczaju oraz zwyczaju. Moraliści analizowali, opisywali i oceniali ludzkie zachowania, ale też oczekiwania społeczne wobec człowieka, który niejednokrotnie zmuszony był dostosować się do wspólnoty. Przykładowo Erazm z Rotterdamu formułował reguły rozumnej, indywidualnej praktyki życiowej, które nie były jeszcze rozważane na gruncie świeckiej teorii roztropności. Inny filozof humanizmu, Niccolo Machiavelli, całkowicie oddzielał działania moralnie dobre od działań taktycznie roztropnych. Z kolei Michel Montaigne (uważany za „ojca” moralistyki nowożytnej) przedstawił podmiot, który autonomicznie decyduje o kształcie swojego życia. Filozofowie moralistyki wypowiedzieli walkę kołtunerii, zacofaniu, źle pojmowanej tradycji, czyli takiej, która mogła być, i często była, powodem zadziwiających i wstecznych praktyk w relacjach międzyludzkich. Dodam, że moraliści nigdy nie potępiali tradycji jako takiej, czerpiąc ze spuścizny antycznej to, co jest związane z regułami dobrego i szczęśliwego życia.

Wreszcie moraliści za główny cel stawiali sobie dobro człowieka, którym była walka o indywidualizm, czy precyzyjniej – o prawo do indywidualizmu. Można zatem sformułować tezę, że moraliści występowali w obronie wolności jednostki. Istota ludzka bowiem swoją wolność zawsze będzie konstituowała w nieskrępowanym samorozwoju oraz indywidualizmie. Banalem jest twierdzenie, że tak długo jak jednostka pozostaje pod wpływem większości, nie

można mówić o indywidualnej wolności. Z kolei wolność jako idea odnosząca się do większości, staje się czymś nieokreślonym, nazwą pustą, ponieważ nie odnosi się do człowieka tylko do bezimiennej zbiorowości.

Ojczyzną moralistyki jest renesansowa Italia. Stamtąd rozprzestrzeniła się na cały kontynent europejski, stając się pełnoprawną i ważną częścią filozofowania. Jednym z najważniejszych elementów, jakie były analizowane na gruncie moralistyki była wolność rozumiana jako najwyższe ludzkie dobro, które urzeczywistnia się w panowaniu ducha nad popędami. Jednak aby stać się wolnym należy zrozumieć – zgodnie z tradycją stoicką – własne ograniczenia. Stąd w XVI i XVII wieku następuje odrodzenie filozofii epikurejskiej, stoickiej i pyrronizmu.

Zagłębiając się w historię kultury i filozofii można postawić tezę, że im bardziej spójne kulturowo społeczeństwo, silne gospodarczo oraz politycznie, tym większe szanse na rozwijanie się w nim filozofii moralistyki, gdyż była ona podstawą zmieniających się struktur społecznych. Moralistyka odpowiadała zatem na potrzeby rodzących się nowych zjawisk kulturowych, zwłaszcza w sferze relacji międzyludzkich. Jednocześnie, wraz z rozwojem cywilizacji przemysłowej, która niszczyła indywidualizm człowieka, słabło oddziaływanie moralistyki na społeczeństwo.

Nie można się też zgodzić z twierdzeniem niektórych, że filozofia moralistyki jest gorsza od innych rodzajów filozofowania. To przekonanie utrwaliło się pod wpływem niesłusznego utożsamiania moralistyki z wiekiem światła i rozumu. Voltaire, Diderot, Rousseau i wielu innych luminarzy francuskiego oświecenia wymienianych jest jednym tchem, gdy mowa o moralistyce. Nie bez znaczenia jest też przekonanie, że filozofia oświecenia (nazywana też filozofią popularną) nie zawsze jest przez współczesnych badaczy traktowana z należyтым uznaniem i szacunkiem. Ich zarzutów jest co najmniej kilka, wśród nich: (1) w oświeceniu nie powstały żadne duże systemy filozoficzne; (2) dominowała tylko filozofia moralistyki; (3) wielu filozofów tworzyło w nurcie tzw. filozofii popularnej; (4) w oświeceniu tworzyli filozofujący pisarze lub filozofowie-literaci, z założenia nieprzygotowani do „poważne-

go” filozofowania¹; (5) forma języka była przystępna; (6) w niesystematycznej formie rozważano kwestie światopoglądowe. Do tego dochodzą jeszcze zarzuty w stosunku do oświecenia jako takiego i deprecjonowanie osiągnięć filozoficznych, literackich oraz artystycznych przez niechętnych epoce kultuwującej libertynizm światopoglądowy. Błędem jest także dopatrywanie się w piśmiennictwie Kanta negatywnego stosunku do filozofii popularnej [Kant 2001, s. 27, 30]. Królewiecki filozof nigdy nie formułował skrajnie negatywnie apodyktycznych zdań na temat filozofii popularnej.

Podstawowe założenia filozofii moralistyki

W centrum zainteresowań filozofii moralistycznej były zawsze: (1) pytanie o naturę ludzką; (2) pytanie o samostanowienie i autonomię człowieka, możliwą do osiągnięcia dzięki roztropności; (3) pytanie o rozumny i prowadzący do szczęścia kształt życia. Jeśli zastanowimy się nad wymienionymi zagadnieniami, to dojdziemy do wniosku, że nie można pomijać antropologii, etyki i metafizyki w rozważaniach moralistyki. Pytanie o naturę ludzką, to nie tylko pytanie z zakresu antropologii, ale też pytanie o istotę bytu (w tym przypadku istotę człowieka), a także (egzystencjalnie) o istnienie człowieka w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Dla moralistów etyka pełniła rolę pedagogiczną i terapeutyczną w sensie ćwiczeń duchowych. Polegała na: „sztuce życia, na konkretnej postawie, na określonym stylu życia angażującym całą egzystencję” [Hadot 2003, s. 13]. Moralistyka starała się odpowiedzieć na szereg problemów związanych ze zmieniającym się społeczeństwem w czasach nowożytnych – służyły temu rozważania nad technikami roztropności. Z kolei roztropność często była utożsamiana z mądrością. Zatem oprócz indywidualizmu, wolności także mądrość była w centrum uwagi moralistów. Dodam, że

1. Wyjaśnić należy, że wśród uczonych zajmujących się myślą oświecenia wciąż trwają spory czy w istocie wielu filozofów należy określać mianem filozofujących pisarzy. Te spory toczą się nie tylko w stosunku do filozofów niemieckich i angielskich, ale także francuskich. Dodam, że w stosunku do myślicieli oświecenia i późnego oświecenia w Polsce mam wątpliwości czy wielu z nich określać mianem „filozofujących pisarzy”.

wolność i mądrość do jakiej winien dążyć człowiek, była podstawą dociekań wielu filozofów już od czasów starożytnych.

O znaczeniu lingwistycznym i modalnym wyrażenia „miłość własna”

Przyjrzyjmy się następnie co oznacza charakterystyczne dla filozofii moralistyki, wyrażenie „miłość własna”. Pierwszą czynnością będzie rozdzielenie wyrażenia na dwa odrębne słowa: „miłość” oraz „własna”. Termin „miłość” to tyle co głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś, umiłowanie, kochanie kogoś; gorące, namiętne uczucie do osoby płci odmiennej [Szymczak 1979, s. 177]. Dodam, czego nie odnotowuje *Słownik języka polskiego*, że wiele pism z zakresu filozofii czy literatury powstało pod wpływem miłości do osoby tej samej płci, a i „kochanie siebie samego” ma swoje źródło w narcyzie, analizowanym na gruncie psychoanalizy i psychologii. Natomiast słowo „własna” od „własny” oznacza będący przedmiotem czyjegoś posiadania, należący do kogoś, jemu tylko właściwy, swój [Szymczak 1981, s. 732]. Oba słowa rozpatrywane odrębnie oznaczają zawsze to samo, jakieś poczucie własności czy to emocjonalnej, czy to materialnej. Jednakże „miłość” bez zaplecza mądrości (roztropności jakby powiedzieli moralisci) staje się niebezpiecznym afektem, który może doprowadzić do autodestrukcji lub fizycznego zniszczenia obiektu miłości, który traktowany jest zawsze jak „własność”.

Wyrażenie „miłość własna” należy do tzw. historycznej terminologii, przestarzałej, spotykanej jedynie w piśmiennictwie minionych stuleci. Współcześnie rzadko spotyka się zastosowanie tego wyrażenia w życiu codziennym, chyba że w formie podkreślającej krotocwilność wypowiedzi.

Mimo że mamy do czynienia z przestarzałym wyrażeniem, współczesne słowniki języka polskiego odnotowują jego istnienie w strukturach gramatycznych. Przykładowo *Słownik języka polskiego* odnotowuje dwa znaczenia wyrażenia „miłość własna”: (1) poczucie własnej wartości, ambicja [Szymczak

1979, s. 177]; (2) szacunek do samego siebie, poczucie własnej wartości; ambicja, honor [Szymczak 1981, s. 733]. Zastanówmy się, co tak naprawdę kryje się pod znaczeniem „miłość własna”. Obu interpretacji nie można traktować jako definicji, raczej jako synonimiczne wyjaśnienie. Współcześnie bowiem mówimy nader często, że: „X jest ambitny” lub „X ma poczucie własnej wartości” lub „X uniósł się honorem” itd., itp. Niestety z zapisu słownikowego nie dowiadujemy się czy mamy do czynienia z negatywną czy pozytywną postawą człowieka. Bowiem poczucie własnej wartości, ambicja, honor czy szacunek do samego siebie, może być różnie pojmowane w zależności od kontekstu wypowiedzi, sytuacji ale też w zależności od uwarunkowań psychicznych człowieka. Przykładowo X może odznaczać się nadmierną ambicją, która bywa przyczyną kłopotów emocjonalnych, ale też generuje konflikty X w relacjach z innymi ludźmi. Jednakże ambicja jako wyodrębniona cecha człowieka jest godna podziwu, bowiem dzięki niej człowiek pracuje nad sobą, wspina się po szczeblach np. zawodowych czy doskonalonych umiejętności. Z kolei poczucie własnej wartości bywa zarówno cechą, która może utrudnić kontakty zewnętrzne ale też może uchronić człowieka przed zewnętrznym deprecjonowaniem i autodeprecjonowaniem własnej osoby.

W wyrażeniu „miłość własna” ukryte są tzw. słowa wartościujące, w tym przypadku dotyczące wartościowania człowieka. Przykładowo formułując zdania: „X jest ambitny” lub „X uniósł się honorem” lub „X ma poczucie własnej wartości” nie jesteśmy w stanie precyzyjnie wskazać czy za każdym razem dokonujemy opisu X, czy stwierdzamy fakt jakim człowiekiem jest X. Jestem zdania, że wyrażenie „miłość własna” powinno być stosowane w zdaniach problematycznych o możliwości dwustronnej lub jednostronnej możliwości z uwzględnieniem wyrażen okazjonalnych. Związane jest to z dokonywaniem przez człowieka wartościowania przedmiotów i podmiotów, a więc cech, właściwości, własności form itd., itp., którymi przedmioty oraz podmioty się charakteryzują (*resp.* po których je rozpoznajemy). Ponadto analogicznego wartościowania cech dokonujemy w stosunku do człowieka, o którym mówimy, że kieruje się lub nie w swoim postępowaniu „miłością własną”.

Formułując zdania problematyczne, o dwustronnej możliwości („możliwe, że jest...”; „możliwe, że nie jest...”; „może być...”; „może nie być...”) lub jednostronnej możliwości przy zastosowaniu wyrażen okazjonalnych („słusznie jest powiedzieć”, „poprawnie jest orzec”) otwieramy sobie drogę do: 1) dyskusji nad zasadnością naszego twierdzenia; 2) dyskusji nad zasadnością twierdzenia interlokutora.

Wyrażenie „miłość własna” w ujęciu moralistów europejskich

Brak precyzyjnego rozgraniczenia do tylko negatywnej lub pozytywnej postawy (cech) człowieka może prowadzić czytelnika do nie do końca prawidłowego zinterpretowania wyrażenia „miłość własna”. Zwłaszcza, że otwartość znaczeniowa tego wyrażenia jaką odnajdujemy w słownikach języka polskiego, różni się od interpretacji jaka pojawiała się w XVII i XVIII wieku.

Główne tezy, jakie możemy odnaleźć na gruncie moralistyki europejskiej to: (1) szczęście jest tym, co człowiek może odnaleźć sam w sobie; (2) człowiek sam sobie musi stworzyć warunki do osiągnięcia szczęścia, gdy zda sobie sprawę, że jego możliwości są ograniczone i skoncentruje się na kształtowaniu swego najbliższego otoczenia. Ponadto chęć podobania się, staranie o to aby jak najlepiej wypaść w oczach innych oraz Humowska teza, zgodnie z którą człowiek jest niewolnikiem własnej namiętności, dopełniły analizy ludzkiej natury tak pozytywniej lub negatywnej poprzez wyrażenie „miłość własna”.

Francis Bacon w traktacie *O miłości swego ja* formułuje tezę, że ludzkie „Ja” jest lichym ośrodkiem działania, ponieważ człowiek nie żyje sam dla siebie, lecz służyć powinien celom, które leżą poza nim [Bacon 1959, s. 102]. Teza angielskiego myśliciela doprowadziła do wprowadzenia dwóch wyrażen do piśmiennictwa moralistyki: „miłość własna” (*amour-propre*; *self-love*) i „dążenie do własnej korzyści” (*l'intérêt*).

Zacznijmy od francuskiego filozofa – czołowego przedstawiciela moralistyki nie tylko francuskiej – François’a de La Rochefoucauld. Pojmował on

„miłość własną” negatywnie i twierdził, że człowiek jest słaby oraz ma skłonność do samooszukiwania się: „To, co uważamy za cnoty, jest często tylko zbiorem różnych postępków i interesów” [La Rochefoucauld 2003, s. 23]; „Miłość własna jest zręczniejsza niż najzręczniejszy z ludzi” [La Rochefoucauld 2003, s. 23]. Spryt jaki sobie przypisujemy – jak twierdził filozof – jest sprytem naszej miłości własnej, której ludzie powinni się pozbyć, odkrywając prawdziwe motywy, za którymi skrywa się natura ludzka.

Pierre Carlet de Chamblain de Marivaux wprawdzie uznał „miłość własną” za częstą przyczynę oszukiwania samego siebie, zarazem jednak postrzegał ją jako element budujący więzi społeczne (popędy i afekty mogą odgrywać pozytywną rolę) jako możliwe źródło szczęścia. Filozof twierdził, że podobanie się jest nałogiem i jako takie sprawia, że społeczeństwo trzyma się razem. Zatem „miłość własna” zamiast niszczyć wzmacnia ludzi i czyni ich niepokonanymi.

W Anglii największym powodzeniem cieszyła się koncepcja optymistycznej antropologii, która kształtowała się pod wpływem Anthony Ashleya Coopera Shaftesbury. Twierdził on, że człowiek z natury jest zdolny do życia w harmonii z kosmicznym porządkiem. Warunkiem tej harmonii jest rozwijanie w sobie moralnej i estetycznej wrażliwości, pozwalającej na pogodzenie miłości własnej, zdrowego rozsądku i gustu estetycznego.

Według Williama Hazlitta poczucie miłości własnej (*self-love*) nie łączy się na przykład w pierwszym rzędzie z egoizmem, tak jak u Shaftesbur’ego, ale raczej z poczuciem własnej wartości. Miłość własna staje się w ten sposób ważnym czynnikiem indywidualnej świadomości, związanym jednak w jakiś sposób z wartościowaniem innych ludzi. „Ci, którzy najmniej ufają sobie, odczuwają największą zawiść w stosunku do innych” [Hazlitt 1931, s. 8]. Hazlitt dla negatywnych pobudek egoistycznych rezerwuje wyrażenie *self-interest* – interesowność własna.

Jednakże były odstępstwa od takiego postrzegania miłości własnej. Bernard de Mandeville w dziele *Bajka o pszczołach* określił postępowanie ludzkie jako przede wszystkim egoistyczne. Postępowanie altruistyczne, cnotliwe – jak twierdził – sprzeciwia się naturze ludzkiej. Jednak zręczne ukierunko-

wanie egoistycznych motywów prowadzić może do dobra wspólnego. Dążenie do bogacenia się może wpłynąć na dobrobyt i rozkwit gospodarczy. Prywatne przywary stają się w ten sposób źródłem publicznej korzyści.

Na gruncie filozofii niemieckiej dopiero Georg Christoph Lichtenberg pisał: „Nie ma ważniejszej reguły życiowej niż ta oto: trzymaj się, na ile możesz, ludzi, którzy są zręczniejsi niż ty, ale nie na tyle się od ciebie różnią, abyś ich nie pojmował. Podciąganie się do ich poziomu, za sprawą ambicji i instynktu, będzie wtedy dla ciebie łatwiejsze niż dla kogoś nazbyt wielkiego znizanie się do twojego poziomu z czystego postanowienia” [Lichtenberg 1975, s. 106]. Filozof miał tu na myśli stały rozwój człowieka, a nie formy towarzyskie. Wzór dla niego stanowił angielski system edukacyjny i wychowawczy przygotowujący człowieka do praktycznej działalności społeczeństwa. Małżeństwo i przyjaźń, rozpatrywane na gruncie moralistyki francuskiej czy angielskiej, według Lichtenberga też są formą społeczną i nie należy ich rozpatrywać oddzielnie.

Na koniec przytoczę interpretację Kantowską wyrażenia „miłość własna”. Królewieckiego filozofa nie można z całą pewnością zaliczyć do moralistów, jednak wyrażenie „miłość własna” było wykorzystywane powszechnie w piśmiennictwie filozoficznym. Kant pisał: „Z tego nie można jednak z pewnością wnosić, że rzeczywiście żadna skryta pobudka miłości własnej, jedynie nie podszywająca się pod ową ideę, nie była właściwą skłaniającą przyczyną woli” [Kant 2001, s. 25]. Kant w ten sposób odnosił się do człowieka, który pochlebia sobie, przypisując sobie błędnie szlachetniejsze pobudki niż są (były) w rzeczywistości. Innymi słowy I. Kant sprzeciwia się twierdzeniu, że pobudki miłości własnej mogą lub stanowią przyczynę moralnego postępowania. Tylko obowiązek może warunkować moralne postępowanie człowieka. Zatem honor, ambicja, poczucie własnej wartości to czcze cechy, które prowadzą na przysłowiowe manowce postępowania moralnego.

Stanisław Kostka Potocki w nurcie teorii estetycznego wychowania

Stanisława Kostkę Potockiego nie można zaliczyć w poczet filozofów moralistyki, mimo powszechnej opinii na temat tradycji polskiej publicystyki doby oświecenia. Jestem zdania, że był on przedstawicielem innego kształtującego się nurtu, znanego pod nazwą „estetyczne wychowanie”, które swoją genezę sięga czasów starożytnych (np. do Sokratesa, Platona, Arystotelesa ale też myślicieli filozofii patrystycznej). Ukształtowało się ono pod wpływem filozofii I. Kanta pod koniec XVIII wieku, głównie za sprawą dzieła *Krytyka władzy sądzenia*. Wówczas to zaczęły wyodrębniać się dwa kierunki teorii estetycznego wychowania: *artyzm*, którego twórcą był Friedrich Schiller oraz *kallizm*, którego twórcą był uczeń Johanna G. Fichtego, Johann Friedrich Herbart. Zagłębiając się w pisma Potockiego można odnaleźć kilka wspólnych punktów z poglądami Schillera, np. zbliżenie aksjologii estetycznej z etyczną oraz połączenie sfery estetycznej z wychowaniem do sztuki i przez sztukę (*artyzmem*). Jednak to *kallizm* Herbarta jest tym nurtem, w którym Potocki tworzył. Samodzielne myślenie, samowychowanie, rola nauczyciela w indywidualnym kształtowaniu młodego człowieka, odrzucenie autorytetów, zbliża Potockiego do podstawowych założeń estetycznego wychowania J.F. Herbarta.

Drugim, charakterystycznym elementem dla piśmiennictwa Potockiego jest to, co współcześnie określamy mianem filozofii języka. Koncentrował on swoje zainteresowania na semantyce logiki, logice retoryki, a w mniejszym stopniu na historii języka i pisma (choć popularnej w XVIII wieku). Ten ostatni wątek pojawia się zaledwie trzykrotnie, jako dwa rozdziały w trzecim tomie *O wymowie i stylu* (1815) oraz w traktacie *O języku polskim* (1812).

Potockiego interesowały kwestie wychowawcze (a dokładniej kształtowanie człowieka w ogóle), budowanie relacji międzyludzkich, relacji społecznych, i to co było istotne dla Polaków po trzecim rozbiórze, ukształtowanie mądrego, wolnego, niezależnie myślącego człowieka, który przyczyni się do odzyskania niepodległości. Potockiego trudno zaliczyć do pacyfistów, jed-

nakże nie był do końca przekonany o słuszności zrywu militarnego. Uważał nadto, że do odzyskania niepodległości potrzebny jest przede wszystkim samodzielnie kształtowany rozum ludzki. Jego zdaniem tylko człowiek wykształcony, samodzielnie myślący jest naprawdę wolny i tylko w ten sposób ukształtowani ludzie, mogą świadomie dążyć do odzyskania niepodległości, która będzie trwała i niezmienna [Potocki 1816, ss. 139–158; Karaskiewicz 2014, ss. 11–14]. Zatem założenia jakie poczynił, mianowicie człowiek powinien być wolny, samodzielnie myśleć, odrzucić autorytety zewnętrzne, doskonalić się intelektualnie – można to było osiągnąć tylko poprzez doskonalenie się w logicznym myśleniu. Stąd właśnie jego zainteresowanie logiką, którą zresztą ukończył jako, mówiąc dzisiejszym językiem, specjalizację w Akademii Królewskiej w Turynie [*Grand Tour* 2006, s. 40].

Potocki nigdy nie opracował założeń odpowiadających czy mogących stanowić odpowiedź na trzy zasadnicze zagadnienia, którymi zajmowali się filozofowie moralistyki w Europie od dziesięcioleci. Prawdopodobnie niezależnie od Alexandra G. Baumgartena, opracował podobne założenia estetyki, które można określić mianem filozofii krytyki [Karaskiewicz 2012, s. 109, Karaskiewicz 2015, s. 24]. Z tym że jemu filozofia krytyki posłużyła nie tyle do wskazywania drogi do szczęśliwego życia, ile do wskazania drogi kształtowania samodzielnego myślenia człowieka.

Wyrażenie „miłość własna” w ujęciu Stanisława Kostki Potockiego

S.K. Potocki także stosował w swoim piśmiennictwie wyrażenie „miłość własna”. Jednak używał i pojmował je zupełnie inaczej niż było ono stosowane na gruncie moralistyki francuskiej i angielskiej czy nawet (nie poruszanej tu) hiszpańskiej i włoskiej. Potocki rozumie „miłość własną” w kategoriach, które zaczęły kształtować się na gruncie filozofii niemieckiej (wspomniani Lichtenberg czy Kant). Zatem interpretacja ta była negatywna, a nawet prze-

śmiewcza. Potocki, który koncentrował swoje dociekania na gruncie powołanej przez siebie filozofii krytyki, wyodrębnił niejako nowy typ charakterologiczny jakim jest człowiek składający się z samej godności. Innymi słowy X kierujący się miłością własną, to tyle co X będący samą godnością w groteskowym oraz pejoratywnym znaczeniu tego słowa. W pojmowaniu Potockiego to człowiek, któremu nie można nic powiedzieć ani niczego zasugerować, bowiem zawsze się obraża, traktując każdą uwagę jako zamach na własny honor i poczucie własnej wartości. Ponadto jest to osoba, przekonana, że posiada wiedzę powszechną i absolutną na każdy temat. Dla takiego człowieka namysł lub refleksja to obce zjawiska myślowe.

Negatywną a jednocześnie prześmiewczą interpretację wyrażenia „miłość własna”, Potocki stworzył pod wpływem polemiki na temat idei krytyki, jaką prowadził z Andrzejem Trzińskim: „Rozprawa o Krytyce choć nie miała szczęścia podobać się wielkiemu Profesorowi Trzińskiemu, przecież rozsądną daje poradę, krytykowania dzieł umarłych iak żyjących pisarzów. Tym sposobem i potrzebie u nas krytykować dogodzić się może, i nie drażnić zbyt łatwey do obrażania miłości własnej” [Karaskiewicz 2015, s. 99, pisownia oryginalna]. A. Trziński posłużył Potockiemu za figurę „obrażającego” się o wszystko sensata. Innymi słowy jednostka kierująca się w postępowaniu miłością własną posiada nadmiernie rozbudowaną ambicję (często niewspółmierną do rzeczywistych własnych umiejętności, talentów, wiedzy), źle pojęty honor (obraża się o wszystko i na wszystkich) i nadmiernie rozbudowane poczucie własnej wartości (uważa się za nieomylnego). To wszystko generuje trudne relacje z innymi ludźmi.

W innym miejscu Potocki pisał o miłości własnej: „W małej liczbie płodów naukowych mniéy cywilizowanych narodów, zdaie się u nich tym, co nie wyszedłszy z mierności, wznieśli się wszelako nad swoich rodaków, iż naywyższego doszli doskonałości stopnia. Łatwe dla miłości własnéy omamienie, do którego brak krytyki, zatém ślepe często rodaków zadziwienie, a nadewszystko próżność narodowa dopomaga” [Potocki 1811, s. 4, pisownia oryginalna]. Dla pisarza w próżności narodowej, ślepym zdziwieniu (co ma być oznaką

uczoności) zawierają się Kantowskie pochlebianie sobie i błędne przypisywanie szlachetnych pobudek. Powołana przez Potockiego filozofia krytyki miała zniwelować lub nawet wyeliminować negatywne cechy, które zawierają się w miłości własnej.

Podsumowanie

Jestem zdania, że wyrażenie „miłość własna”, które stało się podstawą do analizy ludzkiego zachowania na gruncie filozofii moralistyki i było wykorzystywane w ogóle w nowożytnym piśmiennictwie filozoficznym może stanowić niebagatelny materiał poznawczy dla zmieniających się form lingwistycznych, ale też będących tego konsekwencją typów charakterologicznych. To zmiany lingwistyczne, a wraz z nimi logiczne legły u podstaw przedstawienia przemiany wyrażenia „miłość własna” od pozytywnej do negatywnej, a nawet przesmiewczej. Uważam też, że na gruncie polskiego piśmiennictwa filozoficznego doby nowożytnej (od XVI do połowy XIX wieku), powinno się przeprowadzić szczegółowe dociekania nad zmianami lingwistycznymi kluczowych terminów (także terminu „miłość własna”) opisujących człowieka. Wszakże to w słowach, opisujemy ludzi oraz rzeczywistość, zastanawiamy się nad istnieniem oraz istotą bytów; rozwijamy antropologię, etykę oraz metafizykę człowieka.

Bibliografia:

Bacon F. (1959), *Eseje*, tłum. Cz. Znamierowski, PWN, Warszawa.

Grand Tour. Narodziny kolekcji Stanisława Kostki Potockiego (2006), Muzeum w Wilanowie, Warszawa.

Hadot P. (2003), *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Aletheia, Warszawa.

Hazlitt W. (1931), *Table Talk or Oryginal Essays* [w:] P.P. Howe (red.), *The Complete Works of William Hazlitt in Twenty-One Volumes*, t. 8, J. M. Dent, London.

Kant I. (2001), *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Wydawnictwo Antyk, Kęty.

Karaskiewicz K. (2012), „Logika dobrego smaku” – czyli sztuka prawdziwego sądzenia w *Rozprawie o Krytyce Stanisława Kostki Potockiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Karaskiewicz K. (2014), *Stanisław Kostka Potocki – filozofia jako nauka wychowania (logika jako nauka wychowania)*, „Dialog Edukacyjny”, nr 4(27), ss. 11–14.

Karaskiewicz K. (2015), *Krytyk jako figura złośliwego erudyty. Perspektywa filozoficzno-lingwistyczna w polemice Stanisława Kostki Potockiego z Andrzejem Trzczańskim*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

La Rochefoucauld M.F. de (2003), *Maksymy i rozważania moralne*, tłum. T. Boy-Żeleński, Zielona Sowa, Kraków.

Lichtenberg G.Ch. (1975), *Werke*, H. Friederici (red.), wyd. 2, Aufbau-Verlag, Berlin Weimar.

Potocki S.K. (1811), *Rozprawa o krytyce*, b. wyd., Warszawa.

Potocki S.K. (1816), *Pochwały, mowy i rozprawy*, t. 2, Nakład Zawadzkiego i Węckiego, Warszawa.

Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, t. 2, PWN, Warszawa.

Szymczak M. (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa.

Dominik Rusak [dominik.rusak01@gmail.com]

Spółeczna Akademia Nauk

Bezpieczeństwo w wymiarze egzystencji i aksjologii człowieka

Safety in the Dimension of Human Existence and Axiology

ABSTRACT

Safety is the most important value in the life of every human being, social group and society. As such, it has become the subject of axiological research and the foundation of existence also in the metaphysical dimension. The article deals with the genesis, historical aspect and the value of safety in the social system. It also refers to the dangers safety faces in today's world. Safety is also a common basic need, hence its profound importance in the history of mankind. Since the very beginning, man has encountered various dangers and hazardous situations which he had to, and wanted to, cope with. The aim of the article is to present safety as the foundation of human existence.

Key words: axiology, existence, human, social groups, values.

Wprowadzenie

Człowiek od zarania dziejów zawsze podejmował takie działania, które miały na celu zapewnienie mu przetrwania czy wprost ocalenia życia w chwilach

realnego zagrożenia. Pozwoliło to na zgromadzenie pewnych doświadczeń. Znany model postępowania w sytuacji kryzysu (zapobieganie, przygotowanie, reagowanie i odbudowa) kształtował się przez wiele pokoleń, gdyż był podstawą wyjścia z niejednej opresji, minimalizując przy tym rozmiar poniesionych szkód [Gołębiewski 2015, s. 7]. Nauka, ale także doświadczenie życiowe, dowodzi, iż człowiek od najdawniejszych czasów zawsze stawał do walki z przeróżnymi trudnościami, nieszczęściami. Znajdując się w takich sytuacjach, podejmował bezpośrednie działania, mające na celu rozpoznanie, likwidację, a w końcowej fazie – zapobieżenie powstawaniu kolejnych zagrożeń, z którymi musiałby się konfrontować. W ten sposób doszedł w swoim rozwoju do przełomowego momentu, w którym idea bezpieczeństwa w jego życiu zarówno jednostkowym, jak i społecznym osiągnęła nowy wymiar, stając się jedną z podstawowych i najważniejszych wartości. Taki stan trwa do dziś.

Wybór tytułu tej publikacji: *Bezpieczeństwo w wymiarze egzystencji i aksjologii człowieka* jest uznaniem szczególnego znaczenia oddziaływania aksjologii [<http://sjp.pwn.pl/sjp/aksjologia;2439226.html>, dostęp: 3.03.2016.] na egzystencję [<http://sjp.pwn.pl/sjp/egzystencja;2556109.html>, dostęp: 3.03.2016.] w istocie funkcjonowania bezpieczeństwa. W pierwszej części artykułu przedstawiono genezę bezpieczeństwa. Geneza ma najwyższą wartość w dziedzinie nauk o bezpieczeństwie, ponieważ jest punktem odniesienia oraz głównym filarem, podstawą każdej ludzkiej działalności w tym zakresie. Stanowi ona od wielu lat przedmiot zainteresowań teoretyków i praktyków. Wynika to z dużego znaczenia w życiu jednostek i społeczeństw bezpieczeństwa, które jest klasyfikowane jako jedna z priorytetowych ludzkich potrzeb i w dodatku jako potrzeba powszechnie odczuwana. Kolejnym elementem rozważań jest szeroko pojęta historia bezpieczeństwa. Wgląd w nią pozwoli Czytelnikowi na zorientowanie się, jak silnie rozwój bezpieczeństwa wpłynął na kształtowanie się wizerunku zagrożeń oraz ich wpływu na jednostkę czy też powstanie silnych struktur społecznych. Z kolei uwypuklenie roli bezpieczeństwa jednostki w społeczeństwie, pokazuje, jak ważne zadanie stoi zarówno przed jednostką, jak i społeczeństwem w tym aspekcie. Czło-

wiek, jako trybik wielkiej maszyny zwanej „systemem społecznym”, w wyniku swojej działalności realizuje autonomiczne potrzeby, w tym m.in. potrzebę bezpieczeństwa. Jako ostatnie zostaną omówione zagadnienia dotyczące konsekwencji związanych z dynamiką rozwoju bezpieczeństwa, tudzież rozwoju cywilizacyjnego. Szerokie spektrum tych konsekwencji obejmuje swym zasięgiem niemal wszystkie dziedziny życia społecznego – kulturę, religię, etniczność, a nawet problemy życia codziennego.

Źródłem inspiracji do napisania artykułu, są dotychczasowe przemyslenia autora, których podstaw należy doszukiwać się w jego osobistym, indywidualnym doświadczeniu. Zasadniczym powodem jego powstania zaś jest fascynacja autora istotą zagadnienia bezpieczeństwa, które jest przedmiotem aksjologii oraz egzystencji w połączeniu z elementami metafizyki. Artykuł napisany został z myślą o osobach zainteresowanych zarówno teorią, jak i praktyką dziedziny naukowej, jaką są nauki o bezpieczeństwie – środowisku akademickim, w tym oczywiście o studentach, oraz wszystkich tych, którzy na co dzień mają styczność z problematyką bezpieczeństwa.

Geneza bezpieczeństwa

Od zarania dziejów, a więc od zawsze, człowiek na swojej drodze musiał mierzyć się z groźnymi dla niego sytuacjami, zagrożeniami, na które często nie miał wpływu, a nierzadko nie zdawał sobie nawet sprawy z możliwości ich wystąpienia. Historycznie rzecz ujmując, dostrzegamy wiele cech świadomego, rozumnego postępowania człowieka w celu zapewnienia sobie bezpieczeństwa. Ludzie posługiwali się tzw. algorytmem postępowania, pewnym schematem działań, za pomocą którego starali się uniknąć niepotrzebnego ryzyka, zachować gotowość do stawienia czoła nieznanym zagrożeniom, przetrwać je, a w końcu wyjść z nich bez szwanku. Człowiek wypracował więc wprawdzie jakiś model określonego zachowania, mający mu zapewnić bezpieczeństwo, ale działania te często przynosiły mizerny skutek. Bezpieczeństwo zawsze było

celem i najwyższą wartością, dlatego zawsze też dokładano wszelkich starań, aby zapewnić i utrzymać je na wysokim poziomie.

W końcu człowiek, jako istota rozumna, postanowił skutecznie przeciwstawić się tym przeciwnościom i zadbać o swoje bezpieczeństwo. Pierwotną jego ideą było niedopuszczenie do ponownego wystąpienia rozmaitych przykrych okoliczności, związanych z różnymi kategoriami istniejących już zagrożeń. Proces ten przebiegał powoli, na co miały kolosalny wpływ zarówno katastrofy naturalne, jak i te spowodowane bezmyślną lub niedostatecznie przezorną działalnością człowieka. Nadszedł wreszcie taki moment, który zmienił życie człowieka – pojawiła się w jego myśleniu, przekładającym się na sposób postępowania, logika wyborów i działań, racjonalność w podejmowaniu decyzji, kategoryzacja zagrożeń. To zaś dało początek bardzo poważnemu traktowaniu przez człowieka idei bezpieczeństwa czy ochrony przed zagrożeniami. Zapoczątkowanie działalności w zakresie zapewnienia sobie bezpieczeństwa, wywarło również wyraźnie pozytywny wpływ na sposób pojmowania bezpieczeństwa, jako nadrzędnej kategorii w życiu każdej istoty na Ziemi. To tu należy doszukiwać się pierwszych początków aksjologii oraz jej wpływu na egzystencję. Człowiek już właśnie od tego momentu zaczyna skrupulatnie reagować na niebezpieczeństwa, selekcionuje zagrożenia. Jest to również bodziec do dalszego rozwoju egzystencji jednostek, grup społecznych czy państw. Chodzi tu nie tylko po prostu o przetrwanie, niezależność, integralność, lecz także o bezpieczeństwo rozwoju połączonego z sukcesywnym wzbo-
gacaniem tożsamości jednostki czy narodu [E. Nowak, M. Nowak 2011, s. 13].

Na tym etapie bezpieczeństwo staje się elementem, który można przypisać sferze emocjonalnej człowieka. To już nie tylko działanie fizyczne, ale również ogromna potrzeba psychiczna, która może mieć charakter społeczny lub personalny. Bezpieczeństwo, jest tu rozumiane jako subiektywnie odczuwany stan niezbędny do funkcjonowania podmiotu jako jego naczelna i elementarna potrzeba [Zieliński 2006, ss. 213–216]. Przyjęcie pierwowzoru zachowań obronnych, wkalkulowanych w realizację potrzeby bezpieczeństwa, jest zapowiedzią dalszej ewolucji działań człowieka zapobiegających zagroże-

niom. Warto zatem, w tym momencie, odwołać się do historii bezpieczeństwa, która tak silnie ukształtowała ten proces. To najważniejszy w dziejach ludzkości, historii świata, splot wydarzeń, który zainicjował „ścieżkę bezpieczeństwa globalnego”.

Aspekt historyczny bezpieczeństwa

Człowiek od najdawniejszych czasów, dążył do realizacji dwóch bardzo ważnych potrzeb, występujących w różnych sferach jego życia, a mianowicie: wolności od lęku i poczucia bezpieczeństwa. Każda ludzka jednostka, ale także szerokie struktury grup społecznych, czy nawet i państwa, zabiegają o bezpieczeństwo już od prapraczasów. Pierwotne znaczenie pojęcia *bezpieczeństwo* uległo zmianie. Dotychczas funkcjonujące standardy bezpieczeństwa są już niewystarczające [Stańczyk 1996, s. 15]. Rozpoczęsto proces instytucjonalizacji [<http://sjp.pwn.pl/sjp/instytucjonalizacja;2466465>, dostęp: 4.03.2016.] bezpieczeństwa. Rozszerzają się zarówno granice jego rozumienia, jak i działalność ludzka mająca na celu jego realizację. Istotna staje się bowiem już jakość życia, i to nie tylko istotna dla jednostki, ale i dla całych grup społecznych.

Czy ta inspiracja towarzyszyła wszystkim działaniom człowieka od początku istnienia ludzkości? Cofnijmy się trochę w czasie. W wiekach starożytnych najważniejszymi działaniami na rzecz bezpieczeństwa stały się wojny, prowadzone nie tylko dla rozgłosu i sławy, lecz także w celu bogacenia się czy poszerzania przez poszczególne narody terenu do życia (administracyjnych granic). Wojsko realizowało wprawdzie swoje zadania, lecz obywatele, zdając sobie sprawę z wad i zalet utrzymywania armii, dochodzili do wniosku, że ona sama nie jest tym elementem struktury państwa, który mógłby trwale zapewnić im bezpieczeństwo. Tu zaznacza się już antropogeniczność [<http://sjp.pwn.pl/sjp/antropogeniczny;2440565>, dostęp: 5.03.2016.] człowieka. Działalność ludzka w okresie starożytnym przechodzi fazę rozwoju. Ma on bowiem coraz większe potrzeby i dąży do coraz pełniejszego ich zaspokojenia. Zakres rozumienia bezpieczeństwa, w porównaniu z jego pierwotną formą, osiągnął już niemal

niebotyczne rozmiary. Pojawia się zupełnie inne myślenie w tym zakresie, inne spojrzenie na otaczający świat. W średniowieczu zaś idea bezpieczeństwa przechodzi głęboki kryzys. Próbuje się całkowicie ograniczyć dotychczasowe jej funkcjonowanie. Wartość ta, bardzo wysoko lokalizowana w systemie potrzeb ludzkich, która osiągnęła już przecież nawet wymiar prawny i moralny, jest wyraźnie w tym czasie lekceważona. Liczne konflikty, waśnie, wojny, rozgrywane się na przeróżnych płaszczyznach, doprowadzają do zaburzenia rytmu życiowej aksjologii i samej egzystencji. Przejawem tego jest strach prowadzący do walki o życie, byt i możliwość funkcjonowania. Definicja istoty bezpieczeństwa, czy definicja obszarów jego występowania, była w zasadzie jednoznaczna. Nastął czas bezpieczeństwa postrzeganego jedynie w perspektywie militarnej. Następne stulecia nie przyniosły zmiany tej sytuacji. Zarzewiem eskalacji konfliktów zbrojnych, o bardzo poważnych konsekwencjach, były radykalne zmiany polityczne. Jednostka musiała stawić czoła bardzo ważnemu wyzwaniu – samorealizacji w okresie destrukcji świata. Masowe migracje, ucieczki to wymuszona na ludziach reakcja na wielkie zagrożenia – były one jedyną możliwością przetrwania. Dla wielu ludzi poczucie bezpieczeństwa przestało istnieć. Tęsknota za dobrobytem, wewnętrznym spokojem, stała się dojmującym doznaniem ludzi żyjących we wszystkich zakątkach świata. Zwykle nie zdajemy sobie sprawy z faktu, czym jest bezpieczeństwo, dopóki nie czujemy istotnego zagrożenia. Na przełomie XVIII i XIX w. zatracą się nadzieje na odzyskanie w pełni swobód obywatelskich czy możliwość racjonalnego gospodarowania swoim życiem. Fundamenty ludzkiej egzystencji chwieją się. Władza i sam ustrój (sposób zorganizowania życia społecznego, wspólnotowego) ciemnieją naród. Na przykładzie zdestabilizowanej wówczas Europy, a nawet Polski, bardzo łatwo można zauważyć różnice w życiu jednostki w czasach okupacji, wojny i pokoju. Ingerencja innych państw powoduje proces destabilizacji państwa i życia narodu, niszczy tożsamość, kulturę. Brutalnie burzy wszystko to, co zostało osiągnięte, wypracowane przez setki lat, pracą i wysiłkiem całych pokoleń. To wszystko wpłynęło w znaczący sposób na pojmowanie przez człowieka idei bezpieczeństwa. Jednak co z pozosta-

łymi zagrożeniami? Czy bezpieczeństwo to tylko i wyłącznie sfera szeroko rozumianego bezpieczeństwa militarnego? Trzeba zauważyć, że to ostatnie jest jednak tylko jednym z jego elementów składowych.

Następna faza rozwoju świata klasyfikuje na nowo powstałe zagrożenia czy potrzeby wynikające ze starań o utrzymanie bezpieczeństwa. Kwestie zasobów surowcowych, demografia, sprawy społeczne i humanitarne czy gwałtowny rozwój cywilizacyjny współczesnego świata i konieczność sprostania mu, to nowy wymiar zadań, które stoją przed człowiekiem przełomu XIX i XX w. [Korycki 1993, ss. 53–54].

Koniec XX w. zaś przyniósł nowe spojrzenie na ideę bezpieczeństwa za sprawą wszechobecnego zjawiska, jakim jest globalizacja. Olbrzymi przyływ kapitału, rozbuchana konsumpcja w połączeniu z brakiem zagrożenia wojną totalną spowodowały, że przez moment sprawa bezpieczeństwa odeszła niejako w zapomnienie. Człowiek zaczyna dbać o nie sam – od tego momentu musi, by realizować swoją potrzebę bezpieczeństwa, przestrzegać już nowych norm, które obligują do pewnych nowych form zachowań. Z własnego doświadczenia wiemy, że osiągnięcie bezpieczeństwa to w głównej mierze efekt różnorodnych indywidualnych, osobistych decyzji, przemyśleń czy refleksji nad czymś lub kimś. Tak oto idea bezpieczeństwa na przełomie XIX i XX w. to już częściowa, czy nawet całościowa, eliminacja zagrożenia realizowana za pomocą indywidualnie użytych środków.

Dzięki takiemu przebiegowi historii świata, weryfikacji dobrych i złych stron bezpieczeństwa, człowiek poradził sobie z ogromną liczbą występujących zagrożeń. Czas i bieg wydarzeń sam najlepiej zdefiniował tematykę aksjologii i egzystencji w istocie ludzkiego bezpieczeństwa. Ten cenny i wartościowy, ale też czasami bolesny, bagaż doświadczeń z przeszłości położył kres niewiedzy, co do skutków braku należytej troski o bezpieczeństwo, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Stare porzekadła głoszą że: „Historia lubi się powtarzać” lub „Historia kołem się toczy”. Czy istnieje duże prawdopodobieństwo takiego właśnie obrotu rzeczy? Może i tak, niemniej jednak najlepszą, jak dotychczas, możliwą puentą, kończącą rozważania

o historii bezpieczeństwa, wydaje się być następujące stwierdzenie: „Pamięć o historii warunkiem dobrej teraźniejszości dla lepszej przyszłości”.

Rola bezpieczeństwa jednostki w systemie społecznym

Nieoceniona wartość bezpieczeństwa znajduje swój wyraz nie tylko w działalności człowieka, ale również w strukturach organizacyjno-prawnych społeczeństwa. Regulacje prawne, w tym ustawa zasadnicza czyli Konstytucja RP czy Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela [<http://www.centrumjp2.pl/aktualnosci/deklaracja-praw-czlowieka-i-obywatela>, dostęp: 5.08.2016] ujmują bezpieczeństwo jako dobro strzeżone, niepodważalne w żaden sposób. Istota bezpieczeństwa państwa w głównej mierze zależy od realizacji bezpieczeństwa na poziomie jednostki. Ma ona bowiem charakter harmonijny i usystematyzowany. Jednostka samorealizuje się w zakresie bezpieczeństwa. Sama definiuje swój obszar bezpieczeństwa zgodnie z wartościami indywidualnie przez siebie przyjętymi.

Aby możliwe stało się dokonanie akceptacji, powszechnej społecznej akceptacji bezpieczeństwa, wszyscy jego członkowie muszą mieć taką wspólną intencję. Jednostka nie zaakceptuje kolejnej jednostki, jeśli ich systemy wartości będą umieszczone na dwóch różnych, przeciwstawnych płaszczyznach. Zdaniem Jana Szmyda, bezpieczeństwo jest wartością równie ważną i znaczącą, jak: życie, zdrowie, tolerancja, godność, szacunek czy sprawiedliwość [Szmyd 2000, s. 47]. Obie strony muszą, co do zasady, wiedzieć, że stanowie nie stosunku z inną jednostką będzie bezpieczne z punktu widzenia ich własnej egzystencji. Człowiek w tym momencie stanowi część tzw. „siły życia” i jest podstawą, z której wyrastają wszelkie wartości pozwalające na życie w zgodzie z drugim człowiekiem. W ten oto właśnie sposób buduje się poczucie bezpieczeństwa w wymiarze całego systemu społecznego. Zdawać by się mogło, że jest to proces skończony, jednak to dopiero początek tej zaawanso-

wanej, krętej drogi do osiągnięcia celu, jakim jest trwale ukształtowany system – człowiek–grupa–naród. Poczucie bezpieczeństwa jako wartość, to nie tylko cel do osiągnięcia, który wyznaczony został sobie samej przez jednostkę, lecz to także, w szerokim zakresie, konstytucyjny obowiązek państwa. Państwo staje się gwarantem stabilizacji i realizacji bezpieczeństwa, traktując je jako element swojej polityki zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Wyraża szacunek, zrozumienie dla każdego obywatela, ale i wymaga od niego, aby w ramach systemu, w którym żyje, we własnym zakresie, dokonał wewnętrznej autoanalizy swoich potrzeb i oczekiwań pod kątem bezpieczeństwa. Człowiek, już jako obywatel, musi przyjąć do swojej świadomości obywatelskiej jedną bardzo ważną prawdę, a mianowicie to, że każda jednostka stanowi element większej całości, jaką jest społeczeństwo [Korzeniowski 2012, s. 85]. W związku z tym, pomimo posiadania swojego własnego systemu wartości, musi liczyć się z tzw. opozycją, a więc z tym, co myślą, czują i jakie mają potrzeby inni jego członkowie. Różnice pomiędzy członkami społeczeństwa wpływające na kształtowanie relacji jednostka–jednostka, nie mogą zaburzać wzajemnego poczucia bezpieczeństwa. Wartości przyjęte przez społeczeństwo są zarówno wynikiem przemyślanych działań, jak również podstawą sensu życia jednostek i harmonijnego porządku społeczno-publicznego [Rosa, Lipińska-Rzeszutek, Kubiak 2008, s. 331].

Jednostka, czy tego chce, czy nie, musi inicjować proces integracji z drugą jednostką. Wynika to chociażby z racji wspólnoty narodowej, która jest w porządku publicznym prawnie chroniona. Nie jest to łatwym i bezpiecznym zadaniem, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, które charakteryzują się występowaniem silnych podziałów wśród ludzi. Należy zauważyć, że stanowi ono też kolejne, nowo powstałe, zagrożenie społeczne. Model społeczny, którego wykreowania życzyłby sobie każdy z nas, to społeczeństwo bez jakichkolwiek podziałów. Powyższe stwierdzenie, w dobie dzisiejszej realnej polityki państwa, możemy uznać za absurdalne. Trudno bowiem obecnie, w XXI w., znaleźć państwo czy jakkolwiek ustanowioną nację, która żyje według reguł tolerancji lub przyjmuje jako drogowskaz słowo „pokój”. Należy także za-

uważyć, że człowiek żyjący w określonym społeczeństwie poddany jest presji. Persona musi wywiązywać się nienagannie ze swej roli. Wie doskonale, że w momencie zaniedbania tego, co jest wymagane w środowisku, w którym żyje, zniszczy porządek praworządności w społeczeństwie, a tym samym zostanie z niego wykluczona. Nasze życie nauczyło nas w wyniku wielu różnych doświadczeń, że łatwo jest coś zepsuć, a ciężko naprawić. Taka sama sytuacja dotyczy właśnie tej jednostki, która zakwalifikowana zostanie jako wykonawca tzw. procederu śmierci społecznej. Szacunek do ludzkiego życia, biologicznego istnienia, do człowieka jako takiego, to zasady uniwersalne i respektowane w różnych systemach etyczno-prawnych. Nie lada wyzwaniem staje się ponowne przyjęcie do pierwotnej grupy społecznej człowieka, który je złamał. W większości przypadków, jednostka, która dokonała tego wykroczenia, zostaje całkowicie skreślona z życia i uczestnictwa w grupie. To sygnał alarmowy dla niej, że musi znów szukać swojego miejsca w społeczeństwie, by w ten sposób być w stanie ponownie się asymilować. Takie jest właśnie źródło wykluczenia społecznego.

Niekiedy z takich oto właśnie przyczyn, tzn. wykluczenia, rodzą się nowe ideologie społeczne. Bunt, żądza zemsty nasila rozwój nowo powstałej ideologii, która może przybierać niecodzienne formy, np. reprezentacji prawnie zakazanych wartości czy rytuałów, które znajdują posłuch w innych, silnych grupach społecznych. Daje to znów początek kolejnym waśniom, różnicom poglądów i rodzącemu się w zamęcie i niepokoju bardzo groźnemu chaosowi społecznemu. Ten zaś, zlekceważony, może stać się początkiem zagłady społeczeństwa czy nawet narodu [Babiński, Jurgilewicz, Maliec 2015, s. 17]. Tolerancyjność, na podstawie i w granicach prawa czy etyki, może ukonkretniać spokój i ład grup społecznych. Tak więc realizowanie idei własnego bezpieczeństwa to doskonała szansa na to, by stać się z kogoś „najmniejszego” kimś „największym”.

Wielu ludzi nie zdaje sobie do końca sprawy, jak ważne jest budowanie własnej koncepcji idei bezpieczeństwa, opartej na wartościach oraz doświadczeniach *stricte* osobistych. Bezpieczeństwo można osiągać za pomocą sze-

rokowej gamy współcześnie znanych i dostępnych środków. Służą temu dobra publiczne, które zapewniają nam ochronę własności, a także obrona narodu, oświata, samorządy, dobra materialne w postaci infrastruktury (obiekty i urządzenia użyteczności publicznej). Bezpieczeństwo traktuje się jako wartość najważniejszą, gdyż wpływa ona (kreuje i pielęgnuje) zarówno sferę duchową życia człowieka, jak i materialną. Innymi słowy: stanowi warunek osiągnięcia pozostałych, niezbędnie ważnych dla naszego istnienia, wartości.

Wpływ dzisiejszego świata na realne bezpieczeństwo człowieka

Dzisiejszy świat to świat ciągłych zmian, innowacji, nowości. Postęp technologiczny doprowadza do udoskonalania jakości życia przeciętnego człowieka. Obecnie, w XXI w., kiedy rozwój cywilizacyjny osiąga bardzo wysoki poziom, państwa nie tylko dysponują wielkimi arsenałami militarnymi do zapewnienia sobie bezpieczeństwa, ale posiadają bardzo szeroką wiedzę w tym zakresie. Może się nam wydawać, że w obszarze bezpieczeństwa wszystko zostało powiedziane, zdefiniowane. Tak jednak nie jest. Im większa wiedza, tym potencjalnie większa liczba dostrzeganych zależności w otaczającym nas świecie. Każdy, kto choć trochę interesuje się tym, co dzieje się wokół niego, dostrzega pewną nieomówioną, wynikającą z braku przewidywalności współczesnego świata. Analiza prognoz bezpieczeństwa prowadzi do następującego wniosku: otóż, trudno przewidzieć, co stanie się w niedalekiej przyszłości, a co dopiero za rok czy za trzy lata. Olbrzymia dynamika światowych procesów globalizacji, informatyzacji, przyczynia się do dość dużego ułatwienia codziennego życia człowieka. Ogromna łatwość podróży, otwartość, tolerancja nie zawsze idą jednak w parze z ideą pokoju na świecie. Chociaż jesteśmy poniekąd bezpieczni, to odczuwamy też potencjalne zagrożenie. Czuje się, kolokwialnie mówiąc, „oddech innych państw na plecach”. Dlaczego tak się dzieje? Walka o wpływy, niezależność? Czy może chęć zdobycia władzy nad całym światem? Niestety,

jesteśmy świadkami tego, jak podziały ogarniają świat. Dziela nas: poglądy, etniczność, rasa, religia [<http://stosunki-miedzynarodowe.pl/bezpieczenstwo/954-typologia-bezpieczenstwa-nowe-wyzwania>, dostęp: 8.08.2016.].

Brak porozumienia, integracji, wzajemnej akceptacji, które prowadzą do wrogich stosunków, są najbardziej bolesnymi problemami dzisiejszej ludzkości. Istnieją przecież różne techniki, tudzież sposoby działania dyplomacji, które wykorzystywane są na co dzień przez każde państwo. Funkcjonują liczne organizacje, pakt, sojusze które wpisują w swoją agendę jeden cel – pokój. Często w środkach masowego przekazu czyta się o tym, jak jesteśmy krytycznie nastawieni do działalności organizacji sojuszniczych, np. NATO czy UE. W przypadku NATO każda ze stron sojuszu zadaje sobie fundamentalne pytanie, czy rzeczywiście w chwili realnego zagrożenia państwo członkowskie dostosuje się do art. 5. Traktatu Północnoatlantyckiego [Ministerstwo Spraw Zagranicznych 2012]. To prawda, że, zgodnie z literą traktatu, państwa członkowskie są do tego zobligowane, natomiast, w jakiej formie i w jakim stopniu udzielona byłaby ta pomoc – oto pytanie. Niestety nie jesteśmy sobie w stanie na nie odpowiedzieć. Kolejnym przykładem, jakże aktualnym, jest Unia Europejska i jej stanowisko wobec problemu migracji. Otwarte granice państw czy funkcjonująca w UE strefa Schengen, stanowią jakby furtkę do Europy dla ludzi migrujących z krajów arabskich. Wiele spekulacji, dyskusji dotyczy zamiarów i skutków tej emigracji. Czy jest to emigracja z przyczyn ekonomicznych, czy też religijnych?

Działania terrorystyczne, które miały miejsce, i to niejednokrotnie, w ostatnim czasie, były dowodem na istnienie obecnie w ludziach olbrzymich pokładów nienawiści [<https://euroislam.pl/dlaczego-was-nienawidzimy-dlaczego-was-zwalczamy>, dostęp: 12.08.2016.].

Coraz bardziej masowym i popularnym zagrożeniem staje się zagrożenie cybernetyczne [Rzeczpospolita Polska 2009]. Era komputeryzacji i cyfryzacji połączonej z niewyobrażalnie rozwiniętą techniką może runąć zaledwie w kilka godzin. Szeroko rozbudowane grupy hakerów potrafią tak szybko i skutecznie zdeorganizować stan gotowości państwa, że w konse-

kwencji może nie być już czasu na czynności mające na celu ochronę, a wtedy banki, instytucje ekonomiczne, środki masowego przekazu bez reszty zostaną przejęte przez te środowiska. Nastąpi po tym automatycznie swoisty „chaos narodowy”, który będzie mógł być w bardzo łatwy sposób wykorzystany przez potencjalnego agresora.

Wyłonił się więc zatem z tego obrazu wielki paradoks – rozwój świata nie idzie w parze z rozwojem bezpieczeństwa na Ziemi. Wydawałoby się że presja rozwoju, usprawniania różnych dyscyplin życia wpłynie korzystnie na bezpieczeństwo. Rozwój w dzisiejszych czasach, oprócz pozytywnych skutków, oznacza jednak również, co warto podkreślić, możliwość wpływu, oddziaływania na ludzi, i to często w negatywny sposób – za pomocą manipulacji czy szerzenia kłamstwa. Trzeba powiedzieć, że jest to czas tzw. „ciemnej strony rozwoju”. Zwłaszcza, że obecnie rozwój (postęp) postrzegany jest jako stricte „miernik osiągalności”. Progres jest czynnikiem, który wywołuje u człowieka nasilenie pożądania, wręcz „chciejstwa”, często związanego z bólem i krzywdą innych osób. Zjawiska te wpływają destabilizująco na poczucie bezpieczeństwa u człowieka.

Jednostka jako byt, po raz kolejny w historii, odnotowuje wahania swojego dotychczasowego poziomu bezpieczeństwa, a wykazuje on znów tendencję gwałtownie malejącą. Świat i skonfliktowane środowiska mają zatem dwa rozwiązania. Pierwszym będzie podążanie ku zaprowadzeniu pokoju na Ziemi. Uznanie, że bezpieczeństwo jest aksjologicznie najwyższą kategorycznie wartością w życiu każdej jednostki. Drugą zaś opcją jest tzw. wyścig zbrojeń. Kolejny już w historii wyścig zbrojeń wszystkich państw świata. Budowanie potęg militarnych, wydawanie niewyobrażalnie wielkich pieniędzy na zbrojenia. Ponadto należy tutaj podkreślić, że prowadzenie działań prowokacyjnych i demonstrowanie swojej siły może stać się iskrą rozpalającą ostatni już w dziejach świata konflikt zbrojny. Brakuje niewiele, by wzniecić ten potężny ogień, którego siła, pochłonie wszystko i wszystkich. Którą opcję wybierasz?

Zakończenie

Jak zauważa Janusz Gierszewski „Bezpieczeństwo jest naturalną potrzebą w życiu każdego człowieka, towarzyszącą mu we wszystkich dziedzinach jego aktywności” [Gierszewski 2012, ss. 7–10]. To twierdzenie poparte wieloletnimi badaniami naukowymi w zakresie nauk o bezpieczeństwie, nigdy nie straci swojej istotności. Gdyby nie bezpieczeństwo, nasza ziemская działalność nie byłaby po prostu możliwa. Trwanie bezpieczeństwa wiąże się z sukcesywnym progresem, rozwojem stabilizacji oraz umiejętnym pokonywaniem wielu barier życiowych. Erich Fromm określa bezpieczeństwo jako „[...] potrzebę która przejawia się w swojej postaci społecznej i międzyludzkiej. Stanowi podstawę organizacji funkcjonowania w życiu codziennym, społecznym i państwowym. Można przyrównać ją do murów, którymi odgradzamy się od potencjalnych niebezpieczeństw pochodzących ze świata zewnętrznego. Murów tworzących poczucie naturalności, normalności i stabilizacji. Zbudowane zostały one przez nas, na wzór naszej pozycji zawodowej, prywatnej, rodzinnej czy społecznej” [Fromm 2014]. Warto żyć odważnie, dokonując przy tym odpowiednio rozważnych decyzji. Otaczajmy się odpowiedzialnymi ludźmi, którym zależy na bezpiecznej i perspektywicznej wizji świata.

Bibliografia

Babiński A., Jurgilewicz M., Malec N. (red. nauk.) (2015), *Państwo. Prawo. Bezpieczeństwo*. Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie, Szczytno.

Fromm E. (2014), *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa.

Gierszewski J. (2012), *Bezpieczeństwo społeczne – studium z zakresu teorii bezpieczeństwa narodowego*, Difin, Warszawa.

Gołębiewski J. (2015), *Anatomia bezpieczeństwa*, Difin, Warszawa.

Korycki S. (1993), *Bezpieczeństwo polityczne w systemie bezpieczeństwa Polski, materiały AON*, Warszawa.

Korzeniowski F.L. (2012), *Podstawy nauk o bezpieczeństwie*, Difin, Warszawa.

Ministerstwo Spraw Zagranicznych (2012), *Traktat Północnoatlantycki*, [online] https://www.msz.gov.pl/pl/szczyt_nato_2016/dokumenty_nato_1/traktat_polnocnoatlantycki, dostęp: 25.03.2017.

Nowak E., Nowak M. (2011), *Zarys teorii bezpieczeństwa narodowego*, Difin, Warszawa.

Rosa R., Lipińska-Rzeszutek M., Kubiak M. (2008), *Filozofia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego*, Siedlce.

Rzeczpospolita Polska (2009), *Rośnie zagrożenie cybernetyczne*, [online] <http://www.rp.pl/artykul/325187-Rosnie-zagrozenie-cybernetyczne.html>, dostęp: 25.06.2009.

Stańczyk J. (1996), *Współczesne pojmowanie bezpieczeństwa*, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.

Szmyd J. (2000), *Bezpieczeństwo jako wartość. Międzynarodowa konferencja naukowa, Kraków 2000 r.*, Kraków.

Zieliński E. (2006), *Nauka o państwie i polityce*, Wydawnictwo: ELIPSA, Warszawa.

Strony WWW

<https://stosunki-miedzynarodowe.pl/bezpieczenstwo/954-typologia-bezpieczenstwa-nowe-wyzwania>, dostęp: 8.08.2016.

<https://euroislam.pl/dlaczego-was-nienawidzimy-dlaczego-was-zwalczamy/>, dostęp: 12.08.2016.

<http://stosunki-miedzynarodowe.pl/bezpieczenstwo/954-typologia-bezpieczenstwa-nowe-wyzwania>, dostęp: 25.03.2017.

<http://sjp.pwn.pl/sjp/aksjologia;2439226.html>, dostęp: 3.03.2016.

<http://sjp.pwn.pl/sjp/egzystencja;2556109.html>, dostęp: 3.03.2016.

<http://sjp.pwn.pl/sjp/instytucjonalizacja;2466465>,dostęp: 4.03.2016.

<http://sjp.pwn.pl/sjp/antropogeniczny;2440565>, dostęp: 5.03.2016.

<http://www.centrumjp2.pl/aktualnosci/deklaracja-praw-czlowieka-i-obywatela>,
dostęp: 5.08.2016.

Michał Skorzycki *[mskorzycki@spoleczna.pl]*

Spółeczna Akademia Nauk

Gwałtowność konfliktu izraelsko-palestyńskiego. Perspektywa socjologiczna

Fierceness of Israeli-Palestinian Conflict. Sociological Perspective

ABSTRACT

The article explains reasons for fierceness of the Israeli-Palestinian conflict within the framework of conflict theory by Lewis A. Coser. The author singles out crucial factors that the theory in question describes as affecting fierceness of a conflict and verifies their presence in reality of the abovementioned strife. The conclusion includes remarks on possible actions which can be taken to diminish fierceness of the conflict.

Key words: Israel – Palestine – conflict

Wstęp

Konflikt izraelsko-palestyński koncentruje na sobie uwagę światowych mediów i badaczy (przede wszystkim politologów) co najmniej od czasu wojny sześciodniowej z 1967 r. Jego historia jest tematem wielu publikacji naukowych i publicystycznych. Znacznie mniej z nich poświęcono natomiast społecznym przyczynom trwania wspomnianego antagonizmu. Ta dyspropor-

cja przyczynia się do niezrozumienia jego podstaw, utrudniając rozwiązanie sporu, mimo że próby jego zażegnania wielokrotnie podejmowało największe światowe mocarstwo, w warunkach braku istotnej konkurencji ze strony innych państw o porównywalnym potencjale, które mogłyby utrudniać te wysiłki celem ograniczania wpływów hegemonu. Warto przypomnieć, że pilotowany przez USA i wspierany przez UE [patrz Skorzycki 2011] proces pokojowy z lat 90., oparty na umowie z Oslo z 1993 r. oraz porozumieniu Oslo II z 1995 r., zakończył się drugą intifadą. Efektów nie przyniosły również działania administracji George’a W. Busha, polegające na realizacji tak zwanej „mapy drogowej”, czyli planu utworzenia państwa palestyńskiego w latach 2003–2005 [*Quartet roadmap*]. Nie udała się też próba doprowadzenia do bezpośrednich negocjacji między stronami na konferencji w Annapolis w 2007 r. [Sasnal 2009, s. 12]. Podobnie zakończyły się usiłowania następnej administracji, czego symbolem było fiasko misji sekretarza stanu Johna Kerry’ego z 2013 r.

Sytuacja ta wskazuje na ciągłą konieczność poszerzania wiedzy dotyczącej przyczyn konfliktów o podłożu etnicznym. Sprowadzanie ich jedynie do spersonalizowanego wymiaru politycznego, owocujące przekonaniem o możliwości rozwiązywania ich drogą gabinetowych negocjacji, prowadzi do obniżenia efektywności wysiłków pokojowych.

Celem artykułu jest wskazanie społecznych przyczyn gwałtowności konfliktu między Izraelem a Palestyną. Pod pojęciem gwałtowności rozumie się tutaj gotowość stron do szkodenia przeciwnikowi i koncentrację na walce z nim, utrudniającą porozumienie i zakończenie sporu. Przy realizacji tego celu nie jest oczywiście możliwe zupełne pominięcie kwestii politycznych, jednak wspomniane wyżej względy prowadzą do wniosku o konieczności zastosowania socjologicznego aparatu teoretycznego. W tej roli wystąpiła funkcjonalistyczna teoria konfliktu autorstwa Lewisa A. Cosera [2009, ss. 53–63], oparta na założeniu o istnieniu relacji między strukturą systemu społecznego i rodzajem dominującej w nim więzi społecznej a wpływem konfliktu na jego spójność oraz możliwości adaptacyjne.

Poziom gwałtowności konfliktu

Nie ma wątpliwości, że poziom gwałtowności omawianego konfliktu jest wysoki, o czym świadczy liczba ofiar śmiertelnych. W stosunkowo mało intensywnym okresie między lutym 2005 r. a wrześniem 2015 r., tylko w czterech ze 128 miesięcy nikt nie zginął. Liczba ofiar po stronie izraelskiej wyniosła 175 osób, a po stronie palestyńskiej – 2 217 [Harris 2016].

Pierwszym czynnikiem wpływającym na poziom gwałtowności konfliktu jest, zdaniem Cosera, stopień ideologizacji sporu. Konflikty nierzeczywiste, w których stawką są nierealistyczne cele mające charakter aksjologiczny bądź ideologiczny, wykazują, zdaniem Cosera [za Turner 2008, s. 198], wyższą gwałtowność niż konflikty rzeczywiste, skoncentrowane na możliwych do osiągnięcia celach i naświatlających tym samym prawdziwe źródła wrogości. Strony konfliktów pierwszego typu dążą do uwolnienia napięcia, podczas gdy zaangażowane w drugi traktują go jako środek do osiągnięcia celu [Coser 2009, s. 39].

Drugim ze wspomnianych czynników jest stopień zależności funkcjonalnych między stronami sporu. Im jest on wyższy, tym większa dostępność instytucjonalnych form łagodzenia sporu i tym mniej gwałtowny konflikt [za Turner 2008, s. 198].

Zacznijmy od drugiego z czynników. Stopień zależności funkcjonalnych między Izraelem a Autonomią Palestyńską (AP) jest dyskusyjny. Dotyczy to przede wszystkim poziomu wymiany handlowej między tymi podmiotami, który stoi na dosyć wysokim poziomie.

Palestyny nie ma wprawdzie na liście głównych partnerów gospodarczych Izraela, publikowanej przez tamtejszy urząd statystyczny [Central Bureau of Statistics, State of Israel 2016b], ani w analogicznym spisie udostępnianym przez Komisję Europejską [European Commission Directorate – General for Trade 2016], jednak Bank of Israel szacuje, że wartość eksportu Izraela do AP w 2012 r. wyniosła 5% ogólnej wartości tego kraju (bez wartości sprzedanych diamentów) [Trade links, ss. 4–5]. Nie oddaje to jednak w pełni wpływu Pale-

styny na rozwój izraelskiej gospodarki, bowiem duża część dóbr składających się na ten wolumen nie jest produkowana w Izraelu i w niewielkim stopniu przyczynia się do jego rozwoju gospodarczego [*Trade links*, ss. 4–5]. Poza tym w strukturze eksportu dominują produkty niskoprzetworzone, których sprzedaż generuje stosunkowo skromne zyski [*Trade links*, s. 6]. Tymczasem udział Izraela w handlu zagranicznym AP jest na tyle wysoki, że można tu mówić o zależności; Autonomia kieruje tam około 80% eksportu, pozyskując z tego kierunku około trzech czwartych importu [*Trade links*, s. 1].

Czynnikiem do pewnego stopnia pogłębiającym funkcjonalne zależności między omawianymi społeczeństwami jest praktyka zatrudniania Palestyńczyków przez izraelskie firmy, które tym samym narażane są na straty w przypadku nasilających konflikt incydentów, prowadzących do zamykania przejść granicznych i ograniczania liczby wydawanych pozwoleń na pracę. W latach 2011–2014 liczba palestyńskich pracowników w Izraelu wzrosła do 92 tys., skutkiem czego stanowili oni 2,2% wszystkich zatrudnionych w gospodarce tego kraju [*Excerpt*, s. 1]. Zaznaczył się przy tym trend wzrostowy w zakresie stabilności ich zatrudnienia, mierzonej czasem zaangażowania przez tę samą firmę; co więcej, wzrosła liczba pozwoleń na pracę wydawanych przez izraelski rząd [*Excerpt*, ss. 2, 6]. Trzeba jednak zaznaczyć, że Palestyńczycy są zazwyczaj zatrudniani do wykonywania niskopłatnych prac fizycznych, najczęściej w budownictwie. Poza tym, mimo że ich zarobki znacznie przewyższają średnie wynagrodzenia na Zachodnim Brzegu, pozostają na poziomie wyraźnie niższym od stawek Izraelczyków zatrudnianych przez te same przedsiębiorstwa [*Excerpt*, s. 7].

Należy również zauważyć, że praca obywateli zatrudnionych w Izraelu ma większe znaczenie dla AP niż dla tego kraju, bowiem w 2014 r. stanowili oni aż 11,7% siły roboczej Zachodniego Brzegu, a suma ich dochodów osiągniętych w 2013 r. była równa 12,3% PKB tego obszaru [*Excerpt*, s. 1]. Jeśli połączyć to ze stosunkowo łatwą zastępowalnością tych pracowników, wynikającą z powszechnością kwalifikacji wymaganych do wykonywania ich zajęć, to ze wspomnianej relacji wyłania się raczej obraz jednostronnej za-

leżności niż powiązań funkcjonalnych. Zależność natomiast generuje trudne do uregulowania napięcie, sprzyjając tym samym pojawianiu się konfliktów o charakterze nierzeczywistym.

Dysproporcji pogłębiających dystans między stronami i intensyfikujących wiążące się z nim poczucie krzywdy panujące wśród Palestyńczyków, jest oczywiście więcej. Ich krótką charakterystykę należy zacząć od różnic w zakresie potencjału ludnościowego. W roku 2016 liczba obywateli Państwa Izrael wynosiła 8 mln 522 tys., przy czym 20.8 % populacji tj. 1 mln 771 tys. stanowiła ludność arabska [Central Bureau of Statistics, State of Israel 2016a], która nie jest objęta obowiązkowym poborem (dotyczy tylko Żydów i Druzów). Zachodni Brzeg Jordanu we wspomnianym roku zamieszkiwało natomiast około 2 mln 935 tys., zaś Strefę Gazy – 1 mln 881 Arabów [*Key indicators*]. Połączenie tej populacji z arabskimi obywatelami Izraela oraz palestyńskimi uchodźcami mieszkającymi w sąsiednich państwach: Jordanii (2 mln 117 tys.), Syrii (526 tys.) i Libanie (449 tys.) daje liczbę 9 mln 679 tys. [*Where we work*]. Stosunek potencjału ludnościowego jest więc korzystny dla Palestyńczyków, jednak należy uwzględnić fakt rozproszenia ludności palestyńskiej, niwelującego płynącą z niego potencjalną przewagę. Żyje ona wprawdzie na terenie niezbyt rozległym geograficznie, ale za to w granicach czterech różnych państw i jednej jednostki quasi-państwowej, tj. Autonomii Palestyńskiej, podzielonej w dodatku na Zachodni Brzeg i Strefę Gazy, między którymi nie występuje styczność geograficzna. Poważnie utrudnia to współdziałanie, ograniczając potencjał arabskiej strony sporu.

Poza tym warto przypomnieć, że Palestyńczycy nie kontrolują całego terytorium Zachodniego Brzegu. Zgodnie z porozumieniem „Oslo II” podzielono ten obszar na trzy części, tj. strefę A (pod zwierzchnictwem władz AP), strefę B (pod wspólną kontrolą obydwu stron) i strefę C, znajdującą się pod nadzorem Izraela [Shindler 2011, s. 259]. Wprawdzie obszary najgęściej zaludnione znajdują się w dwóch pierwszych strefach, ale tworzą one swoiste wyspy otoczone strefą C, co pozwala Izraelowi na szybkie przerywanie komunikacji między nimi oraz ograniczanie rozwoju palestyńskich terytoriów poprzez

możliwość zakazywania prac budowlanych na terenach tej strefy, nawet jeśli stanowią one własność Palestyńczyków.

Koncentrację ludności zakłóca dodatkowo obecność żydowskich osiedli na Zachodnim Brzegu. Raport Rady Praw Człowieka ONZ opublikowany w styczniu 2013 r. wskazał na pięciokrotny wzrost liczby ich mieszkańców od 1992 roku. W momencie opublikowania raportu w 250 osiedlach miało mieszkać 520 tys. osób [Human Rights Council 2012, s. 31]. Najnowszy raport Specjalnego Komitetu do Badania Izraelskich Praktyk Naruszających Prawa Człowieka Palestyńczyków i Pozostałej Ludności Arabskiej na Terytoriach Okupowanych z 2016 r. wskazał na dalszy wzrost osadnictwa, zarówno w wyniku wydawania przez władze izraelskie pozwoleń na budowę nowych osiedli, jak i poprzez wspieranie inicjatyw prywatnych w tym zakresie. Raport podkreślił również, że izraelskie władze dokonują wtórnego sankcjonowania osad założonych bez zezwolenia [United Nations, General Assembly 2016, ss. 2–6]. Tę praktykę może zintensyfikować ustawa Knesetu z lutego 2017 r., legalizująca nawet osiedla lokowane na gruntach prywatnych właścicieli, o ile zostały zbudowane w dobrej wierze, bez znajomości statusu własnościowego działek [*Israel passes* 2017].

Opisana wyżej sytuacja, w połączeniu ze świadomością przewagi populacyjnej Palestyńczyków, skutkuje stałym utrzymywaniem się poczucia niesprawiedliwości i wrogości wobec Izraela, co prowadzi do konieczności rozładowania emocjonalnych napięć i przenoszenia dwustronnych konfliktów na płaszczyznę nierzeczywistą.

Między stronami istnieją także poważne dysproporcje w zakresie potencjału militarnego. Budżet zbrojeniowy Państwa Izrael wyniósł w 2016 r. 17 mld 977 mln, co stanowi kwotę niemal dwukrotnie przekraczającą sumy, jakie w tym czasie wydała na obronność ponad cztery razy większa Polska [*Military expenditure* 2017]. Siły Obronne Izraela (CaHaL) dysponują personelem wojskowym liczącym 160 tys. osób oraz rezerwą szacowaną na 630 tys. a także wysokimi (jak na niewielki rozmiar kraju) ilościami sprzętu; wystarczy wspomnieć, że posiada ponad cztery tysiące czołgów

i ponad czterysta samolotów bojowych [*Israel Military Strength*]. Do tego jest to zazwyczaj wyposażenie wysokiej jakości. Przypuszcza się na przykład, że siły tego państwa jako pierwsze po amerykańskich skompletują eskadrę najnowszych wielozadaniowych samolotów bojowych piątej generacji F-35 [*Pierwsze F-35 dla Izraela*].

Potencjał militarny strony palestyńskiej znacznie trudniej dokładnie opisać, ponieważ stan personalny reprezentujących ją organizacji zbrojnych nie jest podawany do publicznej wiadomości. Szacuje się, że najlepiej zorganizowane wśród nich, grupy dyspozycyjne AP – powstałe w wyniku porozumienia z Kairu podpisanego w 1994 r. oraz wspomnianego już Oslo II – liczą od 25 do 30 tys. ludzi [Levy 2016]. Ich trzon stanowią Palestyńskie Narodowe Siły Bezpieczeństwa, składające się z dziewięciu batalionów szkolonych przez instruktorów z Wielkiej Brytanii, Włoch i USA i stanowiące substytut armii. Należą do nich również formacje, takie jak Gwardia Prezydencka (w skład której wchodzi służba ochrony osobistości politycznych oraz jednostka komandosów), Wywiad Wojskowy, Policja oraz Służba Prewencji i Obrony Cywilnej (odpowiednik straży pożarnej) [Levy 2016].

Do sił palestyńskich należy zakwalifikować również formacje, które w swojej typologii Alaa Tartir [2015, s. 8] nazywa „pozaregulaminowymi”, czyli uważane przez Izrael za terrorystyczne. W kategorii tej znajdują się: Islamski Ruch Oporu (Hamas) – a właściwie jego zbrojne ramię, czyli Brygady Izz ad-Din al-Kassam – Palestyński Islamski Dżihad, Palestyński Ruch Wyzwolenia Narodowego (Fatah) z jego frakcją bojową w postaci Brygad Męczenników Al-Aksa, Ludowy Front Wyzwolenia Palestyny, Ludowe Komitety Oporu oraz Demokratyczny Front Wyzwolenia Palestyny. Propalestyńska organizacja *the Institute for Middle East Understanding* oszacowała łączną liczebność tych grup na ponad 20 tys. [Comparison 2009]. W starciu z Izraelem stosują one obydwa warianty wojny asymetrycznej, czyli terroryzm oraz partyzantkę. Dysponują głównie bronią strzelecką oraz materiałami wybuchowymi. Namiastkę arsenału ciężkiego sprzętu posiada jedynie Hamas w postaci pewnej liczby moździerzów, wyrzutni niekierowanych pocisków

rakietowych „Grad” oraz pocisków rakietowych al-Kassam, wykonywanych za pomocą metod chałupniczych. Należy dodać, że „regulaminowe” siły palestyńskie nie posiadają żadnych środków bojowych porównywalnych z tymi skromnymi zasobami Hamasu; zapowiedź dostarczenia im pewnej liczby transporterów opancerzonych nie została zrealizowana.

Wspomniane dysproporcje sprawiają, że starcia zbrojne między stronami prowadzą do znacznie większej liczby ofiar po stronie palestyńskiej niż izraelskiej. Skutkuje to wysoką intensywnością napięć emocjonalnych po stronie palestyńskiej, domagających się rozładowania. Rezultatem jest usiłowanie złagodzenia przewagi Izraela przy pomocy strategii wojny asymetrycznej, zwłaszcza terroryzmu, którego akty prowadzą z kolei do napięć po stronie izraelskiej. Efektem łącznym jest występowanie warunków do odwracania uwagi od wymiernych przyczyn sporów i zastępowania ich interesami nierzeczywistymi (o czym później).

Izrael wykazuje też wyraźną przewagę gospodarczą. Projekt krajowy brutto kraju (według parytetu siły nabywczej) w przeliczeniu na mieszkańca wyniósł w 2014 r. 34 tys. 300 dolarów [*Middle East: Israel*], podczas gdy na Zachodnim Brzegu tylko 4 tys. 300 [*Middle East: West Bank*]. Ta drastyczna różnica przejawia się oczywiście w warunkach życia obywateli Państwa Izrael i Palestyńczyków. Poziom bezrobocia w Izraelu wyniósł w 2015 r. 5,3% [*Middle East: Israel*], podczas gdy w AP – 25,9% (wśród osób, które przekroczyły 15 rok życia) [*Key indicators*]. Izrael góruje nad stroną palestyńską także pod względem wartości innych wskaźników poziomu życia, jak choćby dostępu do służby zdrowia. Stosunek liczby lekarzy do mieszkańców w Izraelu wynosi 3,34/1 000 zaś na Zachodnim Brzegu – 1,3/1 000, zaś łóżek szpitalnych – 3,3/1 000 do 1,2/1 000 [*Middle East: Israel; Middle East: West Bank*]. Różnice te prowadzą do uzależnienia ekonomicznego jednej ze stron, którego rezultaty zostały wspomniane wyżej.

Omówione dysproporcje kierują uwagę na pierwszy ze wspomnianych na początku tego rozdziału czynników wpływających na gwałtowność konfliktu. Przypomnijmy, że jest nim poziom ideologizacji sporu, którego wysoka

wartość wpływa na nią dodatnio, ze względu na proponowaną przez Cosera zasadę, głoszącą, że strony wykazują większą gotowość do koncentracji na wzajemnym szkodzeniu sobie, jeśli cele, które próbują osiągnąć, mają charakter nierzeczywisty, tj. niemierzalny, trudny do opisanego w kategoriach racjonalnych i niemożliwy do zrealizowania. Konflikty tego rodzaju nie służą bowiem rozwiązywaniu problemów stanowiących zasadnicze źródło wrogości, utrudniając stronom zawieranie kompromisów.

Zasadnicze przedmioty konfliktu bliskowschodniego, jak kwestia zrealizowania Rezolucji 181 (zakładającej powstanie dwóch państw na terytoriach palestyńskich), sprawa ewentualnego powrotu palestyńskich uchodźców na teren dzisiejszego Izraela czy status Jerozolimy wykazują charakter skonkretyzowany, jednak nie można nie uwzględnić faktu, że mają również aksjologiczno-ideologiczną podbudowę.

Funkcjonuje ona w dwóch wymiarach: nacjonalistycznym i religijnym. Pierwszy z nich dotyczy przede wszystkim relacji między konfliktem a tożsamością narodową obydwu wspólnot. Żydowsko-arabską rywalizację o obszar Palestyny można zinterpretować jako jeden z czynników sprawczych powstania palestyńskiej świadomości narodowej. Początki jej formowania sięgają przełomu XIX i XX w., gdy tamtejsi chłopcy stawili opór pozbawianiu ich ziemi przez tureckich i arabskich właścicieli, którzy sprzedawali ją następnie syjonistycznym agendum [Pędziwiatr 2016, s. 23]. Następnie postulat powstrzymania żydowskiego osadnictwa zainteresował palestyńskich polityków (w tym posłów do parlamentu osmańskiego) i część rodzącej się palestyńskiej prasy, a zatem środowiska, które, zgodnie z konstruktywistyczną koncepcją reprezentowaną przez Ernesta Gellnera [2009] i Benedicta Andersona [1997], mają kluczowe znaczenie dla popularyzacji „wyobrażenia” sobie wspólnot. Już zjazd palestyńskich działaczy zorganizowany w 1920 r., czyli w rok po zwołaniu pierwszego Palestyńskiego Kongresu Narodowego, na którym została sformułowana idea palestyńskiego nacjonalizmu, zadeklarował sprzeciw wobec imigracji żydowskiej i tworzenia żydowskiej siedziby narodowej zapowiedzianej w deklaracji Balfoura [Pędziwiatr 2016, ss. 24–25].

Przełomową rolę w krystalizowaniu się współczesnego narodu palestyńskiego miało jednak dopiero zbrojne powstanie z lat 1936–1939, spowodowane pogarszającymi się warunkami życia, wzrostem napływu żydowskich imigrantów oraz domniemanym wspieraniem syjonizmu przez Brytyjczyków. Zostało stłumione przez brytyjskie władze mandatowe wspierane przez żydowskie oddziały, przy czym straty palestyńskie znacznie przerosły liczbę ofiar po stronie żydowskiej i brytyjskiej (kolejno 5 tys., 400 i 200 osób) [Pędziwiatr 2016, s. 31], co doprowadziło do konsolidacji palestyńskiej idei narodowej oraz trwałego wpisania w nią rywalizacji z ruchem syjonistycznym.

Najważniejszym epizodem, dźwigającym martyrologiczną narrację palestyńską, były jednak konsekwencje proklamowania Państwa Izrael 14 maja 1948 r., w postaci zmuszenia 750 tys. Palestyńczyków do emigracji na Zachodni Brzeg, do Strefy Gazy i państw ościennych. Wydarzenia te weszły do palestyńskiej narracji narodowej jako *an-Nakba* (katastrofa). W opowieści izraelskiej masowa emigracja Arabów z terytoriów nowego państwa jest nadal interpretowana zgoła inaczej, jako skutek ich dobrowolnej i błędnej decyzji. Wersja ta jest jednak podważana nawet przez część izraelskich historyków. Z 330 dawnych wsi palestyńskich objętych badaniami Bennyego Morrisa 282 zostało opuszczonych skutkiem bezpośrednich i pośrednich działań izraelskich [Pędziwiatr 2016, s. 163]. Działano dwutorowo: poprzez wypędzenia prowadzone przez Haganę w ramach tzw. planu D oraz wywoływanie paniki drogą działań interpretowanych w Palestynie jako ludobójcze. Dokonywały ich radykalne organizacje nacjonalistyczne Irgun Cwai Leumi (Narodowa Organizacji Wojskowa) Lochame Cherut Jisra'el (Bojownicy o Wolność Izraela) – w skrócie Lehi. Najgłośniejszym tego typu wypadkiem było zamordowanie ponad stu mieszkańców miejscowości Deir Jassin.

Następnym rozdziałem palestyńskiej opowieści jest zajęcie Zachodniego Brzegu i Strefy Gazy przez CaHaL w 1967 r., które doprowadziło do „drugiej Nakby”. Tym razem domy opuściło 420 tys. mieszkańców Zachodniego Brzegu, przy czym 200 tys. już drugi raz, bowiem wśród uciekinierów znaleźli się uchodźcy z obszarów Izraela [Pędziwiatr 2016, ss. 173–174]. Kolejny etap to

niespełnione nadzieje związane z wojną Jom Kippur z 1973 r., zaś finał stanowią na razie dwie intifady, które również nie doprowadziły do politycznego usamodzielnienia się arabskiej Palestyny.

W narrację historyczną Palestyńczyków trwale wpisane jest zatem cierpienie, co łączy ją z opowieścią izraelską, uzasadniającą prawo do posiadania państwa poprzez tragedię Holocaustu i historię wcześniejszych prześladowań. Takie zderzenie niezwykle utrudnia porozumienie między stronami, bowiem ten „kompleks ofiary” służy uzasadnianiu przez nie stosowania radykalnych środków i przenosi polityczny konflikt między nimi na płaszczyznę nierzeczywistej walki o racje moralne oraz rywalizacji na rozmiary minionych klęsk. Co więcej, omówiona wyżej historia tworzenia palestyńskiej tożsamości sprawia, że porozumienie z Izraelem może być interpretowane jako negacja jej zasadniczego elementu, ułatwiając stronom wewnątrzpalestyńskich sporów politycznych niweczenie wysiłków pokojowych.

Drugi z nierzeczywistych interesów, bronionych przez strony, ma wymiar religijny i związany jest z sakralizacją spornych terytoriów. W Izraelu proces ten zaczął się z chwilą uzyskania kontroli nad Jerozolimą i innymi obszarami znanymi z historii biblijnych, skutkiem zwycięstwa w wojnie sześciodniowej z 1967 r. Przez niektórych rabinów, jak Cwi Jehooda Kook czy Mosze Levinger, wydarzenie to było interpretowane jako znak opatrności zapowiadający przyjsie mesjasza i początek odkupienia, które to przekonanie prowadziło do wniosku o konieczności zasiedlenia wspomnianego terenu przez Żydów [Bolechów 2003, s. 322]. Omawiana koncepcja stała się tym samym religijnym uzasadnieniem ruchu osadniczego, zainicjowanego przez Levingera, gdy wraz z grupą sympatyków zajął hotel w centrum Hebronu [Bolechów 2003, s. 323]. Na przedmieściach tego miasta powstała wkrótce pierwsza osada żydowska na Zachodnim Brzegu – Kiriat Alba.

Rozwój nurtu narodowo-religijnego przyspieszył, gdy w 1974 r. z Narodowej Partii Religijnej wyodrębnił się ruch Gusz Emunim (Blok Wiernych), prowadzący aktywną akcję osadniczą. Momentem przełomowym było jednak dojście do władzy prawicowego Likudu w 1977 r., w wyniku którego działania

te zyskały systematyczne wsparcie państwa. Doszło przy tym do radykalizacji ruchów religijno-narodowych. Działacze Gusz Emunim odrzucili porozumienia z Camp David normalizujące stosunki między Egiptem i Izraelem, z pozycji religijnych oskarżając rząd Menachema Begina o zdradę i zaczynając samodzielną działalność terrorystyczną przeciwko Palestyńczykom. Z czasem zyskali też wsparcie radykalnej partii Kach, której założyciel, imigrant z USA rabin Kachane domagał się usunięcia wszystkich Palestyńczyków z terytoriów zajętych w 1967 r. [Bolechów 203, ss. 321–325].

Żydowski fundamentalizm jest obecnie nurtem o wzrastającej popularności oraz wpływach. Niepowodzenia procesu pokojowego, druga intifada oraz szybszy przyrost demograficzny w rodzinach religijnych sprawiły, że odsetek wyborców zaangażowanych religijnie i gotowych tym samym do przyjęcia poglądu na kwestię palestyńską, głoszonego niegdyś przez Gusz Emunim, ciągle wzrasta, przejawiając się udziałem partii wyznaniowych w kolejnych koalicjach rządowych. Zmiana ta może mieć zresztą charakter trwały i generacyjny, czego przejawem jest gwałtowny wzrost odsetka religijnych żołnierzy CaHaL z 2% w 1990 r. do 30% w 2007 [Pędziwiatr 2016, s. 235].

Religijne sankcjonowanie prawa do spornych terytoriów występuje także po stronie palestyńskiej. Co prawda główny nurt palestyńskiego nacjonalizmu ma charakter świecki (podobnie zresztą jak izraelskiego), jednak fiasko prób zbrojnego pokonania Izraela z czasem wzmocniło opcję islamistyczną, której głównym reprezentantem jest wspomniany już Hamas.

Główna odezwa programowa tego ugrupowania (Karta Hamasu) przedstawia Palestynę jako własność Arabów sankcjonowaną religijnie (*wakf*), której części ani całości nie mogą się zrzec, definiując jednocześnie jako cel organizacji utworzenie teokratycznego państwa muzułmańskiego (*daulat al-islam*), do którego miałyby wejść część terytorium Izraela [Tibi 1997, ss. 120–121]. Jakikolwiek ustępstwa, stanowiące warunek *sine qua non* wszelkich negocjacji politycznych, są zatem z góry wykluczone z przyczyn moralnych.

Trzeba przy tym wspomnieć, że przedstawiciele religijnych nurtów politycznych nawiązują niekiedy swego rodzaju kooperacyjne gry, mające na celu

udaremnianie wysiłków zmierzających do wznawiania procesu pokojowego. Najgłośniejsze przykłady tego typu działań miały miejsce w czasie trwania „procesu z Oslo” z lat 90., ale nie brak i bardziej współczesnych. Misja senatora z Maine Georga Mitchella, mianowanego przez Baracka Obamę już drugiego dnia jego prezydentury (22 stycznia 2009) na specjalnego wysłannika USA na Bliski Wschód, bynajmniej nie powstrzymała prowadzenia przez Hamas ostrzału raketowego izraelskich miast w pobliżu Strefy Gazy. Działania te doprowadziły do wzrostu nastrojów antypalestyńskich, wykorzystanych przez izraelskie ruchy religijno-narodowe do intensyfikacji kampanii usuwania palestyńskich rodzin z kolejnych domów we wschodniej Jerozolimie. Co więcej, ich działacze zorganizowali marsz w pobliże meczetu Al-Aksa właśnie w czasie wizyty amerykańskiego dyplomaty, co zostało zinterpretowane jako prowokacja mająca ograniczyć efektywność jego misji [*US envoy meets*].

Istotnym czynnikiem wzmacniającym, zdaniem Cosera [za Turner 2008, s. 198], nierealistyczny charakter konfliktu jest czas jego trwania, przy czym zależność ta ma oczywiście charakter wprost proporcjonalny. W przypadku omawianego antagonizmu obydwie ze wspomnianych zmiennych przyjmują wysokie wartości, a więc nie stanowi on wyjątku od wspomnianej reguły. Na koniec warto zatem rozważyć możliwości dotyczące zakończenia sporu w jego obecnej fazie.

Czas trwania konfliktu

Coser wskazał kilka czynników warunkujących długość trwania konfliktu.

Istotna jest szczególnie postawa strony przegrywającej, która dla zakończenia sporu musi uznać porażkę, dokonując tym samym ostatniego aktu swojej autonomii [Coser 1961, s. 348]. Coser wyodrębnił warunki zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia takiej sytuacji. Pierwszym jest ustalenie uznanego przez wszystkie strony symbolicznego punktu zakończenia sporu, którym może być na przykład zajęcie stolicy strony przeciwnej, po którym na-

stępuje zakończenie działań zbrojnych [Coser 1961, s. 348]. Drugim jest uznanie przez stronę pokonaną, że dalszy opór wiąże się z kosztami, których nie jest gotowa ponieść. Można ją doprowadzić do takiego przekonania poprzez uzmysłowienie jej, że koszty przegranej są niższe od tych, które sprowadzi na nią sytuacja nieuznania klęski albo że jej uznanie wiąże się z ograniczonymi wyrzeczeniami [Coser 1961, ss. 349–350].

Czynnikiem wpływającym na czas trwania konfliktu jest również charakter celów realizowanych przez strony. Stopień precyzji ich określenia, ograniczoności oraz zgodności stron co do ich definicji jest odwrotnie proporcjonalny do czasu trwania konfliktu. Jasne zdefiniowanie przedmiotu sporu ułatwia stronom dojście do sytuacji, w której uznają zaprzestanie walki za najbardziej korzystny wariant działania, a przy tym umożliwia negocjowanie i dojście do kompromisu [Coser 1961, s. 349]. Konflikt jest przy tym krótszy, jeśli cele wybierane przez strony są zbieżne i możliwe do osiągnięcia. Przykładem, za pomocą którego Coser zilustrował tę zależność, była działalność rewolucyjnych związków zawodowych, którym obronę interesów pracowników utrudniało stawianie sobie za cel obalenie kapitalizmu. Brak możliwości realizacji tego zamierzenia utrudniał bowiem kompromisy z pracodawcami, prowadząc do paradoksalnej sytuacji, w której strona słabsza żądała bezkompromisowej kapitulacji od silniejszej [Coser 1961, s. 349].

Ostatnim z czynników wpływających na czas trwania konfliktu jest poziom wewnętrznej integracji grup będących jego stronami. Zależność ta ma charakter odwrotnie proporcjonalny. W zintegrowanych zbiorowościach łatwiej bowiem o uzyskanie konsensusu dotyczącego symbolicznego punktu zakończenia sporu oraz kryteriów oceny kosztów jego kontynuacji bądź przerwania. Sytuację, gdy stroną jest spolaryzowana zbiorowość, podzielona na kategorie wykazujące niezgodność dotyczącą punktu zakończenia konfliktu, Coser określił mianem „niemal beznadziejnej” [Coser 1961, s. 351]. W zbiorowości zintegrowanej łatwiej również o wyodrębnienie przywództwa, które może podjąć decyzję o konieczności zakończenia konfliktu i skłonić zbiorowość do jej zaakceptowania. Warunkiem uzupełniającym

jest przy tym zdolność przywódców do prawidłowego ustalenia momentu, w którym przedłużanie sporu jest niekorzystne z punktu widzenia interesów zbiorowości [Coser 1961, s. 351].

Pierwszy warunek zakończenia konfliktu nadal nie został spełniony. Mimo utraty przez stronę palestyńską możliwości kontroli politycznej nad spornymi terytoriami, w wyniku przegranej państw arabskich z 1948 i 1967 r., opór jest przez nią kontynuowany metodami politycznymi i zbrojnymi, czego symbolem było założeniem przez Jassira Arafata organizacji Fatah w 1964 r.

Dotychczasowa historia procesu pokojowego na Bliskim Wschodzie dowodzi jednak, że wyodrębnienie symbolicznego punktu zakończenia sporu jest realne, zatem istnieje szansa spełnienia pierwszego z wymogów uznania porażki. Tym potencjalnym punktem jest tzw. rozwiązanie dwupaństwowe, stanowiące koncepcję wspierającą zarówno „proces z Oslo”, jak program realizacji „mapy drogowej” wdrażany przez administrację George’a W. Busha na początku XXI w. oraz późniejsze próby wznowienia negocjacji. Polega na utworzeniu na terytoriach okupowanych państwa palestyńskiego, które uzna istnienie Państwa Izrael, nawiązując z nim poprawne stosunki i powstrzymując się od działalności terrorystycznej. Akceptując takie rozwiązanie, strona palestyńska dokonałaby symbolicznego uznania przegranej, godząc się z nieodwracalnością pierwszej Nakby, ale powstanie państwa uchroniłoby jej kierownictwo od zarzutu poniesienia zupełnej klęski, zwłaszcza że musiałoby się wiązać z usunięciem żydowskich osadników z Zachodniego Brzegu, które dałoby się interpretować w kategoriach zwycięstwa.

Spełnienie drugiego warunku uznania przegranej, tj. uznanie kosztów kontynuowania walki za zbyt wysokie, również jest realne, bowiem sytuacja powstania państwa palestyńskiego, nawet w wersji ograniczonej obszarowo, mogłaby znacznie poprawić możliwości rozwojowe społeczności palestyńskiej. Lista kosztów kontynuowania konfliktu obejmuje: postępującą utratę kontroli obszarów Zachodniego Brzegu w wyniku rozwoju żydowskiego osadnictwa, uzależnienie ekonomiczne od Izraela i społeczności międzynarodowej, utrudnienia komunikacyjne, niepewność sytuacji i straty demograficz-

ne wynikające z izraelskich represji, ponoszone dodatkowo w sytuacji braku pewności, czy przyczyniają się one do realizacji politycznych celów strony palestyńskiej. Kierownictwo AP dysponuje zatem argumentami mogącymi przekonać podległą mu ludność do przyjęcia wspomnianej propozycji.

Spełnienie pierwszego z warunków zakończenia sporu nie oznacza jednak realizacji drugiego z nich. Istnienie uzgodnionego wcześniej symbolicznego punktu zakończenia konfliktu nie musi bowiem współistnieć, i w mawianym przypadku nie współistnieje, ze współgraniem i wyraźnym określeniem celów realizowanych przez strony.

W interesie Izraela leży zabezpieczenie ludności przed atakami terrorystycznymi oraz zachowanie granic państwowych, a także (nominalnie) przywrócenie pokoju. Nie jest jednak jasne, czy realizacja ostatniego z tych zamierzeń nie byłaby sprzeczna z urzeczywistnieniem poprzednich, wiązałaby się bowiem z akceptacją powstania niepodległej Palestyny. Realnym celem Izraela może być zatem zachowanie *status quo*, stanowiącego (w myśli teorii racjonalnego wyboru) rozwiązanie bardziej efektywne niż zezwolenie na pojawienie się potencjalnie nieprzyjaznego sąsiedniego państwa, którego terytorium nie da się kontrolować bez wysokich kosztów politycznych towarzyszących międzypaństwowej agresji. Potwierdzeniem takiego stanowiska władz może być wypowiedź ministra spraw zagranicznych Avigdora Liebermana dla izraelskiego radia, w której potwierdził gotowość swojego rządu do zarządzania konfliktem w miejsce rozwiązywania go. Efektywność takiej polityki potwierdzają, zdaniem Liebermana, przypadki przeciągających się sporów w Górnym Karabachu oraz na Cyprze, które pozwalają mieszkańcom tych miejsc na prowadzenie normalnego życia [Mitchell].

Gotowość do przyjęcia takiego rozwiązania wykazują ugrupowania prawicowe, które w XXI w. cieszą się popularnością wyraźnie przewyższającą lewicę. Wyrazem tego były choćby stanowiska tych partii wobec sprawy palestyńskiej, wyrażane podczas kampanii przed wyborami do Knesetu w 2015 r. Jedną z nich, religijno-narodowy Dom Żydowski kwestionuje otwarcie zasadność wznawiania procesu pokojowego, proponując zbrojną

aneksję strefy C razem ze znajdującymi się w niej osiedlami [Sasnal, Wojnarowicz 2015, s. 1]. Najważniejsze z tych stronnictw, tj. Likud, nie odrzuciło wprowadzić powrotu do rokowań, ale też nie zapowiedziało powrotu do nich [Sasnal, Wojnarowicz 2015, s. 2].

Dodatkowym utrudnieniem dla osiągnięcia klarowności celów po stronie Izraela jest stosunek tamtejszych sił politycznych do kwestii osadnictwa. Właściwie tylko jedno ze startujących we wspomnianych wyborach (jeśli nie liczyć koalicji partii arabskich) – lewicowy Mercaz – opowiedziało się za całkowitym usunięciem osadników. Partie lewicowe i centrowe zaproponowały pozostawienie osiedli przygranicznych, tudzież tych we Wschodniej Jerozolimie i zgodziły na dopuszczenie „naturalnego rozwoju” istniejących osad, domagając się jedynie zamrożenia ich finansowania [Sasnal, Wojnarowicz 2015, s. 1]. Prawica natomiast po raz kolejny poparła ich wspomaganie przez państwo.

Nie jest zatem jasne, czy celem Izraela faktycznie jest osiągnięcie trwałego pokoju w stosunkach z Palestyną. Pozostawienie osadników na Zachodnim Brzegu pokój ten bowiem w zasadzie wyklucza. Bez decydowania się na ten krok mógłby on zostać osiągnięty jedynie poprzez przyłączenie terytoriów okupowanych do Państwa Izrael, ale wariant ten wykluczyły wszystkie wspomniane partie, bez względu na reprezentowaną linię ideologiczną [Sasnal, Wojnarowicz 2015, s. 1].

Palestyńczycy z kolei dążą oczywiście do utworzenia własnej pełnoprawnej jednostki politycznej, jednak nie jest pewne, czy udzielenie Izraelowi jakichkolwiek terytorialnych koncesji oraz kompromis w sprawie uchodźców nie są uważane przez palestyńskie elity za zbyt wysoki koszt szybkiego uzyskania pełnej niepodległości. Historia „procesu z Oslo” oraz rokowań opartych o „mapę drogową” dowodzi, że taka gotowość ze strony Fatahu jest możliwa do osiągnięcia, ale organizacja ta znajduje się pod ciągłą presją na radykalizację ze strony konkurencyjnego Hamasu.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na ostatni z czynników warunkujących, zdaniem Cosera, długość trwania konfliktu, tj. stopień integracji zbiorowości występujących w charakterze jego stron.

Kluczowym problemem, uniemożliwiającym zakończenie omawianego sporu, jest brak integracji strony palestyńskiej. Próba jej przywrócenia poprzez wprowadzenie Hamasu do oficjalnej palestyńskiej polityki, drogą zezwolenia tej organizacji na wystawienie swoich kandydatów w wyborach do Palestyńskiej Rady Legislacyjnej w styczniu 2016 r., doprowadziła kraj na krawędź wojny domowej. Hamas, wbrew przewidywaniom, wygrał bowiem te wybory [Willson 2016], z czym władze Fatahu się nie pogodziły, odmawiając wejścia w skład koalicji rządowej oraz oddania palestyńskich sił bezpieczeństwa pod kontrolę ministerstwa spraw wewnętrznych nowego rządu wyłonionego przez Hamas [Tocci 2010, s. 8]. Podjęto taką decyzję mimo faktu, że skutkiem reform z lat 2002–2005 zarządzanie nimi przeszło częściowo z prerogatyw prezydenckich do rządowych. Skutkiem tego powstały osobne aparaty bezpieczeństwa oparte na bazie wspomnianych już organizacji zbrojnych Brygad Izz ad-Din al-Kassam i Brygad Męczenników al-Aksa. Konfrontacja doprowadziła już w grudniu 2016 r. i styczniu 2017 r. do około 100 ofiar śmiertelnych, ale kulminacja nastąpiła dopiero w maju i czerwcu 2017 r., po tym jak rozpadł się rząd jedności narodowej, utworzony na krótko przez wspomniane ugrupowania palestyńskie dzięki saudyjskim mediacjom [Tocci 2010, s. 8].

Odnowiony spór o kontrolę nad siłami bezpieczeństwa skończył się wkroczeniem z Egiptu do Gazy sił lojalnych wobec działacza Fatahu i przewodniczącego Narodowej Rady Bezpieczeństwa Mohammeda Dahlana [Tocci 2010, s. 9]. Hamas stawiał opór, w wyniku którego został jedyną siłą polityczną i militarną w Strefie Gazy, skazanej tym samym na izolację, zaś na Zachodnim Brzegu powołano nowy rząd PA pod przywództwem Salama Fajjada, wsparty przez USA, UE oraz Izrael mimo braku demokratycznej legitymacji.

Wielokrotnie podejmowane próby ponownej integracji politycznej terytoriów okupowanych nie przyniosły jak dotąd rezultatów. Najnowsza miała miejsce w styczniu 2017 r. podczas spotkania przedstawicieli ruchów palestyńskich w Moskwie, w trakcie którego ustalono, że w przeciągu dwóch miesięcy obydwie organizacje utworzą, wraz z Islamskim Dżihadem, nową Palestyńską Radę Narodową, która wyłoni wspólny gabinet [Khoury 2017].

Porozumienie nie zostało jednak zrealizowane i wzajemne stosunki uległy ponownemu ochłodzeniu. Przejawem tego jest decyzja władz Zachodniego Brzegu o wstrzymaniu opłat za izraelski prąd kierowany do Strefy Gazy, która może doprowadzić do dalszego pogorszenia i tak poważnej sytuacji energetycznej tego obszaru [Kershner 2017].

Strona izraelska dysponuje własnym unitarnym państwem, *ergo* poziom jej zintegrowania jest oczywiście znacznie wyższy niż w przypadku strony palestyńskiej. Niemniej jednak i w tym przypadku występuje okoliczność utrudniająca podejmowanie i realizację decyzji dotyczących polityki zagranicznej, a w szczególności postępowania wobec Palestyńczyków. Jest nią hiperpluralizm panujący w Knesecie, spowodowany wysokim stopniem politycznego zróżnicowania izraelskiego społeczeństwa oraz specyfiką tamtejszego systemu wyborczego, opartego na niskim progu wyborczym. Mimo, że w 2014 roku został podniesiony z 2% do 3,25%, wyłoniony w 2015 r. dwudziesty Kneset składa się z 10 klubów parlamentarnych i jednego posła niezależnego.

Sytuacja ta sprzyja niestabilności politycznej, będącej skutkiem zawierania wielopartyjnych koalicji i przejawiającej się częstym ogłaszaniem przedterminowych wyborów. Utrudnia to premierom odgrywanie roli przywódczej w zakresie polityki zagranicznej, zmuszając ich do porozumiewania się z kilkoma partiami. W tej sytuacji znaczenie ugrupowań koalicyjnych często znacznie przerasta ich liczebność, ze względu na możliwość szantażowania opuszczeniem koalicji, mogącym prowadzić do rozwiązania gabinetu. Doświadczył tego choćby Ehud Barack w trakcie rokowań z Palestyńczykami, prowadzonych w 2000 r. w Camp David. Pojawienie się informacji o rozważaniu przez niego możliwości podziału Jerozolimy sprawiła, że wszystkie partie religijne opuściły rząd, odbierając tym samym premierowi polityczną legitymację do kontynuowania rozmów [Dyduch 2011, s. 364].

Należy przy tym stwierdzić, że polityczny wymiar izraelskiej struktury społecznej utrudnia spełnienie wspomnianego wyżej warunku dodatkowego w postaci wyłonienia się przywódcy zdolnego do zrozumienia kosztów przedłużania się konfliktu i przekonania opinii publicznej o bezcelowości jego

kontynuowania. Polityczne ryzyko, które musieliby podjąć izraelscy politycy jest bowiem w opisanej wyżej sytuacji zbyt wysokie, natomiast obiektywne straty spowodowane przedłużaniem się konfliktu są znacznie mniejsze niż po stronie palestyńskiej, a co za tym idzie, mogą ulegać relatywizacji. Nic zatem dziwnego, że to strona palestyńska wykazuje większą gotowość do podejmowania rokowań, zwłaszcza że występujące w AP zakłócenia demokracji w pewnym stopniu uniezależniają przywódców palestyńskich od zaplecza politycznego, przy czym konieczność weryfikacji wyborczej postaci dominującej, czyli prezydenta, uniemożliwia osobie sprawującej ten urząd lekceważenie kosztów przedłużania sporu.

Wnioski

Obniżenie gwałtowności konfliktu izraelsko-palestyńskiego wymaga nie tylko działań o charakterze politycznym, lecz również przekształceń o charakterze społecznym i gospodarczym.

Realizacji tego celu sprzyjają działania na rzecz powiązania Izraela i Autonomii Palestyńskiej silniejszymi zależnościami o charakterze gospodarczym oraz ograniczania dysproporcji między nimi. Mieszczą się zatem w tym zakresie wszelkie skuteczne zabiegi na rzecz wzmacniania dobrobytu mieszkańców AP oraz unowocześniania palestyńskiej gospodarki, przy czym szczególnie skuteczne mogą być działania edukacyjne, prowadzące do sytuacji, w której Palestyńczycy obecni na izraelskim rynku pracy nie będą konkurowali jedynie za pomocą niskich wynagrodzeń. Korzystne są też starania zmierzające do ograniczania społecznej izolacji obydwu społeczeństw, które mogą prowadzić do zwiększania się różnorodności powiązań między składającymi się na nie zbiorowościami i jednostkami.

Obniżeniu gwałtowności konfliktu mogą sprzyjać również działania utrudniające odwracanie uwagi od rzeczywistych przedmiotów sporu.

Wśród nich znajdują się zabiegi ograniczające popularność martyrologicznych wersji narodowych narracji. Jest to oczywiście zadanie niezwykle trud-

ne i wymagające realizacji długofalowych działań kształtujących tożsamość, w rodzaju zmiany programów nauczania historii. W ich trakcie obydwie strony musiałyby mierzyć się przede wszystkim z koniecznością zaproponowania alternatywnych wariantów tożsamościowych, które byłyby wiarygodne i zrozumiałe dla odbiorców. Niezbędna jest również działalność wspólnot i autorytetów religijnych, mająca na celu ograniczenie popularności wyznaniowych interpretacji przedmiotu sporu poprzez rozpowszechnianie przekonań, że uznawanie konfesyjnego uzasadniania kontroli nad spornymi terytoriami nie jest warunkiem religijnej poprawności wyznawców. Skutecznymi działaniami na rzecz zapobiegania ideologizacji konfliktu mogą być również zabiegi ukierunkowane na obniżanie wpływów partii religijnych na prowadzenie polityki zagranicznej obydwu stron. W przypadku Izraela, wśród tych starań mogłoby się znaleźć dążenie do zawierania koalicji rządowych przez ugrupowania świeckie, zaś w przypadku Palestyny – szukanie przez Fatah porozumienia z mniej radykalnymi elementami wewnątrz Hamasu.

Na koniec należy przypomnieć, że nierzeczywisty charakter sporów jest również warunkowany ich przedłużaniem się. W przypadku konfliktu bliskowschodniego odideologizowaniu sporu mogłoby posłużyć choćby zarysowanie perspektywy jego zakończenia, a do tego konieczne jest przede wszystkim spełnienie dwóch warunków: zwiększenie integracji strony palestyńskiej oraz zmniejszenie rozbieżności między celami deklarowanymi a realizowanymi przez stronę izraelską.

Bibliografia

Anderson B. (1997), *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.

Central Bureau of Statistics, State of Israel (2016a), *68th Independence Day - 8.5 Million Residents in the State of Israel* (2016a), http://www.cbs.gov.il/www/hodaot-2016n/11_16_134e.pdf, [9 maja 2016].

Central Bureau of Statistics, State of Israel (2016b), *Foreign Trade – Goods*, http://www.cbs.gov.il/www/presentations/16_17_010mazusd.pdf, dostęp: 9 maja 2017.

Comparison of Military Strength of Israel and the Palestinians (2009), Institute for Middle East Understanding [online], <https://imeu.org/article/comparison-of-military-strength-of-israel-and-the-palestinians>, dostęp: 27 kwietnia 2017.

Coser L.A. (1961), *The Termination of Conflict*, “The Journal of Conflict Resolution”, Vol. 5, No. 4.

Coser L. A. (2009), *Funkcje konfliktu społecznego*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.

Dyduch J. (2011), *Polityka zagraniczna Izraela: kontynuacja i zmiana* [w:] T. Łoś-Nowak (red.), *Polityka zagraniczna. Aktorzy, potencjały, strategie*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.

European Commission Directorate – General for Trade (2016), *European Union, Trade in goods with Israel* (2016), , http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/september/tradoc_113402.pdf, dostęp: 9 maja 2017.

Excerpt from the “Bank of Israel – Annual Report for 2014” to be published soon: Expansion of Palestinian employment in Israel and its characteristics, Press Release (2016), Bank Of Israel, Office of the Spokesperson and Economic Information [online], <http://www.boi.org.il/en/NewsAndPublications/PressReleases/Pages/030315-PalestinianEmployment.aspx>, dostęp: 9 maja 2017.

Gellner E. (2009), *Narody i nacjonalizm*, Difin, Warszawa.

Harris E. (2016), *In The Israeli-Palestinian Conflict, Even Calm Is Deadly*, National Public Radio [online], <http://www.npr.org/sections/parallels/2016/08/14/489612597/in-the-israeli-palestinian-conflict-even-calm-is-deadly>, dostęp: 24 kwietnia 2017.

Human Rights Council (2012), *Report of the independent international fact-finding mission to investigate the implications of the Israeli settlements on the civil, political, economic, social and cultural rights of the Palestinian people throughout the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem*, <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session19/FFM/FFMSettlements.pdf>, dostęp: 31 sierpnia 2013.

Israel Military Strength. Current military capabilities and available firepower for 2016 detailed, http://www.globalfirepower.com/country-military-strength-detail.asp?country_id=israel, dostęp: 24 kwietnia 2017.

Israel passes controversial law on West Bank settlements (2016), BBC [online], <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-38888649>, dostęp: 26 kwietnia 2017.

Kershner I. (2017), *Challenging Hamas, Palestinian Authority Cuts Electricity Payments for Gaza*, "The New York Times" [online], https://www.nytimes.com/2017/04/27/world/middleeast/palestinian-authority-hamas-gaza-electricity.html?_r=0, dostęp: 23 maja 2017.

Kershner I. (2017), *Challenging Hamas, Palestinian Authority Cuts Electricity Payments for Gaza*, "The New York Times" [online], https://www.nytimes.com/2017/04/27/world/middleeast/palestinian-authority-hamas-gaza-electricity.html?_r=0, dostęp: 23 maja 2017.

Key indicators, Palestinian Central Bureau of Statistics, http://pcbs.gov.ps/site/lang__en/881/default.aspx#Population, dostęp: 23 maja 2017.

Khoury J. (2017), *Hamas, Fatah Announce Deal to Form Palestinian Unity Government*, "Haaretz" [online], <http://www.haaretz.com/israel-news/1.765719>, dostęp: 23 maja 2017.

Levy E. (2016), *The many layers of the Palestinian Security Forces*, ynetnews.com, <http://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-4795909,00.html>, dostęp: 27 kwietnia 2017.

Middle East: Israel, The World Factbook [online], <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/is.html>, dostęp: 1 maja 2017.

Middle East: West Bank, The World Factbook [online], <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/we.html>, dostęp: 1 maja 2017.

Military expenditure by country, in constant (2015) US\$ m., 2007–2016 (2017), Stockholm International Peace Research Institute [online], <https://www.sipri.org/sites/default/files/Milex-constant-2015-USD.pdf> dostęp: 24 kwietnia 2017.

Mitchell meets Israeli leaders (2009), <http://english.aljazeera.net/news/middle-east/2009/10/2009108162654825557.html>, dostęp: 11 marca 2010.

Pierwsze F-35 dla Izraela (2016), Defence 24 [online], <http://www.defence24.pl/508499,pierwsze-f-35-dla-izraela>, dostęp: 24 kwietnia 2017.

Quartet Roadmap to Israeli-Palestinian Peace (2003), <http://www.mideastweb.org/quartetrm3.htm>, dostęp: 21 kwietnia 2017.

Sasnal P. (2009), *Polityka Stanów Zjednoczonych wobec aktorów w konflikcie arabsko-izraelskim. Między Bushem a Obamą*, „Materiały Studialne PISM”, nr 12.

Sasnal P. (2015), Wojnarowicz M., *Polityka zagraniczna w wyborach parlamentarnych w Izraelu*, „Biuletyn PISM”, nr 25 (1262).

Shindler C. (2011), *Historia współczesnego Izraela*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Skorzycki M. (2011), *Polityka Unii Europejskiej wobec konfliktu izraelsko-palestyńskiego w kontekście stopnia jej autonomizacji w stosunkach międzynarodowych [w:] R. Piasecki, Globalizacja – Unia Europejska – Polska*, Społeczna Akademia Nauk, Łódź.

Tartir A. (2015). *The Evolution and Reform of Palestinian Security Forces 1993–2013*. “Stability: International Journal of Security & Development”, 4(1): 46, <http://dx.doi.org/10.5334/sta.gi>, dostęp: 27 kwietnia 2017.

Tibi B. (1997), *Fundamentalizm religijny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Tocci N. (2007), *What Went Wrong? The Impact of Western Policies towards Hamas and Hizbollah*, “CEPS Policy Brief”, No. 135.

Turner J. H. (2008), *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

United Nations, General Assembly (2016), *Israeli settlements in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and the occupied Syrian Golan*, A/71/355, 24 August 2016.

US envoy meets Israeli officials (2009), Aljazeera, <http://english.aljazeera.net/news/middleeast/2009/04/2009416114625190255.html>, dostęp: 05.03.2010.

Where we work, United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East[online], <https://www.unrwa.org/where-we-work>, dostęp: 24 kwietnia 2017.

Wilson S. (2006), *Hamas Sweeps Palestinian Elections, Complicating Peace Efforts in Mideast*, “Washington Post” [online], <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/01/26/AR2006012600372.html>, dostęp: 27 lutego 2010.

Ewa Wiśniewska [ewisniewska@spoleczna.pl]

Spółeczna Akademia Nauk

Original Heroes or Norse Gods Copies? The Depiction of Characters in Ursula K. Le Guin's *Rocannon's World*

ABSTRACT

Rocannon's World was written by the American writer Ursula K. Le Guin in 1966. It is her debut novel, expressing vivid anthropological interests. Set on a distant planet, it seemingly belongs to science fiction. Nevertheless, the presence of Norse gods and other creatures drawn from mythology, makes it resemble a long-heard legend or fantasy.

The author retells the story of the Norse goddess of love and fertility, but also of war and death, Freyja (here Semley), who loses her kins, deciding to follow greed and pride and setting on a quest to have a long-lost family jewel returned. The explanation the author uses is strictly rational. Instead of mystery and suspense, Le Guin uses reasonable understanding, blaming space traveling for the gap years Semley experiences. Contrary to the Norse goddess, the young princess seems to be a passive victim of fate and her limited knowledge.

Key words: Retelling, fantasy, mythology

Rocannon's World was written and published by Ursula K. Le Guin in 1966. It is her first novel, opening the Hainish cycle. The author describes the way she began writing *Rocannon's World* thus: "When I set out to write my first science fiction novel, in the century's mid-sixties and my own mid-thirties, I had written several novels, but I had never before invented a planet" [Le Guin 1979, p. 133]. Even though the action takes place on a remote planet, defining the novel is troublesome.

The author admits that the book's genre is not strict in any sense. She claims that there are numerous characters hailing from different genres: for instance, a Norse goddess, windsteeds, or objects such as spaceships, a mythical necklace, or impermasuit (which was invented by Le Guin as an object protecting the space traveller from possible dangers lurking for him on a remote planet) that mix and blur the classification. Brigg claims that "The background of *Rocannon's World* is drawn from the fabric of fantasy, in keeping with the mythic tone of the story. It is peopled with trolls, princesses, men riding Gryphons, and evil, mindless, bat-like enemies" [Brigg 1979, p. 56]. According to Spivack, *Rocannon's World* more than any other of Le Guin's early novels, is a mixture of science fiction and fantasy [Spivack 1984, p. 10].

Almost "like an anthropologist who pieces together a story of a people from artefacts and legends as well as from current behaviors, Le Guin leads her readers along imaginative paths rather than provide a fully painted textbook history from the start" [Reid 1997, p. 19]. Le Guin has always stressed that when writing this book she did not have any detailed and concrete plan. Reid claims that Le Guin "discovered it as she wrote, moving back and forth in time as she set her mind in different directions" [Reid 1997, p. 19].

According to various sources, Le Guin's novel is "directly based on Norse mythology" [McCaffery, Gregory 1982, p. 29], and this is plainly seen in the first part of the book. "Semley's Necklace", a short story which serves as a prologue to the novel, was first published independently in *Amazing* magazine in 1964 and entitled "The Dowry of Angyar". It also reappeared in *The Wind's Twelve Quarter* in 1975 [Wood 1986, p. 187]. Sources claim that this short sto-

ry, as a genre comes, arises from legend, myth, parable, fable, and fairy tale:

“Historically, we find many inset stories or digressions in Classical literature which amount to short stories. In the Bible the account of Cain and Abel, the Prodigal Son, Ruth, Judith and Suzannah are short stories. In the Norse sagas we find inset tales or episodes, the *pættir*” [Cuddon 1992, p. 865].

The prologue, based on the Norse myth of the goddess Freyja, plays a role that myth usually does. It explains the origins and the story behind the necklace, the “Eye of the Sea” which “appears throughout Rocannon’s adventures” as Barbour writes [Barbour 1986, p. 24]. A short story usually has one main plot and is rather brief.

In her interview with Le Guin, Escudié points out that many of the author’s novels seem inspired by mythology. Le Guin replies to these words, saying:

“In a few places, you can definitely tell. For instance, in my first published novel, *Rocannon’s World*, I am retelling part of the myth of Odin, and anybody looking for that kind of one to one correspondence can find a few others. But I don’t think it’s a very major part of my work” [Escudié 2002, pp. 135–136].

During this interview, Le Guin also stresses that she has always been an admirer of Norse myths:

“I grew up with a couple of very good English versions of the Norse mythology, and was very fond of those stories. They’re grim and tragic, and full of trolls and giants, and everything a child likes. I always liked them better than the Greeks who were always tricking one another. They are more intellectual, they are really less heroic, they are often rather despicable, and as a child, I preferred **the heroic Norse**. And after all the Norse gods are all killed. It is a tragic race, and that moved me as a child. And an awful lot of the Greek stories have to do with Zeus either seducing or raping somebody, and I wasn’t aware of it as a child but I think I resented that. »So that’s him again,« you know, »What is he going to do this time?«” [Escudié 2002, p. 136].

This is similar to the idea called “Northernness” shared by J.R.R. Tolkien and C.S. Lewis¹. They both used the Norse Edda and Icelandic legends as a source of inspiration. Le Guin seems to follow the same division between the North and the South, claiming the former to be severe but moral, and the latter corrupt and filled with treachery and trickery. This ideology, however easy to support with historical data, can lead to Nordicism, an ideology of racial supremacy.

Le Guin gives her readers a description of the citizens of this planet. She writes:

“Galactic Area 8, No.62: FOMALHAUT II

High-Intelligence Life Forms: Species Contacted:

Species I.

A) Gdemiar (singular Gdem): Highly intelligent, fully hominoid nocturnal troglodytes, 120–135 cm. in height, light skin, dark head-hair. When contacted these cave-dwellers possessed a rigidly stratified oligarchic urban society modified by partial colonial telepathy, and a technologically orientated Early Steel culture. Technology enhanced to Industrial, Point C, during League Mission of 252–254. In 254 an Automatic Drive ship (to-from New South Georgia) was presented to oligarchs of the Kiriensea Area community. Status C-Prime.

B) Fiia (singular Fian): Highly intelligent, fully hominoid diurnal, av. ca. 130 cm. in height, observed individuals generally light in skin and hair. Brief contacts indicated village and nomadic communal societies, partial colonial telepathy, also some indication of short-range TK. The race appears a-technological and evasive, with minimal and fluid culture-patterns. Currently untaxable. Status E-Query.

Species II.

Liuar (singular Liu): Highly intelligent, fully hominoid, diurnal, av. height above 170 cm., this species possesses a fortress/village, clean-descent society, a blocked technology (Bronze), and feudal-heroic culture. Note horizontal social cleavage

1. This is depicted in Lewis [2002, pp. 83–89].

into 2 pseudo-races: (a: Olgior, “midmen,” light-skinned and dark-haired; (b: Angyar, “lords,” very tall, dark-skinned, yellow-haired –“ [Le Guin 1966, p. 6].

Semley is a representative of Angyar, the race of lords belonging to Species II, the Liuar. They live in castles that remind readers of those from medieval Europe and are “proud and imperious” as Reid describes them [Reid 1997, p. 23]. Reid also claims that for Angyar “family bloodlines matter and mixed marriages are frowned upon” [Reid 1997, p. 23]. Contrary to our historical stereotypical understanding, Le Guin makes dark-skinned Angyar the lords and light-skinned Olgior the servants. It needs to be remembered that there are several instances in history of dark-skinned Arab people from North Africa capturing fair-haired slaves from the British Isles or Slavic people in the early Middle Ages, but usually it was just the opposite. According to Wood, the most valuable factors in *Rocannon's World* are not its philosophical ideas but the diversity of races and species presented there [Wood 1986, p. 188]. Le Guin incorporates the characters from Norse mythology into her novel.

As Spivack states:

“Le Guin thus deepens the meaning of the contrast between the airy elves and the subterranean dwarves of Norse mythology by adding the psychological implications of opposites. The need for reconciliation of opposites, an important concept in both Taoism and Jungian psychology, is manifested on many levels in her several novels” [Spivack 1984, p. 14].

The character of Semley is visibly inspired by the Norse goddess of love and fertility, but also of war and death, Freyja, the wife of Æsir Odr and the mother of Hnoss and Gersime [Grimes 2010, p. 131]. Le Guin changed the name of Semley's daughter into Haldre, getting rid of the other daughter. As opposed to Semley, Freyja was an unfaithful wife and skillful in magic. Her name is etymologically related to the English word “friend” [Skeat 1994, p. 162]. It is even stated that having arrived in Asgard she taught the magical arts of Seid to other gods [Daly, Rengel 2010, p. 32]. Freyja was a warri-

or-goddess and was allowed to sit next to Odin during feasts. Daly and Rengel write: “It is said that she and Odin divided the slain human heroes between them so that some went to Odin’s Valhalla while others went to Sessrumnir”, which shows that Freyja was one of the most powerful figures of the Norse mythology [Daly, Rengel 2010, p. 32].

Apart from Freyja, there are other allusions to Norse myths in the novel. One of the examples is the name of the river, Lioka, which is very similar to yet another name from Norse mythology, the name of god Loki. Unfortunately, Le Guin uses only the name, without making any connection to this very interesting character from Norse mythology. The etymology of the name Loki rarely links it with water, but rather with fire².

Owing to her powers, Semley was able to change into animals. According to the myth, Freyja possessed a cat-drawn chariot, Le Guin’s character also “drives a car drawn by cats, in this case huge flying cats called windsteeds” [Spivack 1984, p. 11]. Bucknall writes:

“Le Guin has a lot of fun with the cattish nature of the windsteeds, describing with a cat-lover’s affection their vicious cries. It is typical of her technique for inventing the creatures of different worlds that her windsteeds should be so much like enormous cats. Le Guin has no real interest in inventing bizarre fauna and flora. Just as her aliens are almost always recognizably human, even when they differ in some way from the human norm, so are her animals and plants almost always recognizably based on these we know on Earth. The Winged Ones and the Kiemhir, whom Rocannon will meet on his journey, are based respectively on various hive-building insects and small furry creatures that abound on Earth” [Bucknall 1981, p. 18].

Freyja was known to love cats. She was also very beautiful and many were madly in love with her. One of them was Loki, the god of evil and quarrels, whom Freyja rejected. Feeling insulted, Loki decided to devise an evil plan.

2. However, in Icelandic “laekur” means “brook”.

He asked four dwarfs³ to make a beautiful necklace out of gold and silver with many precious gems because “her weakness is jewellery” [Grimes 2010, p. 132].

Then Loki went to Freyja and told her about the necklace that was being made. He called the necklace Brisingamen and told her where she could find it. Freyja decided to leave Asgard to see the beautiful piece of jewellery. Having discovered the beautiful object which looked like two chains, one silver and one gold, with lots of diamonds, emeralds and rubies, with a big sapphire, she was astonished. She wanted to have it, no matter what. She offered the dwarfs mountains of gold and silver, but all they wanted for the necklace was her. They demanded that in order to get the necklace, she was to spend the night with each of the four dvergues. Freyja, desperate to have the jewellery, agreed. But she felt incredible shame at the cost of getting it. She hid the necklace in her chamber and wore it only when alone, not to be asked questions about the origin and price of the necklace. Then Loki's revenge began. He told the story to Odin, the ruler of gods and humans, who immediately retold it to Freyja's husband, Odr. But Odr, trusting his beautiful wife, rejected the story, claiming it to be completely improbable, since he had never seen the necklace. Having no option but to prove his words true, Loki decided to sneak into Freyja's chamber and steal Brisingamen. With Loki's accusations proven true, sad and disappointed Odr left Asgard without seeing his wife. The next morning Freyja found out that her husband was missing and decided to rush after him to beg his forgiveness. Odin told the despairing woman to wear the necklace, the symbol of her unfaithfulness and shame until she was forgiven by Odr. Even though Loki should have been satisfied with his plan proving a success, he wanted one more thing, the necklace. He decided to steal it for the second time, but he was found out by Heimdallr, Odin's son, and brought

3. The etymology of the word “dwarf” is very interesting. According to W.W. Skeat it comes from the Indo-European root “DHWAR” meaning “to rush”. It can also come from “DWAL” meaning fraud, which can be traced in the Latin word “dolus” (fraud) or “dolosus” (deceitful) [Skeat 1994, p. 183]. Dwarves are rarely depicted as deceitful, but goblins, creatures much similar to dwarfs, are often presented this way.

back to Asgard. Freyja left wearing her necklace to travel around the world “teaching the men and women of Midgardr the gentle and painful ways of love” [Grimes 2010, p. 136].

Le Guin does not seem to feel ashamed over incorporating characters from myths into her book. She writes:

“Instead of drawing on my own unconscious, I borrowed from legend. It didn’t make very much difference in this case, because I heard Norse myths before I could read, and read *The Children of Odin* and later the Eddas many, many times, so that that mythos was a shaping influence on both my conscious and unconscious mind (which is why I hate Wagner⁴). I’m not really sorry I borrowed from the Norse; it certainly did them no harm; but still, Odin in an impermasuit – it’s a bit silly” [Le Guin 1979, p. 136].

In her essay on *Rocannon’s World*, Le Guin adds:

“Theft is an integral function of a healthy literature. It’s much easier to steal a good plot from some old book than to invent one. Anyhow, after you’ve sweated to invent an original plot, it very often turns out to be a perfect parallel to one of the old stories.... My version isn’t a patch on the original, of course, but I think I did the gods of Asgard no harm, and they did my book some good. This sort of pilfering goes on all the time, and produces many pleasant works of art, though it does not lead to any truly new creations or cognition” [Le Guin 1979, p. 75].

Readers are told the history of a young woman, Semley, a princess, “a woman so tall and beautiful that she looks like a goddess”, as Bucknall puts it [Bucknall 1981, p. 16].

She was of an ancient family, a descendant of the first kings of the Angyar, and for all her poverty her hair shone with the pure, steadfast gold of her inheritance. The little people, the Fiia, bowed when she passed them, even

4. This is rather surprising since those who love Norse myths are usually fond of Wagner as well. She probably means that Wagner must have distorted the myths somehow.

when she was a barefoot child running in the fields, the light and fiery comet of her hair brightening the troubled winds of Kirien. She was still very young when Durhal of Hallan saw her, courted her and carried her away from the ruined towers and windy halls of her childhood to his own high home. In Hallan on the mountainside there was no comfort either, though splendour endured. The windows were unglassed, the stone floor bare; in coldyear one might wake to see the night's snow in long, low drifts beneath each window. Durha's bride stood with narrow bare feet on the snowy floor, braiding up the fire of her hair and laughing at her young husband in the silver mirror that hung in their room. That mirror, and his mother's bridal-gown sewn with a thousand tiny crystals, were all his wealth. Some of his lesser kinfolk of Hallan still possessed wardrobes of brocaded clothing, furniture of gilded wood, silver harness for their steeds, armour and silver-mounted swords, jewels and jewelry - and on this last Durhal's bride looked enviously, glancing back at a gemmed coronet or a golden brooch even when the wearer of the ornament stood aside to let her pass, deferent to her birth and marriage-rank [Le Guin 1966, pp. 6-7].

This fragment clearly shows that despite her poverty, Semley is highly respected by those beneath her, due to her birth and social and marital status. Although she does not possess any valuable goods, or jewels, all of her people looked upon her with respect. "She herself had brought nothing in dowry to her husband, not even a silver hairpin. The dress of a thousand crystals she put away in a chest for the wedding-day of her daughter, if daughter it was to be" [Le Guin 1966, p. 8]. Spivack describes her as "a proud and beautiful woman, goddesslike in her manner and bearing" [Spivack 1984, p. 11].

Fourth from the High Seat of Hallan Revel sat Durhal and his bride Semley, so close to Hallanlord that the old man often poured wine for Semley with his own hand, and spoke of hunting with his nephew and heir Durhal, looking on the young pair with a grim, unhopeful love [Le Guin 1966, p. 7].

Semley is respected not only by those of lower status, but also by all her relatives and the Hallanlord himself. She is extremely beautiful and thus loved by all of those who surrounded her.

In her family, there is a legend passed from generation to generation. It says that her ancestors were in possession of a valuable piece of jewellery:

‘My family had a great treasure once,’ she said ‘It was a necklace all of gold, with the blue jewel set in the centre - sapphire?’ ‘It was bought,’ Semley went on, ‘with all the money my forebear Leynen got when he conquered the Southern Fiefs - all the money from a whole kingdom, think of it, for one jewel! Oh, it would outshine anything here in Hallan, surely, even those crystals like koob-eggs your cousin Issar wears. It was so beautiful they gave it a name of its own; they called it the Eye of the Sea. My great-grandmother wore it’ [Le Guin 1966, pp. 8–9].

Semley says the necklace had disappeared long before she was born. She was told that the valuable object was stolen. But no one knew exactly how, when, or by whom. Semley, talking to her husband’s sister, Durossa, tries to convince her that she really must find the necklace:

‘Your cousins of Harget Fief have been taunting Durhal. Even that half-breed Parna can torment him, because Parna’s wife has a satin coverlet for her bed, and a diamond earring, and three gowns, the dough-faced black-haired trollop! while Durhal’s wife must patch her gown-’

‘Is Durhal’s pride in his wife, or what she wears?’

But Semley was not to be moved. ‘The Lords of Hallan are becoming poor men in their own hall. I am going to bring my dowry to my lord, as one of my lineage should’ [Le Guin 1966, p. 10]

Semley decided to visit the representatives of other species – the Fiia.

Leading the striped windsteed of Hallan, Semley left her old home and walked down the steep hill, past the village of the midmen, who greeted her with sullen respect, on over fields and pastures where the great, wing-clipped,

half-wild herilor grazed, to a valley that was green as a painted bowl and full to the brim with sunlight [Le Guin 1966, p. 11].

This short fragment shows that Semley is respected even by people who do not know her. It is plain that she is a woman of power – her looks, her posture – everything proves that. The Fiia treat Semley with respect, which she really likes. They call her their mistress, which flatters her. Semley hopes the Fiia will give her back her necklace.

‘It was never the Fiia that stole the necklace of the Lords of Kirien!’ cried the little man. ‘What would the Fiia do with gold, Lady? For us there is sunlight in warmyear, and in coldyear the remembrance of sunlight; the yellow fruit, the yellow leaves in end-season, the yellow hair of our lady of Kirien; no other gold.’ ‘Then it was some midman stole the thing?’ Laughter rang long and faint about her. ‘How would a midman dare? O Lady of Kirien, how the great jewel was stolen no mortal knows, not man nor midman nor Fian nor any among the Seven Folk. Only dead minds know how it was lost, long ago when Kireley the Proud whose great-grand-daughter is Semley walked alone by the caves of the sea. But it may be found perhaps among the Sunhaters’ [Le Guin 1966, p. 12].

The Fiia are very eager to sit with Semley. They are pleased she decided to visit them and appreciate her presence. They respect her and try to help her find her heritage, her jewel. They tell her not to go to the caves, to visit the Clayfolk. She answers that her way “leads neither down nor up, kind host, but only straight on to my inheritance. I will go to it where it is, and return with it.” [Le Guin 1966, p. 13].

Semley decides to go to the Claymen to ask them to give her the necklace of her ancestors. They admit that they know the necklace. Semley wants her family’s prize possession back. She is taken to the High Lords of the Gdemiar, who are to decide whether to help her. The Gdemiar were chosen by the League as their partners. They are in possession of technologically developed devices, a spaceship among them. In contrast to them, Semley’s people are

not technologically advanced and she does not even realize how far she needs to go to get the necklace.

‘Listen, Angya, this is a great favour you ask of us. You do not know how great a favour. You cannot understand. You are of a race that will not understand, that cares for nothing but windriding and crop-raising and sword-fighting and shouting together. But who made your swords of the bright steel? We, the Gdemiar! Your lords come to us here and in the Clay-fields and buy their swords and go away, not looking, not understanding. But you are here now, you will look, you can see a few of our endless marvels, the lights that burn forever, the car that pulls itself, the machines that make our clothes and cook our food and sweeten our air and serve us in all things. Know that all these things are beyond your understanding. And know this: we, the Gdemiar, are the friends of those you call the Starlords! We came with them to Hallan, to Reohan, to Hu-Orren, to all your castles, to help them to speak to you. The lords to whom you, the proud Angyar, pay tribute, are our friends. They do us favours as we do them favours! Now, what do your thanks mean to us?’ [Le Guin 1966, p. 17].

During her trip on the spaceship, Semley is accompanied by many Gdemiar people. They also seem attracted to her, saying: “»We will not hurt you,« said the sullen voice or voices. »Only let us touch you, Lady. We would like to touch your hair. Let us touch your hair....«” [Le Guin 1966, p. 19]. The scene of the Gdemiar touching Semley is a direct link to the myth of goddess Freya spending the night with dwarfs. Contrary to the Norse story, here the contact between the woman and the Gdemiar is not sexual and it implies their great admiration and respect. Surprisingly, Semley is perceived as extremely beautiful not only by her people, but by other species as well.

The Gdemiar bring Semley to another planet, not telling her about that. Wood describes Semley as “courageous, yet blindly arrogant” [Wood 1986, p. 187], trusting the Clayfolk with her life, not even wishing to understand their technology and possibilities. Semley is not aware of the fact that she has been

travelling so far away not only from her castle, but from her planet as well. She is introduced to Rocannon, who is to decide on her demand:

‘Well,’ said Rocannon. ‘now at least we know what she is.’ ‘I wish there were some way of knowing *who* she is,’ the curator mumbled. ‘She wants something we’ve got here in the Museum, is that what the trogs say?’ [Le Guin 1966, p. 20].

Her sudden appearance at Rocannon’s place makes everyone astonished. This is demonstrated by the conversation between the curator of the museum and Rocannon, one of the so-called Starlords.

‘The troglodytes seem to be rather in awe of her.’

‘Aren’t you?’ Ketho glanced at the tall woman again, then reddened and laughed. ‘Well, in a way. I never saw such a beautiful alien type in eighteen years here on New South Georgia. I never saw such a beautiful woman anywhere, in fact. She looks like a goddess’ [Le Guin 1966, p. 20].

Not knowing her, Rocannon understands, or reads from her face that she was a very important person, someone he should treat with respect.

Rocannon went toward their visitor, and when she turned her splendid face to him he bowed down very deeply, going right down to the floor on one knee, his head bowed and his eyes shut. This was what he called All-purpose Intercultural Curtsey, and he performed it with some grace [Le Guin 1966, p. 20].

The Gdemiar were chosen as technological partners of the League, and that is why Rocannon talks to Semley using them as interpreters: “She say, O Starlords, Elder and Younger Dwellers in House of Treasure, this treasure her one. Long long time” [Le Guin 1966, p. 21].

What surprised Rocannon is the fact that the Gdemiar, although the creators and makers of the necklace, treated the beautiful lady as its owner.

‘How did we get this thing, Ketho?’

‘Wait; let me look it up in the catalogue. I’ve got it here. Here. It came from

these trogs-tolls-whatever they are: Gdemiar. They have a bargain-obsession, it says; we had to let'em buy the ship they came here on, an Ad-4. This was part payment. It's their own handiwork.'

'And I'll bet they can't do this kind of work anymore, since they've been steered to Industrial.'

'But they seem to feel the thing is hers, not theirs or ours. It must be important, Rocannon, or they wouldn't have given up this time-span to her errand. Why, the objective lapse between here and Fomalhaut must be considerable' [Le Guin 1966, p. 21].

From Rocannon and Ketho's conversation one may understand that Semley travelled on a spaceship to get the necklace. What the woman does not realize is the fact that the distance was much longer than she was told by the Clayfolk. But the Gdemiar, travelling to another planet, lost time and sacrificed a lot as well, which surprises Rocannon:

'The little fellows may be showing her simple courtesy. Or an interspecies war may depend on this damn sapphire. Perhaps her desire rules them, because they consider themselves totally inferior to her. Or despite appearances she may be their prisoner, their decoy' [Le Guin 1966, pp. 21–22].

Her outstanding beauty made men lose their minds:

She looked up from it with such pride, delight, and gratitude in her face that Rocannon stood wordless, and the little curator murmured hurriedly in his own language, 'You're welcome, you're very welcome' [Le Guin 1966, p. 22].

The necklace appeared to be given to the Starlords by Gdemiar in exchange for a spaceship. Having met Semley, without even the opportunity to learn her name (because they had to talk through the Gdemiar as interpreters), Rocannon says:

'What I feel sometimes is that I ... meeting people from worlds we know so little of, you know, sometimes ... that I have as it were blundered through the

corner of a legend, or a tragic myth, maybe, which I do not understand ...' [Le Guin 1966, p. 22].

The woman is treated with respect, like a princess or a goddess. Her posture, looks and voice made her the most beautiful woman ever seen by Rocannon:

Semley the Fair, Semley the Golden, Semley of the Necklace. The Clayfolk had bent to her will, and so had even the Starlords in that terrible place where the Clayfolk had taken her, the city at the end of the night. They had bowed to her, and given her gladly her treasure from amongst their own [Le Guin 1966, pp. 22–23].

Rocannon “is captivated by the strange beauty of Semley to whom he released the necklace which has been kept in a museum on his planet” as Spivack puts it [Spivack 1984, p. 11]. He cannot forget Semley and “becomes intensely interested in investigating what his handbook calls the ‘High Intelligence Life Forms’ (Hilfs) on her planet” [Spivack 1984, p. 11].

According to Remington, it is very significant that Semley does not take the Eye of the Sea into her hand, but lets Rocannon put it around her neck [Remington 1979, p. 154]. She wishes to be served. The necklace belonged to her family once and she is the rightful owner of it. In contrast with the Norse goddess Freyja, Semley does not have to do anything to get the gem, her looks and the way she is treated by the Gdemiar convince Rocannon to return the necklace to her. What links Freyja and Semley is their vanity. Even though Spivack writes that Semley wishes “to recover her rightful dowry”, it may well be said that Semley is a respectable woman who has always been loved and esteemed by those who surround her. But remembering about the necklace that belonged to her family years ago, she gets obsessed with the idea of regaining this beautiful piece of jewellery [Spivack 1984, p. 11].

Both women were attracted to jewels and wanted to possess beautiful objects no matter the cost. The punishment is also the same for both of them. Semley’s motivation is very simple. She wants to have an object that other women will look up to. She wants to outshine others. Semley naive-

ly imagines herself living in some fairy land. Her character is not fully developed. Even though she is the main character in the story, she is not the narrator. It is a man who tells the story.

The short story ends with Semley's returning home and finding out that her husband is long dead and her daughter a grown woman and "her dowry the burden of loss and madness" [Wood 1986, p. 188]. Semley was not aware of the fact that she had to travel to another planet to get the necklace back. What seemed one night for her, was in fact sixteen years.

Reid writes that Le Guin changed the Norse myth, "broadening the psychological explanation for the woman's greed and examining the social status of these dwarflike peoples. Semley wants the golden necklace so she can compete with wealthier women and live up to her husband's noble reputation. Dvergues are both the Fiia, delicate elfish creatures, attractive yet unproductive, and the heavier Clayfolk, who excel at making things" [Reid 1997, p. 22].

The ending of the short story is the starting point of the novel. Le Guin proves that every action causes a reaction. Semley's trip makes an impression on Rocannon, who decides not to allow any contact between the League and the inhabitants of this planet. He realizes that, as Wood writes, "Semley's situation, in turn, had been partly created by League interference in her world" [Wood 1986, p. 188], since if it was not for the technological and cultural cooperation and exchange, Semley would not be made to leave her home in search of the lost necklace. But due to Rocannon's interference "the unprotected planet is over-run by rebels who wipe out his expedition" [Wood 1986, p. 188].

Semley is clearly a very fine example of a powerful woman. She decides to be active, to take what once belonged to the people she loves. She decided not to wait for her fate. The price was very high – she lost her husband, who died during her trip to another planet. What she did not know was the fact that it would take much time to regain the necklace. What seemed only a night for her, proved to be many years on her home planet. She was treated as a lady or as a monarch not only by her people, but also by the Starlords, who knew nothing about her, but simply because of seeing her regal beauty, treated her

with respect. She got what she wanted – she got her jewel back, but was she successful and was her task worth it after all?

Works Cited

- Barbour D. (1986), *Wholeness and Balance in the Hainish Novels* [in:] H. Bloom (ed.), *Ursula K. Le Guin*. pp. 23–33.
- Bucknall B.J. (1981), *Ursula K. Le Guin*. Frederick Ungar Publishing Co., New York.
- Brigg P. (1979), *The Archetype of the Journey in Ursula K. Le Guin's Fiction* [in:] J.D.
- Cuddon J.A. (1992), *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, Penguin Books, London.
- Daly K.N., Rengel M. (2010), *Norse Mythology A to Z*, Third Edition. Chelsea House Publishing, New York.
- Escudié H. (2002), *Entretien avec Ursula K. Le Guin*. [Interview] [in:] C. Freedman (ed.) (2008), *Conversations with Ursula K. Le Guin*, University Press of Mississippi, Jackson, pp. 124–162.
- Grimes H.Y. (2010), *The Norse Myths*, Hollow Earth Publishing, Boston, MA.
- Le Guin U.K. (1979), *The Language of the Night: Essays on Fantasy and Science Fiction*, G.P. Putnam's Sons, New York.
- Le Guin U.K. (1966), *Rocannon's World*. Ace Books, New York.
- Lewis C.S. (2002), *Surprised by Joy. The Shape of my Early Life*, Harper Collins Publishers, London, pp. 83–89
- McCaffery L., Gregory S. (1982), *An Interview with Ursula Le Guin*. [Interview] [in:] C. Freedman (2008), (ed.) *Conversations with Ursula K. Le Guin*, University Press of Mississippi, Jackson, pp. 26–46.
- Reid S.E. (1997), *Presenting Ursula K. Le Guin*. Twayne Publishers, New York.
- Remington T.J. (1979), *The Other Side of Suffering: Touch as Theme and Metaphor in Le Guin's Science Fiction Novels* [in:] J.D. Olander, M.H. Greenberg (eds.), *Ursula K. Le Guin*. Taplinger Publishing Co., New York, pp. 153–177.
- Skeat W.W. (1994), *The Concise Dictionary of English Etymology*, Wordsworth Editions Ltd., Ware, Hertfordshire.
- Spivack C. (1984), *Ursula K. Le Guin*, Twayne Publishers, Boston.
- Wood S. (1986), *Discovering Worlds: The Fiction of Ursula K. Le Guin* [in:] Bloom H. (ed.), *Ursula K. Le Guin*, Chelsea House Publishers, New York, New Haven, Philadelphia. pp. 183–209.

Danuta Legucka *[danuta.legucka@poczta.fm]*

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

Spółeczne koszty rozwoju cywilizacyjnego na przestrzeni dziejów a współcześnie. Wyzwania XXI wieku

Social Costs of the Civilization Development throughout History and Today. Challenges of the Twenty-first Century

ABSTRACT

The main issue raised in the article is the social cost of the civilization development throughout history – at turning points in the history of humanity, and today - in connection with the challenges of the twenty-first century, which are associated with globalization, terrorism, armed conflicts, environmental problems, unjust division of goods or unemployment.

The changes in the development of civilization are the main factor that generates not only the progress, but some social costs as well. Over the past 200 years civilization seems almost to be overwhelmed by the myth of progress, which, however, begins to threaten it. This phenomenon is increasing, however, it is nothing new. Throughout history, progress has had both positive sides and many traps. The high development of civilization does not prevent negative phenomena. The author, therefore, will focus on key changes in life-style associated with progress and social consequences that it generates.

Key words: social costs of the development, challenges of the twenty-first century, progress, civilization, key changes.

Wprowadzenie

Głównym problemem rozważań artykułu są społeczne koszty rozwoju cywilizacyjnego na przestrzeni dziejów – w kluczowych momentach zmian, punktach zwrotnych w historii ludzkości oraz współcześnie – w związku z wyzwaniami XXI wieku, jakie wiążą się z globalizacją, terroryzmem, konfliktami zbrojnymi, problemami ochrony środowiska, niesprawiedliwym podziałem dóbr czy bezrobociem.

Autor akcentuje znaczenie zmian w procesie rozwoju cywilizacyjnego jako głównego czynnika generującego z jednej strony postęp, a z drugiej – koszty społeczne. Jak pokazuje historia rozwoju cywilizacyjnego ludzkości, każda epoka kończy się załamaniem, warto zatem zastanowić się jakie czynniki prowadzą do takiej sytuacji obecnie. Można powiedzieć, że współczesne społeczeństwo znajduje się na rozdrożu. Wysoki rozwój cywilizacyjny nie zapobiega negatywnym zjawiskom, takim jak kryzysy gospodarcze, patologie społeczne, terroryzm, bezrobocie, lokalne konflikty zbrojne i inne. Autor skupi się zatem na kluczowych zmianach cywilizacyjnych związanych z postępem i społecznymi skutkach, jakie on generuje.

Koszty rozwoju cywilizacyjnego na przestrzeni dziejów

Inspiracją do powstania niniejszego artykułu był filmowy esej „Pułapki rozwoju” oparty na książce R. Wrighta pt. „Krótka historia rozwoju” [Wright 2011]. Jak stwierdza Wright, cywilizacja od 200 lat wydaje się owładnięta mitem postępu, który zaczyna zagrażać jej samej. Na przestrzeni dziejów ludzkości można jednak zauważyć, że postęp, obok pozytywnych stron, kryje w sobie wiele pułapek.

Za pierwszy skok w rozwoju cywilizacji wielu autorów uznaje pojawienie się i upowszechnienie rolnictwa. Fundamentalne znaczenie w dziejach cywilizacji miały przemiany społeczne i gospodarcze, jakie dokonały się na terenach Bliskiego Wschodu (głównie w dorzeczach Nilu, Tygrysu, Eufratu) w okresie neolitu. Za kolebkę najwcześniejszego rolnictwa uznaje się Azję Południowo-Wschodnią. Jak wykazuje C.O. Sauer, „odpowiada ona wymogom zróżnicowania fizycznego i biologicznego, posiada łagodny klimat z powracającymi monsunami przynoszącymi następujące po sobie okresy deszczowe i suche, ma wiele wód zachęcających do rybołówstwa, położona jest na osi Starego Świata, jeśli chodzi o komunikację wodną lub lądową. Żaden inny obszar nie jest równie dobrze położony lub wyposażony w warunki potrzebne dla powstania kultury rybacko-rolniczej” [Sauer 1960, s. 49].

Kultura rolnicza w jej początkach na tym obszarze była związana z rybołówstwem. Najwcześniejsze domowe zwierzęta pochodziły z tego obszaru i był to główny na świecie ośrodek techniki sadzenia oraz ulepszania roślin poprzez rozmnażanie wegetatywne. Zakłada się, że człowiek nauczył się sadić rośliny wcześniej niż uprawiać je przez zasiew.

Jeszcze w neolicie ludzie żyjący w dorzeczach Nilu, Tygrysu, Eufratu opanowali sztukę rolnictwa, czyli umiejętność indukowania żywności w postaci białka roślinnego (zbóż). Proces ten trwał dość długo, bo około 8000-4000 lat p.n.e. Nosi on nazwę *neolitycznej rewolucji rolniczej*. Przejście do modelu rolniczego stanowiło na owe czasy istotny postęp, gdyż poprzedni model życia – zbieracko-łowiecki cechował się niewydolnością. Zmiana stylu życia ludzkości była uwarunkowana licznymi czynnikami: powolnym, ale stałym wzrostem liczby ludności (popyt na żywność), zmianą klimatu po ustaniu na terenie Europy epoki lodowcowej i wyginięciem w związku z tym niektórych gatunków zwierząt czy obserwacją dziko rosnących roślin zbożowych [Szpak 2007, s. 37].

Opanowanie rolnictwa stanowi milowy krok w rozwoju ludzkości i punkt zwrotny w procesie wzrostu liczby ludności na Ziemi, która gromadziła się na terenach urodzajnych (najbardziej urodzajne były doliny rzek). Zamieniono

zatem wędrowny tryb życia (związany z poszukiwaniem pożywienia) na tryb życia osiadłego. Pojawił się społeczny podział pracy na rolników i hodowców, którzy oswoili zwierzęta użytkowe (bydło, kozy). Z biegiem czasu człowiek zaczął wykorzystywać siłę pociągową zwierząt. Model rolniczy przyczynił się do wzrostu roli mężczyzny (patriarchat). Wcześniej w okresie modelu łowiecko-zbierackiego dominował matriarchat. Jednym z ważniejszych czynników decydujących o skali zmian, jakie się wówczas dokonały, był rozpad wspólnoty pierwotnej, polegającej na wspólnej pracy i równym dzieleniu jej rezultatów między członków wspólnoty [Britannica Online Encyclopedia].

Właśnie w tym okresie kryje się pierwsza z „pułapek rozwoju”. Rozwój rolnictwa spowodował zawłaszczenie ziemi, która wcześniej stanowiła dobro wolne. Słabe plony w danym roku lub wystąpienie klęski żywiołowej, która je zniszczyła (np. powódź) prowadziły do głodu. Głód odbiera władzę nad umysłem, przestają działać zahamowania moralne i normy społeczne. Człowiek jest gotowy zabić, aby przeżyć. W związku z tym pojawiają się wojny. Najpierw na małą skalę, potem na coraz szerszą.

Statystyczny neolityczny rolnik żył o 13 lat krócej niż jego dziad z epoki zbieracko-łowieckiej okresu paleolitu (tabela poniżej). Wojny to nie jedyny powód skrócenia średniej długości życia w neolicie [Britannica Online Encyclopedia]. Ciężka praca na roli i permanentne niedożywienie powodują osłabienie i ryzyko chorób. A o nie w tamtych czasach nietrudno. Oswajanie zwierząt i bliskość życia z nimi (w tamtych czasach zwierzęta były bardzo cenne, z tego względu zamieszkiwały one wraz z ludźmi we wspólnych siedzibach) prowadzą do chorób, takich jak gruźlica, czerwotka i inne [Sauer 1960, s. 32].

Tabela 1. Średnia długości życia po urodzeniu a etapy rozwoju cywilizacji

Okres rozwoju cywilizacji	Średnia długości życia po urodzeniu (lata)
Paleolit	33
Neolit	20

Epoka brązu i wieku żelaza	35 +
Antycznej Grecji	28
Epoka prekolumbijska Ameryka Północna	25–30
Średniowieczne islamskiego kalifatu	35 +
Programista	30
Wczesne nowoczesnych Wielkiej Brytanii	30–45
Bieżąca średnia światowa	67.2

Źródło: Britannica Online Encyclopedia, <http://info.britannica.com/>.

Reasumując, przejście od stylu życia zbieracko-łowieckiego z jednej strony stanowi postęp – zaspokojenie zwiększającego się popytu na żywność poprzez zasiewy i hodowlę zwierząt, pewne uniezależnienie się od zmienności warunków pogodowych (możliwość magazynowania plonów i mięsa), z drugiej jednak jest obarczone znacznymi kosztami społecznymi: wojnami, chorobami, pojawieniem się biedy, która wcześniej ze względu na praktyczne nieistnienie prawa własności była zjawiskiem nieznanym.

W latach urodzajnych rolnictwo dawało nadwyżki produkcji, co naruszyło dawną równość członków wspólnoty i tworzyło tym samym nierówność majątkową. Pojawili się przywódcy o dużym autorytecie (wodzowie w wyprawach zbrojnych, starsi rodu, mędrcy) i pierwociny organizacji państwowych [Rondo, Larry 2010, s. 28].

Przejście do życia osiadłego spowodowało tworzenie osiedli (miast-państw). Najbardziej znane i najlepiej zbadane to Jerycho, istniejące już ok. 9 000 lat p.n.e., a także miasta-państwa na terenie Mezopotamii (Hi, Uruk, Lagasz z IV tysiąclecia p.n.e.) [Szpak 2007, s. 39].

Powstanie miast to kolejny krok w rozwoju cywilizacji. Epoka brązu to początki nowoczesnej cywilizacji i ekonomii. Pozytywną stroną był niewątpliwie rozwój handlu (w późniejszych czasach przemysłu). Pojawiły się też szlaki handlowe. Pojawiła się nowa kategoria człowieka – kupiec-przedsiębiorca. Wszystko to powoduje, że dzięki wymianie handlowej można w pewnym stopniu dążyć do podziału dóbr i w sprzyjających warunkach ogranicze-

nia głodu. Miasta docelowo mają też dawać schronienie przed napastnikami [Rondo, Larry 2010, ss. 28–32].

Ten krok w rozwoju jednak również nie jest pozbawiony negatywnych skutków społecznych. Dochodzi do eskalacji szkodliwych zjawisk, które występowały już wcześniej – chorób, biedy i wojen. Miasta są siedliskiem zarazków i każda potencjalna infekcja może stać się epicentrum pandemii groźnej choroby (sytuacja pod tym względem w zasadzie niewiele się zmieniła mimo kolosalnej zmiany warunków higienicznych, które pamiętajmy, dawniej były w miastach zatrważające; współczesne miasta nadal są potencjalnie zagrożone pandemią takich chorób, jak grypa, SARS i inne).

Rozwój szlaków handlowych związanych z rozwojem handlu ułatwił przemieszczanie się wojsk najeźdźców. Bogactwa, jakimi dysponowały miasta, zachęcały plemiona sąsiedzkie do ataków i eskalacji konfliktów zbrojnych. Epoka brązu to także czas rozwoju sztuki wojennej i armii. Pojawiały się coraz doskonalsze i bardziej wydajne urządzenia do zabijania. Wojny przynosiły coraz więcej ofiar. Za jeden z przykładów może posłużyć choćby bitwa pod Megiddo (XV w. p.n.e.). Było to starcie zbrojne armii Egiptu i koalicji książąt syryjskich, zjednoczonych wokół Kadisz i Megiddo. Bitwa została wygrana przez Egipcjan i zdecydowała o przebiegu podbojów terytorialnych faraona Totmesa III w Palestynie i Syrii. Bitwa ta była pierwszym starciem zbrojnym w historii odnotowanym w źródłach pisanych. Panuje opinia, że bitwa była tak krwawa, że od jej nazwy pochodzi słowo *Armagedon* [Carey, Allfree, Cairns 2008, s. 12].

Coraz bardziej krwawe wojny przynoszące coraz więcej ofiar powodowały, że zmniejszał się zasób siły roboczej, było mniej rąk do pracy na roli. To z kolei powodowało lokalne klęski głodu i kolejne wojny [Zabłocka 1982, ss. 231–232].

W ten sposób dochodzi do powstania niewolnictwa. Cały świat starożytny jest na nim oparty. W okresie ok. 3000 lat p.n.e. do V w. n.e. system niewolniczy stworzył kategorię ludności pozbawioną wolności osobistej, zwaną niewolnikami. Niewolnicy istnieli we wszystkich społeczeństwach starożytnych, przy czym w procesach produkcyjnych odgrywali różną rolę i dzielili się na różne kategorie.

Niewolnicy w ówczesnych społeczeństwach byli wartościowi (w sensie rzeczowym, jako siła robocza), toteż dążono za wszelką cenę do ich pozyskania. Podstawowymi źródłami były wojny zdobywcze (jeńcy wojenni). W mniejszej liczbie niewolników stanowiły też osoby porywane przez handlarzy i sprzedawane na targach niewolniczych. Zdarzało się, że starożytne prawa zwyczajowe dopuszczały popadnięcie w niewolę dłużnika, jeśli nie zwrócił długu w umówionym terminie [Szpak 2007, s. 38].

Niewolnictwo było niewątpliwie najbardziej negatywnym skutkiem społecznym rozwoju cywilizacji starożytnej. Paradoks stanowiło to, że ludzie, dążąc do wzbogacenia się chcieli posiadać niewolników, tymczasem niewiele wolnych zdawało sobie sprawę, że niewolnikami mogą stać się oni sami (w wyniku pojmania do niewoli w czasie wojny lub za długi).

Kryzys cywilizacji starożytnej, rozwój chrześcijaństwa i upadek Cesarstwa Rzymskiego, zaowocowały zmianą stosunków społeczno-gospodarczych i ukształtowaniem się epoki średniowiecza, a wraz nim feudalizmu. W okresie tzw. wędrówek ludów (V–VII w.) na gruzach Cesarstwa Zachodniorzymskiego tworzyły się państwa barbarzyńskie – głównie germańskie. Przejęły one rzymskie tradycje i chrystianizowały się [Skodlarski 2012, s. 13]. Zarysowały się też głębokie różnice pomiędzy kulturalnie i gospodarczo rozwiniętą wschodnią częścią byłego imperium rzymskiego (Bizancjum) a germańskimi królestwami zachodniej części Cesarstwa. Różnice te pogłębiały się, co doprowadziło do podziału chrześcijaństwa na dwa kręgi cywilizacyjne¹. Do końca I tysiąclecia przewaga cywilizacyjna należała do kręgu wschodniego – bizantyjskiego.

Od VII w. z chrześcijaństwem zaczęła rywalizować cywilizacja nowej religii monoteistycznej – islamu, reprezentowanego przez Arabów. Taki układ sił powodował liczne wojny nie tylko z przyczyn ekonomicznych, ale także religijnych [Rondo, Larry 2010, s. 86].

1. Zachodni z Rzymem i wschodni z Konstantynopolem – tzw. schizma wschodnia, 1054 r.

Upadek Cesarstwa Rzymskiego spowodował głęboki regres cywilizacyjny Europy Zachodniej, co wynikało z zamętów o charakterze politycznym, terytorialnych przemieszczeń całych ludów i wojnami między nimi. Można powiedzieć, że średniowiecze przyniosło regres gospodarczy i kulturowy. Kultura rzymska została wyparta przez obyczaje barbarzyńców, zanikała znajomość łaciny, którą z czasem władali już tylko duchowni.

W dziedzinie gospodarczej doszło do poważnego „tąpnięcia”. Upadek miast z epoki rzymskiej doprowadził do zaniku ich funkcji ekonomicznych tj. rzemiosła i handlu. Jak dowodzi J. Szpak, „zerwane zostały szerokie kontakty wymienne imperium rzymskiego; handel, wyparty z morza, ograniczył się do wymiany drogą lądową. Gospodarka przybrała charakter naturalny: ograniczała się w zasadzie do rolnictwa, produkcja zaś przeznaczona była na własny użytek, a nie na wymianę towarową” [Szpak 2007, s. 48].

Jak zatem widać, okazało się, że gospodarka nie może istnieć bez silnego państwa i w takich warunkach musi dojść do regresu gospodarczego. Stworzyć takie państwo udało się dopiero Karolowi Wielkiemu. Zreformował on system pieniężny: podstawową jednostką monetarną był srebrny funt karoliński (libra). Karolińska reforma monetarna stała się wzorcem dla licznych krajów średniowiecznej Europy. „Popierano handel, również dalekosiężny – z Bizancjum. Zaktywizował się handel na Renie, pośrednictwem handlowym zajmowali się Sasi, Fryzowie i kupcy żydowscy. Zachodnia Europa znalazła się pod wpływem gospodarki i kultury arabskiej rozwijającej się na Półwyspie Pirenejskim. Rozwój rolnictwa i otwarcie gospodarki przyspieszyły procesy osadnicze (zagospodarowanie terenów leśnych poprzez karczowanie) oraz wprowadzenie nowej uprzęży dla koni i podków, co pozwoliło zwiększyć ich siłę pociągową, a tym samym wydajność pracy. Upowszechniał się nowy system uprawy – tzw. dwupółówka (połowa użytkowanego areалу była obsiewana, druga zaś leżała ugiorem), co sprzyjało racjonalniejszej gospodarce rolnej i podtrzymywało urodzajność gleby” [Szpak 2007, s. 48].

Można powiedzieć, że feudalizm rozwinął się z niewolnictwa adaptując ówczesne warunki społeczne do sytuacji gospodarczej i kulturowej.

Jako ustrój społeczno-polityczny opierał się on na prawnej zależności jednostek, ujętej w hierarchię oraz na systemie lennym [Skodlarski 2012 , s. 13]. Jako ustrój społeczno-gospodarczy polegał na istnieniu podzielonej własności ziemi (własność zwierzchnia i użytkowa) i poddaństwa chłopów, czego skutkiem były różnorodne obciążenia chłopów (renta feudalna) [Rondo, Larry 2010, s. 86].

Stosunki feudalne w Europie przetrwały na Zachodzie praktycznie do schyłku XVIII wieku (rewolucja francuska), a w Europie Środkowo-Wschodniej nawet do drugiej połowy XIX wieku (*Wiosna ludów* i później).

Podstawowymi cechami feudalizmu jako ustroju społeczno-gospodarczego były:

- „dominacja gospodarki wiejskiej (rolniczej);
- uzależnienie gospodarki od czynnika politycznego: w systemie lennym władza polityczna połączona była z władzą ekonomiczną;
- dominacja gospodarki naturalnej, wysoki stopień samowystarczalności, powolny rozwój sił wytwórczych (w tym postępu technicznego)” [Szpak 2007, s. 50].

Również feudalizm wiązał się z szeregiem negatywnych skutków społecznych, które zebrały krwawe żniwo. Istotą systemu feudalnego był prawny przymus i represyjność. System ten ujęty w formułę poddaństwa zmuszał chłopów do wykonywania pracy na rzecz pana oraz świadczenia innych powinności w postaci danin i robocizn. Miało to pozaekonomiczny charakter, gdyż nie wynikało z konieczności zarobkowania. Układ ten nie miał również natury umownej między dwiema stronami. Był on drastycznym ograniczeniem wolności. Powodowało to w wielu krajach powtarzające się krwawe powstania chłopskie, które wybuchały w okresach nasilonego wyzysku feudalnego².

2. M.in. powstanie Wata Tylera w Anglii, 1381; wojna chłopska w Niemczech, 1525; powstanie Dozsy na Węgrzech 1514; powstania chłopskie w Rosji w XVII i XVIII w.; rabacja galicyjska, 1846.

Stagnacja gospodarcza, ustrój feudalny i ekonomiczny oraz religijny dyktat Kościoła Katolickiego powodowały zahamowanie rozwoju handlu, kryzys w rolnictwie (uprawy intensywne) i liczne klęski głodu [Skodlarski 2012, s. 22].

Z kolei w XIV i XV wieku, kiedy nasiliła się wymiana handlowa z innymi krajami, w związku z nowymi odkryciami geograficznymi zaczęły się pojawiać epidemie. „Czarna śmierć”, przywieziona na statkach z Bliskiego Wschodu w 1347 r. zdziesiątkowała Europę zachodnią – jej skutki były katastrofalne dla Francji, Anglii, Włoch, Niemiec i Skandynawii (Norwegii): straty ludności ocenia się tu na $1/3$ – $1/2$ ogółu zaludnienia zależnie od regionu. Liczba ludności Europy zmniejszyła się z 73 mln w 1300 r. do 45 mln w 1400 r. Przyczyną tego spadku zaludnienia były też klęski głodu [Szpak 2007, s. 50].

Kryzys XIV wieku odbił się również na miastach europejskich. Spadek dochodów feudalów ograniczył popyt na artykuły luksusowe i wyroby rzemieślnicze. Miejskie rzemiosło musiało zatem ograniczyć produkcję, zmniejszyła się liczba mistrzów, droga czeladników do wyzwolenia stała się utrudniona (stąd ich bunty).

Tak więc społeczne koszty epoki feudalizmu były bardzo poważne i nie dziwi tak burzliwe jej zakończenie.

Poważny kryzys feudalizmu doprowadził do rozwoju kapitalizmu. Jako ustrój społeczno-gospodarczy posiada on szczególne cechy, które odróżniają go od innych etapów rozwoju gospodarczego cywilizacji ludzkiej:

- „kapitał w postaci środków produkcji (ziemia, bogactwa naturalne, narzędzia pracy) oraz środków na opłacenie cudzej siły roboczej; kapitał służy do osiągnięcia i pomnażania zysku jego właścicieli;
- produkcja towarów na zbytnie i istnienie przedsiębiorstw produkcyjnych przystosowanych do takiej produkcji przez specyficzną organizację i technikę wytwarzania (fabryki);
- praca jest również towarem, co pozwala na zatrudnianie najemnej siły roboczej;
- pracownik najemny (robotnik) jest wolny osobiście (w przeciwieństwie do poddanego chłopu w feudalizmie);

- działalność gospodarcza podporządkowana jest osiągnięciu zysków, powszechna staje się prywatna zaradność i konkurencja między wytwórcami (tzw. duch burżuazyjny);
- posiadacze środków produkcji, dążąc do powiększenia zysków, dokonują inwestycji, czyli umieszczania kapitału w działalności produkcyjnej bądź handlowej, przez co przyczyniają się do przyspieszonego wzrostu gospodarczego danego kraju; przejawem narastania stosunków kapitalistycznych jest rozwój produkcji przemysłowej” [Szpak 2007, s. 69].

Niektóre z wymienionych powyżej cech występowały już w przedkapitalistycznych fazach rozwoju gospodarczego (np. produkcja i obrót towarowy)³, jednak dopiero lata 1450–1750 można przyjąć jako etap genezy stosunków kapitalistycznych.

Pozytywnymi skutkami rozwoju kapitalizmu były m.in.: postęp techniczny w rolnictwie i metodach produkcji, poprawa dobrobytu i jakości życia dużych grup społeczeństwa na skutek działania mechanizmów wolnego rynku, większa dostępność dóbr, zmniejszenie się poziomu biedy i głodu, wzrost znaczenia wolności jednostki w decydowaniu o swoim życiu.

Nie można jednak nie uwzględnić kosztów rozwoju gospodarczego w tej epoce: kryzysy gospodarcze, społeczne i ekonomiczne skutki wojen, nowoczesne niewolnictwo, dysproporcje w rozwoju regionów i masowe migracje.

Na okres XVII w. (1620–1720 r.) przypadł spadek tempa rozwoju gospodarczego. W ekonomice europejskiej dało się odczuć skutki wojen (przede wszystkim wojny trzydziestoletniej), obniżyło się zaludnienie, spadła produkcja rolna.

Okres stagnacji w tamtym czasie przeżywał handel międzynarodowy: główne strefy handlowe – śródziemnomorska i bałtycka – straciły na znacze-

3. Co upoważnia niektórych badaczy do szukania elementów kapitalizmu już w Starożytności. Jest to jednak mylenie pojęcia gospodarki towarowej (na ogół istniejącej w formacjach wczesnych, ale bardzo ograniczonej) ze stosunkami kapitalistycznymi. Te ostatnie rozpowszechniały się w Europie stopniowo w okresie XVI–XVIII w.

niu⁴. Handel kolonialny również miał trudne warunki rozwoju, a zyski z niego były skromne. Przyczyniło się to do spadku poziomu życia ludności.

Najsilniej kryzys XVII wieku odczuła Europa Środkowo-wschodnia (wschodnie Niemcy, Rosja, Polska, Czechy, Bałkany). Spadła tu wydajność przymusowej pracy pańszczyźnianej chłopów i zakończyła się dobra koniunktura dla eksportu płodów rolnych (które eksportowano wcześniej masowo do krajów Europy Zachodniej od czasów epidemii „czarnej śmierci”, jaka spowodowała braki siły roboczej w rolnictwie w tamtej części regionu i konieczność eksportu płodów rolnych z Europy Środkowo-Wschodniej). Kryzys w rolnictwie spowodował pogorszenie się sytuacji ludności miejskiej (ze względu na brak siły nabywczej brak popytu na wyroby rzemieślnicze). Sytuacji gospodarczej nie pomagała też sytuacja polityczna. Oparty na monopolu władzy szlacheckiej ustrój polityczny również przechodził kryzys⁵.

Konsekwencją wydarzeń XVII stulecia były rozwiązania rewolucyjne, jak w Niderlandach i w Anglii lub narastający opór chłopstwa (powstania, zbiegostwo) – w Europie Wschodniej. Dążenie europejskich państw nowożytnych do zbudowania potęgi ekonomicznej znalazło podbudowę w myśli ekonomicznej merkantylnizmu, a następnie innych kierunków ekonomii, w ramach których szukano optymalnych dróg rozwoju gospodarczego przy minimalnych kosztach społecznych [Skodlarski 2012, s. 54].

Prawdziwy przełom stanowiła rewolucja przemysłowa. Rozwój przemysłu spowodował poważne zmiany ludnościowe wzrost liczby ludności przyczynił

4. W okresie XII–XVII w. działała tzw. Hanza niemiecka, związek miast handlowych Europy Północnej. Miasta należące do związku popierały się na polu ekonomicznym, przyczyniając się do kwitnącego rozwoju między miastami w basenie Morza Bałtyckiego i Północnego, ale jednocześnie utrudniając pracę kupcom z miast nienależących do związku. Hanza stworzyła realną siłę polityczną, a nawet wojskową, która chroniła rozwój handlu w regionie. Okres świetności Hanzy to XIV–XV w. Rozwiązania, jakie stosował Związek Miast Hanzeatyckich były bardzo nowoczesne i wiele z nich przypominało rozwiązania stosowane w ramach strefy wolnego handlu w Unii Europejskiej. W XVI i XVII wieku, ze względu na uniezależnianie się poszczególnych członków stowarzyszenia i konflikty wewnętrzne z tym związane, handel z krajami zamorskimi i konkurencje niezależnych kupców niderlandzkich, znaczenie Hanzy zaczęło słabnąć. W efekcie w 1669 r. Hanza niemiecka rozwiązała się.

5. Anarchia ustrojowa w Polsce.

się bardzo wysokiej emigracji. Nasiliły się procesy urbanizacyjne: odsetek ludności rolniczej spadł gwałtownie. Dawne średniowieczne miasta przekształciły się w „zgniłe miasteczka”, natomiast dynamicznie wzrastały nowe miasta przemysłowe. Powstały nowe ośrodki przemysłowe – skupiska ludności robotniczej z typowym krajobrazem przemysłowym [Rondo, Larry 2010, s. 176].

Jak podaje Szpak, „zmiany organizacji produkcji i powstanie systemu fabrycznego wpłynęły na powstanie nowej klasy społecznej – proletariatu fabrycznego. Byli to ludzie nieposiadający majątku, sprzedający zatem swoją siłę roboczą (nazwa nawiązywała do starorzymskich „proletarii” – ludności bez majątku, mającej jedynie potomstwo – proles). Na drugim biegunie nowego ładu społecznego znaleźli się właściciele środków produkcji – kapitału (kapitaliści). Proletariat rekrutował się z pracowników manufaktur, wyrzuconych z ziemi chłopów oraz ze zrujnowanych rzemieślników, którzy przegrali rywalizację z przemysłem fabrycznym. Rozwijający się przemysł wchłaniał dużo siły roboczej, ale jej podaż była jeszcze wyższa; powodowało to plagę bezrobocia i nędzne warunki bytowania robotników. Utrata dochodów przez zrujnowanych rzemieślników (przędzarzy, tkaczy, farbiarzy i innych) obrażała gniew przeciwko maszynom i fabrykom. Rozwijał się ruch „burzycieli maszyn” (luddyzm), który przybrał tak wielkie rozmiary, że w 1812 r. ustanowiono karę śmierci za rozmyślne niszczenie maszyn” [Szpak 2007, s. 105].

Rozwój ekonomiczny i związane z nim koszty społeczne doprowadziły we Francji do Wielkiej Rewolucji. W XVIII w. procesy gospodarcze wzmocniły siłę burżuazji, jednak utrzymujące się stosunki feudalne zahamowały dalszy postęp społeczno-gospodarczy. Wielość świadczeń chłopskich na wsi spowodował brak popytu na środki przemysłowe, co nie sprzyjało odpływowi ze wsi najemnej siły roboczej (odwrotnie niż w Anglii). Przemysł i handel, krępowane przez zwyczaje i feudalne prawodawstwo nie mogły się rozwijać. Burżuazja odczuwała niedosyt praw politycznych. Ideologia wieku Oświecenia (postulaty walki z absolutyzmem i systemem przywilejów stanowych), permanentny kryzys finansowy państwa (ucisk podatkowy)

i frustracja po przegranej wojnie z Anglią⁶ doprowadziły do rewolucji (1789–1799) [Szpak 2007, s. 105].

Rewolucja francuska miała krwawy i gwałtowny przebieg, a wprowadzona przez nią skala przemian społecznych była olbrzymia.

Głoszony w okresie Oświecenia liberalizm polityczny znalazł odzwierciedlenie w postaci teorii liberalizmu gospodarczego. Wywodził się on z filozoficznego podłoża „praw natury”, które powinny działać również w gospodarce. Rozwijająca się gospodarka kapitalistyczna uzyskiwała w ten sposób podbudowę teoretyczną, która nosiła nazwę ekonomii społecznej [Szpak 2007, s. 105].

Wielkie wynalazki i udoskonalenia techniczne okresu przewrotu przemysłowego były w ciągu XIX w. stale ulepszane. Upowszechniały się mniejsze, ale wydajniejsze maszyny wysokoprężne. Postęp dotyczył też przemysłu włókienniczego i innych gałęzi wytwórczości. Jednakże koszty społeczne owego postępu były olbrzymie. W początkowym okresie rozwoju kapitalizmu warunki pracy i życia robotników były nieznośne. Zasada wolnej konkurencji powodowała traktowanie pracowników najemnych według woli właściciela fabryki, często nieludzko, byleby tylko maksymalizować zysk. Wobec istniejącego bezrobocia płace osiągały poziom zapewniający jedynie minimum egzystencji. Maszyny musiały być wykorzystywane maksymalnie, z tego względu dzień pracy trwał 12–14 godzin, niekiedy nawet 16 godzin. Regulaminy pracy były ostre, nie można było sobie pozwolić na przerwy w pracy. Fabrykanci, dążąc do obniżenia kosztów produkcji powszechnie korzystali z pracy dzieci i kobiet, nawet w najcięższych warunkach pracy, m.in. w kopalniach [Rondo, Larry 2010, ss. 199–204]. W fabrykach włókienniczych pracowały dzieci w wieku od 5 lat, a w kopalniach od 7 lat [Szpak 2007, s. 139]. Obraz życia robotników w tamtych czasach można odnaleźć w literaturze okresu pozytywizmu: *Ziemi obiecanej* Władysława Reymonta, *Lalce* Bolesława Prusa, *Ludziach bezdomnych* Stefana Żeromskiego i wielu innych utworach. W fabrykach częste były wypadki przy pracy, jednocześnie nie było odpowiednich instrumentów zabezpieczenia społecznego.

6. 1757–1763 – utrata kolonii

Ta dramatyczna sytuacja zrodziła postulaty prawnej ochrony pracujących. Mimo pewnych regulacji, wszystkich problemów nie udało się rozwiązać. Robotnicy zrzeszali się w związki zawodowe. Socjaliści utopijni propagowali programy reform socjalnych, które odwoływały się do filantropii kapitalistów. Organizowano pomoc dla pracowników w postaci spółdzielni produkcyjnych, sklepów, kas zapomogowych, instytucji kredytowych⁷.

Ideom socjalistycznym nowy kształt nadali Karol Marks (1818–1883) i Fryderyk Engels (1820–1897), którzy sformułowali zasady walki z ustrojem kapitalistycznym i budowy ustroju socjalistycznego opartego na uspołecznieniu środków produkcji oraz rządach proletariatu [Steipanowa 1977, *passim*].

Kolejny krwawy przewrót w Europie był tylko kwestią czasu. Wraz z rozwojem industrializacji potęgniała klasa robotnicza, która podejmowała działalność polityczną. I wojna światowa i związane z nią śmierć, bieda i głód doprowadziły w efekcie do wybuchu rewolucji październikowej w 1917 roku i zmiany stosunków społecznych w Europie na najbliższe 70 lat.

Rewolucja, która miała doprowadzić do dobrobytu społecznego całego społeczeństwa, okazała się jednak przeciwieństwem swoich założeń. Jej efektem stały się masowe mordy, totalitaryzm, skrajna bieda i miliony ofiar śmierci z głodu. Socjalizm, który miał się okazać panaceum na mankamenty kapitalizmu, okazał się jednak ustrojem zupełnie nieprzystającym do rzeczywistości. Tylko wzajemna wymiana towarowa między krajami bloku socjalistycznego, oparta na zasadach barteru umożliwiała przetrwanie tego ustroju przez tyle dekad. Koniec końców upadł sam z siebie, gdyż dłużej po prostu nie mógł istnieć z powodów ekonomicznych. Gospodarka nie może abstrahować od układu odniesienia, w którym działa.

W społeczeństwach krajów posocjalistycznych panował na początku pogląd, że upadek socjalizmu rozwiąże wszelkie problemy. Okres transformacji ustrojowej również przyniósł dotkliwe skutki społeczne w postaci masowego

7. Do znanych socjalistów utopijnych należeli: Robert Owen (1771–1858), Charles Fourier (1772–1837), Henri Saint-Simon (1760–1825).

bezrobocia, marginalizacji społecznej, braku poczucia stabilizacji, masowych migracji zarobkowych oraz wielu innych negatywnych zjawisk.

Wyzwania XXI wieku

Na koniec warto zastanowić się, jak zakończy się współczesna epoka. Z jednej strony, żyjemy w czasach, kiedy poziom rozwoju osiągnął tak wysoki poziom jak nigdy dotąd. Działają mechanizmy zabezpieczania społecznego, przez wielu uważane za niedoskonałe, ale jednak w porównaniu z wcześniejszymi epokami nie można ich nie doceniać. Poziom dochodów ludności w stosunku do tego, jaki był jeszcze kilkadziesiąt lat temu, jest nieporównywalnie wyższy, podobnie dostęp do różnych dóbr konsumpcyjnych. Skracający się cykl życia produktów powoduje, że dobra luksusowe bardzo szybko stają się dobrami ogólnodostępnymi. Ciągłe dąży się do poprawy istniejącej sytuacji, pojawiają się coraz to nowe propozycje rozwiązań w ekonomii dobrobytu, nawet koncepcja *welfare state* wydaje się już nieco przestarzała. Wciąż szukamy nowych lepszych rozwiązań, wyrównania poziomu rozwoju regionów na w Europie i na świecie. Wciąż jednak pojawiają się głosy krytyczne, że może być lepiej – ponieważ pojawił się kryzys (mało kto zwraca uwagę, że kryzysy to raczej norma niż anomalia w gospodarce i przy każdym kolejnym kryzysie cywilizacja i poziom życia ludności i tak znajduje się na wyższym poziomie niż przy poprzednim).

Jak pokazuje historia rozwoju gospodarczego ludzkości, każda epoka kończy się załamaniem, warto zatem zastanowić się, co doprowadzi do upadku naszej epoki. Ekonomiści w większości w większości zajmują się skutkami kryzysów i globalizacji.

Współczesne zagrożenia, stawiające obecne społeczeństwo na rozdrożu, to:

- przyspieszone procesy globalizacyjne,
- kryzysy ekonomiczne na skalę światową,
- globalny kryzys migracyjny,

- zagrożenia ze strony państw islamskich,
- terroryzm i proliferacja broni masowego rażenia.

Przyspieszone procesy globalizacyjne

Procesy globalizacyjne są datowane różnie, ich początek lokowany jest w epoce odkryć geograficznych Europejczyków od XV wieku. Rozwój tego procesu dzieli na trzy etapy [Sztompka 2005, ss. 99–100]:

- od 1492 r. (wyprawa Kolumba) do XIX wieku, czyli epoka wymiany handlowej między Nowym Światem a Starym Światem;
- początek XIX wieku do końca XX wieku – czas koncernów międzynarodowych, które napędzały ten proces;
- od 2000 roku – to najnowszy etap globalizacji, w którym kluczową rolę odgrywa cyberprzestrzeń.

Friedman mówi o trzech kolejnych globalizacjach, z których każda poprzednia warunkuje następną. Są nimi:

- kolonizacja,
- produkcja i handel na skalę międzykontynentalną,
- rozwój cyberprzestrzeni komunikacyjnej [Friedman 2001, s 32].

Nauka szerzej zainteresowała się globalizacją dopiero od lat 80. XX wieku. Jako realne zjawisko globalizacja przez część naukowców jest postrzegana sceptycznie – jako zjawisko powodujące wzrost nowych, nieprzewidywalnych form ryzyka oraz wzrost nierówności społecznych w skali globu, czy też w skali poszczególnych społeczeństw. Skutki tych procesów nie są jeszcze do końca rozpoznane, mogą prowadzić zarówno do większej homogenizacji kultury, jak i do zwiększenia różnorodności kulturowej [Sztompka 2005, ss. 99–100]. Z globalizacją są bezpośrednio związane też inne zagrożenia, przede wszystkim to, że z powodu jej nasilenia w XXI wieku wszelkie problemy czy to gospodarcze, demograficzne (w tym migracyjne), ekologiczne czy surowcowe zyskują skalę światową.

Na kwestie te zwraca uwagę T. Friedman w publikacji *Lexus i drzewo oliwne*. Podstawowym przesłaniem tego autora jest stwierdzenie, że globalizacja nie jest jedynie przejściowym trendem, lecz nowym światowym systemem, jaki ukształtował się po zimnej wojnie. O ile zatem zimna wojna była systemem „przyjaciół” i „wrogów”, to globalizacja zamienia wszystkich w „konkurentów” uczestniczących w światowej grze o sukces ekonomiczny. Podstawowa obawa w poprzedniej epoce dotyczyła możliwości fizycznego unicestwienia (na przykład w wyniku celowego lub świadomego użycia broni masowego rażenia), w epoce globalizacji kluczowego znaczenia nabiera z kolei lęk przed wrogiem, którego się „nie widzi, nie słyszy i nie czuje”, gdyż współczesne obawy ludzi wywoływane są przez anonimowe siły, które w krótkim czasie mogą zmienić na świecie niemal wszystko [Friedman 2001, s. 32].

Kryzysy ekonomiczne na skalę światową

Globalizacja ekonomiczna to „postępujący proces integrowania się krajowych i regionalnych rynków w jeden globalny rynek towarów, usług i kapitału. Proces ten prowadzi do rosnącego przenikania i scalania się rynków oraz umiędzynarodowienia produkcji, dystrybucji, marketingu i przyjęcia przez firmy globalnych strategii działania” [Liberska 2002, s. 17]. Globalizacja ta powoduje, że pojawiające się cyklicznie w gospodarce kryzysy zyskują bardzo szybko skalę światową. Wynika z globalizacji rynków jako takich (np. rynku kapitałowego, surowców, paliw itp.) oraz globalnych powiązań kapitałowych wielkich koncernów, umiędzynarodowienia się rynków finansowych (w tym rynku pieniężnego), na których kredyty zaciągają nie tylko podmioty gospodarcze, ale też państwa. Kryzys w jednym miejscu na świecie powoduje wpływ na rynki w innych państwach.

Globalny kryzys migracyjny

Kryzys migracyjny, z jakim mamy obecnie do czynienia, również ma swe korzenie w przyspieszonej globalizacji. Wynika on z kilku przyczyn:

- znacznego zróżnicowania warunków socjalno-bytowych i poziomów dochodów ludności między bogatą Europą i Ameryką a ubogą Azją i Afryką. Szczególnie uderzające jest narastanie tych nierówności podczas ostatnich dekad, zwłaszcza w latach 80. i 90. XX wieku, kiedy to nastąpiła tzw. czwarta rewolucja techniczna, powodująca, że zmiany te nabrały wielkiego impetu. Jak podaje P. Maśloch, „coraz szybsze rozprzestrzenianie się kapitalistycznych stosunków produkcji na skalę globalną musi wpłynąć na zróżnicowanie dochodów” [Maśloch 2013, s. 157]. Występują przy tym trzy wymiary nierówności:
- nierówność dochodowa w kraju, która narosła w wielu państwach i prawie wszędzie ma związek z otwieraniem się na zewnątrz;
- nierówność pomiędzy przeciętnymi dochodami poszczególnych krajów – polega ona na tym, że jeśli w jednym kraju PKB rośnie szybciej niż w innych, ściągają do niego migranci zarobkowi z krajów o wolniejszym wzroście PKB;
- zróżnicowania pomiędzy dochodami wszystkich mieszkańców globu, które jest ogromne i ciągle rośnie. Widać je szczególnie pomiędzy ubogimi krajami afrykańskimi, azjatyckimi a Europą czy Ameryką Północną.

Potwierdzeniem tezy o dysproporcjach dochodowych jako przyczynie migracji masowych jest to, że w czasie najgorszej fazy kryzysu zadłużeniowego w strefie euro liczba imigrantów wyraźnie spadła w porównaniu z poprzednimi latami, a po jego ustabilizowaniu się – wyraźnie wzrosła. Dodatkowo celem migrantów są kraje najbogatsze, jak Niemcy czy Szwecja [Niedziński 2015].

- sytuacji politycznej w niektórych regionach – na Ukrainie, a przede wszystkim na Bliskim Wschodzie, która spowodowała masową falę

uchodźców. „Europejski kryzys migracyjny polega na gwałtownym wzroście liczby migrantów podróżujących do Europy przez Morze Śródziemne – najczęściej małymi statkami lub pontonami operowanymi przez przemytników – w celu uzyskania azylu. Choć liczba migrantów rosła od kilku lat, za początek kryzysu uznaje się rok 2015, w którym w państwach Unii złożono rekordową liczbę 1,2 miliona wniosków o azyl. Według danych UNHCR, wśród migrantów, którzy dotarli do Europy w 2015 roku, znajdowali się przede wszystkim Syryjczycy (49 procent), Afgańczycy (21 procent) i Irakijczycy (8 procent). Wnioski o azyl złożone zostały przede wszystkim w Niemczech (476 tysięcy wniosków), w Szwecji, w Austrii i na Węgrzech. Tylko podczas dwóch pierwszych miesięcy 2016 roku do wybrzeży Grecji przybiły kolejne 123 tysiące osób. Dla porównania, w tym samym okresie roku 2015 było ich zaledwie 4,6 tysiąca [Niedziński 2016].

- nieprzemysłana polityka migracyjna Unii Europejskiej – „w 1999 roku państwa Unii Europejskiej zobowiązały się do stworzenia wspólnego systemu azylowego. Unia Europejska przyjęła Konwencję Dublińską (1990), a następnie jej nowelizacje (2003 i 2014), które określają to, które z państw jest odpowiedzialne za prowadzenie postępowania o status uchodźcy. Ratyfikowana została także dyrektywa określająca minimalne standardy recepcji osób ubiegających się o azyl, które muszą zostać zapewnione w państwach Unii – chodzi na przykład o dostęp do zasobów lokalowych, służby zdrowia i edukacji. W Unii Europejskiej funkcjonuje także Eurodac, to znaczy wspólny system informacyjny, który zawiera bazę danych umożliwiającą zapobieganie przypadkom składania wniosków o status uchodźcy w kilku państwach, co z kolei pozwala na odsyłanie osób dopuszczających się takich praktyk do państw pierwszego kontaktu” [Niedziński 2016].

Mimo powyższych prób stworzenia wspólnego systemu azylowego, nie udało się sprostać napływowi migrantów, a pomiędzy państwami Unii nadal istnieją wyraźne różnice w kwestii ochrony uchodźców i warunków ich

przyjmowania, co wynika najczęściej z sytuacji ekonomicznej poszczególnych krajów, ich położenia geograficznego i związanej z tym liczby migrantów.

Zagrożenia ze strony krajów islamskich

Współczesny świat stanął u progu nowego, śmiertelnego zagrożenia o podłożu religijnym. Celem radykalnych islamistów jest utworzenie światowego kalifatu. Najgorszym scenariuszem, jaki można prognozować obecnie jest połączenie sił islamistów w krajach północnej Afryki i Bliskiego Wschodu, a następnie wywołanie dżihadu w Europie Zachodniej i USA. Jak zauważa M. Strzymiński, dawni dyktatorzy, jak Kaddafi czy Mubarak, chociaż mieli na sumieniu liczne zbrodnie, to jednak stanowili pewną tamę dla radykałów. Obecnie przyznają to dziś nawet ci, którzy jeszcze kilka lat temu głośno żądali udzielenia pomocy rebeliantom. Chaos, jaki zapanował w Libii czy Egipcie, stał się pożywką dla islamistów. Jednocześnie w Syrii, ogarniętej krwawym kryzysem, prezydent utrzymał władzę, podjął walkę z ekstremistami i staje się potencjalnym sojusznikiem Zachodu w walce z Państwem Islamskim [Strzymiński 2014].

Terroryzm i proliferacja broni niekonwencjonalnej

Terroryzm istnieje właściwie od zawsze, jednak dopiero po serii głośnych zamachów terrorystycznych ostatnich lat zwiększyła się ogólna świadomość oraz wiedza ludzi w tym temacie. Najgłośniejsze ataki terrorystyczne przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 2. Najgroźniejsze ataki terrorystyczne

Data	Atak
25 lipca 1995 roku	Algierscy islamisci zdetonowali bombę w wagonie kolejki RER na stacji Saint-Michel w Paryżu, w wyniku czego śmierć poniosło osiem osób, a 119 zostało rannych. W serii zamachów we Francji w lecie tego roku w sumie zostało rannych ponad 200 osób.
15 sierpnia 1998 roku	W północnoirlandzkim Omagh eksplodował samochód pułapka; zginęło 29 osób, a ponad 200 zostało rannych. Do ataku przyznała się Real IRA; był to jeden z najkrwawszych zamachów w historii konfliktu północnoirlandzkiego.
11 września 2001 roku	Cztery samoloty uprowadzone przez 19 bojowników Al-Kaidy i użyte w zamachach samobójczych zniszczyły m.in. dwie wieże nowojorskiego World Trade Center, uszkodziły Pentagon. Niemal 3 000 zabitych w Nowym Jorku, Waszyngtonie i Pensylwanii.
11 października 2002 roku	19-letni student chemii Petri Erkki Tapio Gerdt przeprowadził zamach bombowy w centrum handlowym pod Helsinkami; zginęło siedem osób, w tym zamachowiec, a ponad 80 zostało rannych.
11 marca 2004 roku	W porannych godzinach szczytu dziesięć bomb eksplodowało w czterech pociągach podmiejskich w Madrycie i na jego przedmieściach. Umieszczone w plecakach ładunki wybuchowe zostały zdalnie zdetonowane przez islamskich terrorystów. Zginęło 191 osób, w tym czworo Polaków, a prawie 1 800 osób zostało rannych. Po roku do zamachów przyznała się Al-Kaida. Był to najkrwawszy akt terroru w Europie od zamachu na samolot nad Lockerbie w Szkocji w 1988 r., w którym zginęło 259 osób będących na pokładzie i 11 na ziemi.
7 lipca 2005 roku	W Londynie 56 osób poniosło śmierć, a około 700 zostało rannych w wyniku zamachów bombowych na trzy pociągi metra i autobus, do których przyznała się Al-Kaida. 21 lipca tego samego roku udaremniono kolejną falę zamachów na trzy stacje metra i autobus w Londynie.
22 lipca 2011 roku	Norweski ekstremista prawicowy Anders Breivik dokonał zamachu bombowego w dzielnicy rządowej Oslo, w którym zginęło osiem osób oraz masakra na wyspie Utoya, gdzie śmierć poniosło 69 ludzi, w większości młodych.
19 marca 2012 roku	Radykalny islamista Mohamed Merah, 23-letni Francuz pochodzenia algierskiego, zastrzelił przed szkołą żydowską w Tuluzie troje dzieci i dorosłego, a jedną osobę ciężko ranił. Przedtem w Tuluzie i pobliskim Montauban zamordował trzech żołnierzy. Kilka dni po zamachu na szkołę zginął w obławie policyjnej.
15 kwietnia 2013 roku	Dwaj bracia mający czeczeńskie korzenie, Tamerlan i Dżochar Carnajewowie, podłożyli dwie bomby na mecie maratonu w Bostonie. Zginęły trzy osoby, a ponad 200 zostało rannych. Starszy Tamerlan zginął podczas pościgu policyjnego, a 19-letni Dżochar został ciężko ranny.
7–9 stycznia 2015 roku	Zamachy dżihadystów w Paryżu, w wyniku których zginęło 17 osób. 7 stycznia w zamachu na redakcję „Charlie Hebdo” bracia Said i Cherif Kouachi zastrzelili 12 osób, w tym głównych rysowników pisma. Dzień później powiązany z napastnikami Amedy Coulibaly zabił w Paryżu policjantkę, a 9 stycznia wziął zakładników w sklepie z żywnością kosztowną, zabijając cztery osoby.

Źródło: *Największe zamachy terrorystyczne w Europie i w USA*, http://www.rmfm24.pl/fakty/news-najwiesze-zamachy-terrorystyczne-w-europie-i-w-usa,nId,1922132#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=firefox

Jak widać z powyższego zestawienia, liczba ataków nasila się z roku na rok, wzrasta też liczba ofiar, co powoduje, że w zasadzie nikt nie może czuć się bezpieczny. Większość ataków jest organizowana przez islamskich ekstremistów.

Szczególnie niebezpieczna w tej sytuacji jest proliferacja broni niekonwencjonalnej, która jest jednocześnie jednym z problemów globalnych. Broń niekonwencjonalna utożsamiana bywa z bronią masowego zniszczenia (*Weapons of Mass Destruction*, WMD)⁸. Są to współcześnie nowoczesne typy broni, które charakteryzuje bardzo duża siła niszczycielska. Skutków działania tego typu broni nie można ograniczyć jedynie do obiektów infrastruktury, ale też przynosi ona śmiertelne skutki dla wszelkich organizmów żywych. Jak podaje R.E. Langford „za broń masowego rażenia uznaje się środki bojowe, które pozbawiają ludzi życia w sposób znacznie straszliwszy niż rany wywołane przez naboje i urazy fizyczne, lub które wywołują efekty inne niżli tylko uszkodzenia albo destrukcję budynków i innych obiektów, włączywszy w powyższe wywołanie poczucia strachu lub paniki” [Langford 2004, s. 1].

Kwestii tej nadal nie udało się trwale rozwiązać, mimo licznych działań ze strony państw oraz organizacji rządowych. W dobie wzrastającego zagrożenia terroryzmem międzynarodowym oraz rozwijania broni jądrowej przez takie państwa, jak Islamska Republika Iranu lub Koreańska Republika Ludowo-Demokratyczna, problem ten zajmuje znaczące miejsce w agendach problemowych najważniejszych organizacji rządowych z ONZ na czele.

Podsumowanie

Na kontynencie europejskim pokładano ogromne nadzieje w integracji, która miała w niedalekiej przyszłości spowodować znaczący postęp oraz rozwiązać wiele problemów. Tak się jednak nie stało. Sytuacja światowa nie napawa optymizmem. Nie wydaje się także, aby pozostawione samopas siły globalizacji były zdolne do

8. Niektórzy autorzy jednak rozróżniają te pojęcia.

samoograniczeń. Stanowią one tak naprawdę poważne koszty rozwoju dla współczesnego społeczeństwa i są zaprzeczeniem zasady zrównoważonego rozwoju. Skutki globalizacji, takie jak aktualne dysproporcje gospodarcze, demograficzne i społeczne, stanowią swego rodzaju pułapkę rozwoju. Można tu przedstawić kilka scenariuszy: rewolta wygłodzonej rzeszy nędzarzy z państw objętych wojną, erozja wizji społeczeństwa otwartego, ekspansja islamu powodująca powrót do społeczności zamkniętych, biedniejszych, a jednocześnie bardziej zaściankowych. Czy Europa i świat przewyciężą te problemy, czas pokaże.

Bibliografia

- Carey B.T., Allfree J.B., Cairns J. (2008), *Wojny starożytnego świata. Techniki walki*, Warszawa.
- Friedman L. (2001), *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, Poznań,
- Hunt T. (2012), *Fryderyk Engels. Komunista we fraku*, Świat Książki, Warszawa,
- Langford R.E. (2004), *Introduction to Weapons of Mass Destruction: Radiological, Chemical and Biological*, John Wiley & Sons, Hoboken,
- Liberska B. (red.) (2005), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, Wydawnictwo PWE, Warszawa.
- Life expectancy*, Britannica Online Encyclopedia [online], <http://info.britannica.com/>, dostęp: 17.11.2016.
- Maśloch P.(2013), *Globalizacja i rozwój gospodarki w warunkach kryzysu*, „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego”, nr 22.
- Największe zamachy terrorystyczne w Europie i w USA*, http://www.rm24.pl/fakty/news-najwieksze-zamachy-terrorystyczne-w-europie-i-w-usa,nId,1922132#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=firefox
- Niedziński B. (2015), *Kryzys migracyjny: dlaczego uchodźcy nagle zaczęli szturmować granice Europy?*, „Gazeta Prawna”, 5 września.
- Niedziński B. (2016), *Kryzys migracyjny – jak to wygląda?*, „Gazeta Prawna”, 26 lutego.
- Rondo C., Larry N. (2010), *Historia gospodarcza świata. Od paleolitu do czasów najnowszych*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Sauer C.O. (1960), *Rolnictwo. Jego początki i rozprzestrzenianie się*, PWN, Warszawa.
- Skodlarski J. (2012), *Historia gospodarcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa.
- Steipanowa J. (1977), *Karol Marks. Szkic biograficzny*, Progress, Moskwa.
- Strzymiński M. (2014), *Wojujący islam – zagrożenie dla Europy i świata. Kaddafi, czy Mubarak stanowili tamę dla radykałów*, „W Polityce”, **24 sierpnia** [online], <http://wpolityce.pl/swiat/210589-wojujacy-islam-zagrozenie-dla-europy-i-swiaata-kaddafi-czy-mubarak-stanowili-tame-dla-radykalow>, dostęp: 19.11.2016.
- Szpak J. (2007), *Historia gospodarcza powszechna*, PWE, Warszawa.

Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.

Wright R. (2011), *A Short History of Progress*, Carroll & Graf Publishers, New York.

Zabłocka J. (1982), *Historia Bliskiego Wschodu w starożytności (od początku osadnictwa do podboju perskiego)*, Wrocław.

Małgorzata Nowastowska [nowastowskam@gmail.com]

Katedra Socjologii Stosowanej

Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

Społeczna Akademia Nauk

Budowanie wizerunku w sieci – o popularnych narzędziach autoprezentacyjnych użytkowników Internetu

Image Building on the Web – about Popular Self- presentation Tools of Internet Users

ABSTRACT

Technicization and virtualization of the living space of people is one of the most significant changes taking place at the turn of the last several decades. The Internet network has already wrapped around the globe, changing the distance between users through enabling them to communicate in a timeless manner. It also enabled the unit to use new tools to communicate information about itself, thus increasing the range of its self-presenting impact.

This article considers the process of self-presentation in the network, with particular emphasis on the self-presentation tools used by Internet users. Distinct determinants from the point of view of the specificity of Internet space that explicitly affect all initiatives in the field of image building in on-line space are also underlined.

Key words: self-presentation, image building, self-promotional tools, social space of the Internet, internet network.

Rozwój Internetu sprawił, że świat, w którym żyje współczesny człowiek, jest nietrwały, pełen paradoksów i sprzecznych wartości. Jest on fragmentaryzowany i jak pisze Zygmunt Bauman – upłynniony [Bauman 2013]. To, w jaki sposób jednostka funkcjonuje w świecie społecznym, zależy m.in. od tego, czy i w jaki sposób korzysta ona z sieciowych mediów mobilnych i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ciągła „cyrkulacja” informacji i nieustanny rozwój narzędzi służących komunikacji przeobraża naszą aktywność w wielu sferach. Współczesny człowiek dzieli więc swoje życie pomiędzy świat materialno-przyrodniczy a wirtualną przestrzeń zakotwiczoną w sieci internetowej, która pod wpływem rozwoju technologiczno-informatycznego ulega nieustannej transformacji.

Internet jest odbierany jako nowy rodzaj wirtualnej przestrzeni, do której można „wejść i swobodnie się w niej poruszać”. Cyberpercepcja pozwala na przeżywanie emocji poprzez pośrednictwo interfejsu: człowiek – maszyna. Cały proces interaktywnego odbioru danych zawartych w Internecie jest udoskonalany i przyspieszany głównie po to, by ułatwić jego zastosowanie [Fiut 2006, ss. 24–32]. Pozwala to zarówno na zmianę w sposobie nawiązywania interakcji międzyludzkich, jak również poszerza wachlarz możliwości opisywania swoich dokonań, zalet i potencjalnych możliwości.

W niniejszym artykule chciałabym zwrócić uwagę na społeczny wymiar działania jednostki w aspekcie budowania wizerunku w sieci oraz wykorzystania go w kontekście popularyzacji własnej osoby. Jak wiadomo, autoprezentacja wiąże się z zamierzoną kreacją obrazu własnej osoby, opierającą się na inicjatywach zakładających uzyskanie określonych profitów o charakterze materialnym i psychologicznym. W świecie realnym jest to zupełnie naturalny wyznacznik naszego społecznego funkcjonowania. Umiejętności autoprezentacji pozwalają nie tylko na zajęcie lepszej pozycji w grupie społecznej, ale również zapewniają lepszą pozycję zawodową, przekładając się

tym samym na status ekonomiczny jednostki. Zastanawiające jest jednak, w jaki sposób zjawisko autoprezentacji dokonuje się w przestrzeni wirtualnej, czy budowanie wizerunku w sieci odbywa się tu na zasadach analogicznych do panujących w świecie offline i z jakich narzędzi korzysta jednostka podczas sieciowej autoprezentacji.

Aby móc odpowiedzieć na postanowione powyżej pytania, w pierwszej kolejności należy opisać specyfikę funkcjonowania jednostki w przestrzeni internetowej. Poznanie głównych właściwości społecznego wymiaru Internetu stanowi bowiem wstęp do wyjaśnienia mechanizmu prezentowania własnego wizerunku w sieci. Niektóre cechy i właściwości sieci internetowej potęgują zaś oddziaływań autoprezentacyjnych, inne wręcz przeciwnie: ograniczają je.

1. Internet jako przestrzeń interakcji międzyludzkiej

Współcześnie możemy dostrzec wzrastającą presję skierowaną na osiągnięcie sukcesu społecznego. Owa chęć powiązana jest z tendencją do rozpowszechniania wizerunku swojej osoby i przestrzeni, w której dana jednostka funkcjonuje. Nic zatem dziwnego, że kwestię budowania wizerunku rozpatruje się w sposób stereotypowy, gloryfikując jej zalety głównie na płaszczyźnie materialnej (prymat pieniądza), towarzyskiej (kontekst rozpoznawalności – ze szczególnym uwzględnieniem nurtu celebryckiego) oraz zawodowej (chęć osiągnięcia jak najbardziej prestiżowego stanowiska pracowniczego, bez względu na wewnętrzną motywację i predyspozycje). Ponadto w świadomości społecznej prestiżowy wizerunek jest postrzegany jako obligatoryjny element samorealizacji osobistej bez względu na płeć, wiek, wykształcenie czy miejsce zamieszkania jednostki.

W obecnych czasach, Internet stał się podstawowym narzędziem reklamowym rozmaitych produktów, usług i osób. Nic więc dziwnego, że to

właśnie w przestrzeni internetowej wyłaniają się nowi celebryci, jednostki wzbudzające powszechne zainteresowanie, dające im możliwość szerokiego oddziaływania społecznego. Wprowadzenie człowieka „w sieć” dało początek nowym trendom rozumianym tylko dla użytkowników Internetu. To właśnie w obrębie społecznej przestrzeni Internetu zachodzą procesy wymiany, komunikacji, autoprezentacji i budowania wzorów osobowych. Warto więc rozważyć, na czym polega specyfika owej wirtualnej przestrzeni i odpowiedzieć na pytanie: dlaczego jest to przestrzeń tak sprzyjająca aktywnościom współczesnych ludzi?

Samo pojęcie przestrzeni możemy rozpatrywać z czterech perspektyw [McLuhan 2002, ss. 314–315]:

- jako czystą formę, pozbawioną jakichkolwiek interpretacji i ideologii;
- jako wytwór społeczny, w którym przestrzeń jest miejscem ludzi oraz produkowanych przez nich przedmiotów i rzeczy;
- jako narzędzie, środowisko, zapośredniczenie;
- jako przedmiot lub sumę przedmiotów.

W kontekście sieciowości zwrócimy uwagę na drugą i trzecią perspektywę analityczną, pamiętając przy tym, że przestrzeń Internetu zmienia tradycyjne myślenie o przestrzeni jako obszarze zamkniętym geograficznie lub fizycznie. Możemy przywołać tu po raz kolejny idee McLuhana i jego wizji sieci jako przedłużenia przestrzeni społecznej, wprowadzającej człowieka w nowy obszar wirtualnego działania [McLuhana 2017]. Możemy też za Magdaleną Szpunar przyjąć, że przestrzeń Internetu stanowi pewien specyficzny wycinek rzeczywistości społecznej, której przyswajanie dokonuje się poprzez czynności zapośredniczone, takie jak: tworzenie własnych stron domowych, prowadzenie blogów, wgrywanie do sieci własnych zdjęć czy umieszczanie przemyśleń [Szpunar 2008, ss. 31–51]. Tego typu działania autopromocyjne podejmuje niemal każdy uczestnik sieci, dlatego też przestrzeń Internetu jest elementem stworzonym przez wszystkich aktywnych jego użytkowników.

Za społeczną przestrzeń Internetu możemy zatem uznać wirtualny obszar tworzący pole do działań jednostkowych i kolektywnych, opartych na

prawie wyłącznie wirtualnych kontaktach społecznych. Jest to środowisko zdominowane przez wymiar wirtualny, w którym dokonują się zmiany w działaniu jednostek, polegające na dopasowaniu sposobu ich zachowania do możliwości, jakie daje sieć. To: „system socjokulturowy posiadający granice wytworzone przez różnice między byciem a niebyciem jego użytkowników” [Hejl 1998, s. 239]. Peter Hejl w swoim artykule pt.: *Technology, Data, Relevancy: A Cultur – Theoretical Look at the Internet*, podkreśla tym samym, że wytworzony w Internecie świat społeczny jest bytem zależnym od swoich członków, nie zaś elementem czysto technicznym, sprowadzonym do narzędzi i przekazników. Społeczną przestrzeń Internetu można zatem wyróżnić tylko w teoretycznym wymiarze – w praktyce jest to niemierzalny byt, nieposiadający trwałych właściwości [Hejl 1998].

Stosunek naukowców z różnych dziedzin co do istoty społecznej przestrzeni Internetu obciążony jest pewnymi rozbieżnościami. Niektórzy przyjmują stanowisko, które zakłada, że interakcje dokonujące się w SPI (Społecznej Przestrzeni Internetu) są zubożoną i sterylną formą wymiany społecznej, typowej dla tradycyjnej interakcji *face to face*. Inni podkreślają, że Internet, w sposób najbardziej optymalny spośród wszystkich mediów, tworzy nowy i odmienny sposób budowania relacji międzyludzkich, umożliwiając formowanie się grup, i relacji poprzez zwiększanie społecznej łączności. Spełnia się więc wizja McLuhana, dotycząca przedłużenia zmysłów człowieka dzięki zastosowaniu nowych technologii [McLuhan 2017]. Warto zatem postawić kolejne pytanie: jakie są podstawowe cechy SPI?

Przynależność do SPI często ma mniejszy stopień spoistości niż uczestnictwo w społecznościach realnych. Jednostka nie zawsze ma świadomość przekroczenia granicy SPI. Więzi nawiązywane w obszarze SPI są często o wiele słabsze i krótkotrwałe, szczególnie w przypadku jednorazowych wypowiedzi czy komentarzy, często umieszczanych np. pod artykułami czy wypowiedziami na forach, w których jednostka nie jest na stałe zarejestrowana. Ponadto

członkostwo w SPI ma charakter otwarty, a przebywanie w SPI nie łączy się z żadnymi zobowiązaniami, wykluczając te przypadki, które przy rejestracji wymagają zainstalowania oprogramowania lub akceptacji regulaminu, choć często i te kroki są przez użytkowników ignorowane. Nie należy również zapominać, że odrzucenie z SPI, np. poprzez ban (zablokowanie dostępu), nie powoduje tak dużej traumy jak wykluczenie ze środowiska realnego.

Warto też nadmienić o tym, że przebywanie w rzeczywistości wirtualnej wymaga odmiennego charakteru interakcji, co stawia użytkownika Internetu przed koniecznością nabywania doświadczeń znacznie różniących się od tych zdobywanych w bezpośrednich relacjach interpersonalnych. Nowa jakość tych doświadczeń wyznaczona jest, zdaniem Johna Sulera, przez specyficzne cechy charakterystyczne dla działania jednostki w sieci. Są to:

1. *Ograniczenie doświadczeń sensorycznych (Reduced Sensations)*. Rzeczywistość wirtualna zakłada możliwość kontaktów opierających się na wykorzystywaniu zmysłu wzroku, słuchu oraz kombinacji obu tych modalności. Brak bezpośredniego kontaktu wyklucza natomiast wykorzystanie bodźców dotykowych i węchowych, które są silnie związane z pewnymi odczuciami hedonistycznymi.
2. *Komunikacja za pośrednictwem tekstu (Texting)*. Pomimo redukcji doświadczeń sensorycznych, komunikacja tekstowa odgrywa znaczną rolę w relacjach interpersonalnych. Powszechność i niski koszt nośników wymiany informacji, takich jak e-mail, chat, SMS, czynią z nich niezwykle popularną formę interakcji społecznych. Co więcej, stanowią unikalną formę prezentowania własnej tożsamości, ułatwiającą nawiązanie relacji międzyludzkich.
3. *Elastyczna tożsamość (Identity Flexibility)*. Brak możliwości bezpośredniego kontaktu ma ogromny wpływ na sposób prezentowania własnej tożsamości w cyberprzestrzeni. Anonimowość pozwala na udostępnianie o sobie tylko wybranych informacji, a nawet stworzenie zupełnie wyimaginowanej tożsamości. Świat multimediów oferuje ponadto możliwość wyrażania siebie poprzez przybranie dowolnej wirtualnej postaci.

4. *Zmienione postrzeganie (Altered Perceptions)*. Uczestniczenie w przestrzeni cybernetycznej wprowadza użytkownika w odmienne stany świadomości, podobne do marzeń sennych, w których zaciera się granica pomiędzy światem realnym a wirtualnym.

5. *Zrównany status (Equalized Status)*. Przestrzeń wirtualna daje równe szanse użytkownikom, niezależnie od ich statusu, zamożności i rasy. Dzięki temu wpływ na innych zależy jedynie od zdolności komunikacyjnych osoby, wytrwałości oraz prezentowanych przez nią stanowisk.

6. *Pokonywanie ograniczeń przestrzennych (Transcended Space)*. Komunikacja wirtualna daje możliwości kontaktowania się z osobami o podobnych zainteresowaniach i potrzebach, niezależnie od miejsca, jakie zamieszkują oraz dystansu między nimi. Pokonywanie dystansów w ciągu kilku minut czy sekund buduje nowy świat, niezależnie od uwarunkowań geograficznych.

7. *Elastyczność czasowa (Temporal Flexibility)*. Cyberprzestrzeń daje możliwość zarówno komunikacji synchronicznej, podczas której wiele osób w jednym czasie uczestniczy w tej samej rozmowie, jak również pozwala na komunikację asynchroniczną, niemożliwą w bezpośrednim kontakcie. Zapewnia ona uczestnikom czas na refleksję i udzielenie odpowiedzi.

8. *Różnorodność kontaktów społecznych (Social Multiplicity)*. Komunikacja wirtualna pozwala na jednoczesny kontakt z dużą liczbą użytkowników. Dzięki zaawansowanym opcjom wyszukiwania, filtrowania i wybierania, możliwym staje się komunikowanie z określonymi przez użytkownika osobami bądź grupami, które odpowiadają jego ukrytym uczuciom i potrzebom.

9. *Możliwość zapisu (Recordability)*. W przeciwieństwie do komunikacji bezpośredniej, interakcje w przestrzeni wirtualnej mogą zostać zapisane i zarchiwizowane. Z jednej strony pozwala to na późniejsze odtworzenie przebiegu interakcji, z drugiej jednak świadomość tej właściwości może powodować nieufność lub obawę wobec bycia *on line*.

10. *Zakłócenia mediów (Media Disruption)*. Bez względu na to, jaki niezawodny sprzęt komputerowy znajduje się w posiadaniu użytkownika, zawsze istnieje możliwość awarii oprogramowania lub zerwania połączenia, a co za tym idzie, braku możliwości nawiązania interakcji pośredniej. Sytuacja ta powoduje stany zdenerwowania i niepokoju, które Suler określił *the experience of the black hole* – doświadczenia typu czarna dziura [Suler, online].

Nie można więc przyjmować, że interakcja online jest taka sama jak offline. Specyfika relacji wirtualnej, wyrażona przez opisane wyżej cechy, nie sprawia jednak, że interakcje, które odbywają się w sieci, mają mniejsze znaczenie dla jednostki. Wpływ sieci na sposób komunikacji i nawiązywania relacji międzyludzkich ma jednak dwa oblicza. Uznawana jest zarówno za metamedium ułatwiające i ubogacające interakcje, jak i za przyczynę degradacji językowej i sprowadzania człowieka do wymiaru słów, etykiet i awatarów. Nic więc dziwnego, że na początku lat 90. publikowane wyniki badań, dotyczące negatywnego wpływu sieci na kontakty interpersonalne pojawiały się w czasopiśmie i książkach nie tylko psychologicznych i socjologicznych, ale również tych z zakresu ekonomii czy medycyny. Podważano w nich przede wszystkim aspekt prawdziwości i realności relacji nawiązywanych za pośrednictwem komputera i Internetu. Współcześnie mówi się jednak, że interakcja dokonująca się w sieci jest tak samo rzeczywistym stanem, jak kolektywność czy indywidualność zapośredniczona. Opiera się ona na działaniu społecznym wynikającym z orientowania się na zachowanie i działanie innych ludzi, najczęściej przy użyciu języka i innych kodów kulturowych [Limanówka 2013, ss. 511–527].

Obecnie Internet postrzegany jest jako coś więcej niż tylko narzędzie służące wymianie danych, jest to przede wszystkim podstawa dla nowej ekspresji artystycznej, osobistej czy technologicznej, w której jednostka może zaspokajać swoje potrzeby. Jest to również narzędzie łączące ludzi. Dzięki niemu relacje, które w świecie offline nie mogłyby zaistnieć (np. poprzez ograniczenia terytorialne czy ekonomiczne), są inicjowane i mogą się rozwi-

jać. Internet umocnił i zwiększył nie tylko stopień komunikacyjności między ludźmi, ale stał się podstawą do tworzenia nowych obszarów współdziałania człowieka. Inne wynalazki, tak jak telegraf czy telefon działają w konfiguracji „jeden do jednego”, podczas gdy interakcje w sieci mają opcję „jeden do wielu” lub „wielu do jednego” [Kerckhove 2011, s. 26]. To w znacznym stopniu zmienia wymiar działania autoprezentacyjnej jednostki, pozwalając jej prezentować się z o wiele większą łatwością niż w świecie offline. Na czym więc polega sieciowa autoprezentacja?

2. Autoprezentacja i budowanie wizerunku w Internecie

W potocznym myśleniu autoprezentacja kojarzy się często przede wszystkim z zabiegami autopromocyjnymi, polegającymi m.in. na umiejętnym doborze słów, reprezentacyjnym wyglądzie i właściwej etykiecie. Takie postrzeganie zachowań autoprezentacyjnych nie jest jednak pełne. Autoprezentacja zawsze wymaga pewnego rodzaju kompromisu między pożądanym wizerunkiem osoby a wiarygodnością przekazu [Królik 2012, s. 9].

W zależności od tego, czy zapoznamy się z literaturą przedmiotu z zakresu marketingu, reklamy, psychologii społecznej czy socjologii, odnajdziemy w nich różne definicje i opisy zachowań autoprezentacyjnych. Różnorodność w podejściu do omawianej tematyki wprowadza pewien nieporządek terminologiczny. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać można także w wielowątkowości i wieloaspektowości zachowań autoprezentacyjnych. Dodatkowo podczas procesu autoprezentacji, możemy wykorzystywać różne narzędzia, mające wpływ na jej odbiór. W obliczu takiego stanu rzeczy, czy jesteśmy w stanie jednoznacznie wskazać, na czym ona polega?

Autoprezentacja polega na wywołaniu pożądanego wrażenia poprzez proces komunikacji i na przekazaniu informacji na swój temat do otoczenia społecznego. Bez względu, czy dokonujemy jej w świecie offline czy

online, przebiega ona intuicyjnie, wpisana jest bowiem w schematy, tradycje i obyczaje panujące w danej kulturze. Autoprezentacja stanowi więc integralną i naturalną część ludzkiego zachowania. Błędne byłoby jednak przeświadczenie, że autoprezentowanie wizerunku jest czynnością łatwą. Trudność polega na tym, że zależy ona nie tylko od umiejętności interpersonalnych jednostki, ale również (i to nawet w większości przypadków) od czynników zewnętrznych, na które człowiek nie zawsze ma lub może mieć wpływ [Leary 2011, ss. 8–16].

W polskiej literaturze przedmiotu jedną z najczęściej przywoływanych definicji autoprezentacji jest ta zaprezentowana przez Andrzeja Szmajke, w książce pt.: *Autoprezentacja – maski, pozy, miny*. Autor ten podkreśla, że autoprezentacja to „celowe działanie zmierzające do wywołania u osób z otoczenia społecznego (audytorium), pożądanego przez jednostkę wizerunku własnej osoby. Realizowana jest przez kontrolowanie informacji: o sobie, o innych ludziach, poglądach, ideach, rezultatach i motywach aktywności, planach i zamierzeniach, ujawnianych przez podmiot obecnemu otoczeniu” [Szmajke 2001, s. 147]. Ponadto Szmajke uważa, że autoprezentacja jest wszechobecną cechą zachowań społecznych, wpływającą na sprawny przebieg interakcji, ułatwiającą szybkie porozumienie partnerów. Zachowania autoprezentacyjne pozwalają zaobserwować, czy nawiązana relacja ma mieć charakter kooperacji, rywalizacji, pracy czy rozrywki. Określa ona również wzajemne oczekiwania co do traktowania partnera interakcji [Szmajke 2001, s. 148]. Stanowi podstawę kontaktów i relacji społecznych.

Autoprezentacja w sieci uzależniona jest od cech dla niej specyficznych, o których pisano powyżej. Dodatkowo jednostka dokonująca autoprezentacji w Internecie nie jest w stanie jednoznacznie określić zaangażowania audytorium i przewidzieć, jak zareagują potencjalni odbiorcy na dane zachowanie autoprezentacyjne. Działania autoprezentacyjne docierają bowiem do szerokiego grona użytkowników sieci. A w sytuacji, gdy pozwalamy na publiczne prezentowanie wizerunku, przekraczamy granice przestrzenne, wkraczając w globalny system przekazu informacji.

Podkreślić należy, że w procesie sieciowej autoprezentacji, podobnie jak w przypadku autoprezentacji dokonywanej w świecie offline, istotny jest obraz własnego „ja”, stworzony i przekazywany przez jednostkę otoczeniu społecznemu. Autoprezentacja służy więc budowaniu „wysokiej złożoności Ja”, którą definiujemy jako posiadanie wielu różnych przekonań o sobie samym, przy czym przekonania te mają wpływ na ocenę własnej wartości [Wosińska 2004, s. 67]. Autoprezentacja polega na prezentowaniu tylko niektórych z nich – tych bardziej dopasowanych, zdaniem jednostki dokonującej zabiegu autoprezentacyjnego, do sytuacji społecznej, w której się znajduje.

Nie należy jednak zapominać, że każdy człowiek posiada wiele poznawczych reprezentacji własnej osoby, wiele wyobrażeń o sobie samym, które w istotny sposób wyznaczają proces kierowania wrażeniem i decydują o liczbie potencjalnie dostępnych jej publicznych autowizerunków [Szmajke 2001, s. 149]. Tak więc zachowania autoprezentacyjne należy kojarzyć z taktycznym selekcjonowaniem informacji dotyczących naszej osoby. Taktyka owa odnosi się do dwóch istotnych aspektów, pierwszy to dopasowanie wizerunku do aktualnie przyjętych przez jednostkę celów, drugi odnosi się natomiast do takiego wizerunku, który będzie najbardziej przydatny do osiągnięcia tychże celów [Leary 2011, s. 16]. Zastanawiające jest więc również, co składa się na proces tworzenia wizerunku jednostki w sieci.

Pojęcie wizerunek (łac. *imago*) oznacza wzór, pierwowzór, wyobrażenie. To zespół informacji na temat osoby (instytucji, firmy lub innego podmiotu) czyli to, co inni o nas myślą, co inni o nas sądzą i co inni o nas wiedzą [Białopiotrowicz 2009, s. 17]. Może być on ujmowany jako efekt przetworzenia informacji, dotyczącej uprzednio zarejestrowanych obrazów lub też jako zbiór przekonań, myśli i wrażeń na temat danej osoby lub obiektu, czyli sposób, w jaki rzeczy lub osoby są postrzegane [Kolter 1994, s. 549].

Kiedy rozpatrujemy zachowanie związane z kreowaniem wizerunku w kontekście kontaktów interpersonalnych dokonywanych w sieci, zauważymy, że jest to zachowanie o charakterze celowym. Trzeba jednak zaznaczyć, że nie zawsze realizowane jest w sposób świadomy i w pełni zaplanowany, zazwy-

czaj w trybie automatycznym, bez wewnętrznego przekonania i świadomego zamiaru kontroli otoczenia. Według Szmajke, argumentem potwierdzającym spontanizację działań związanych z kreowaniem wizerunku jest fakt, że większość relacji i interakcji nawiązywanych przez ludzi, ma charakter zrytualizowany. Nie zmienia to jednak faktu, że nie może mieć ono charakteru całkowicie zaplanowanego. Wyjątkiem jest sytuacja, gdy cel, do którego dąży jednostka, dokonująca zabiegu autoprezentacji, jest dla niej doniosły lub gdy sytuacja interakcyjna, w której znajduje się autoprezententer, jest dla niego nowa i automatyczna realizacja działań autoprezentacyjnych staje się niemożliwa [Szmajke 2001, s. 148].

Autoprezentacja dokonywana w sieci, składająca się na szerszy proces budowania e-wizerunku, jest więc czynnością złożoną, wymagającą od jednostki zaangażowania i umiejętności posługiwania się narzędziami umożliwiającymi przesłanie przekazu autoprezentacyjnego do audytorium. To właśnie owe narzędzia dostępne w Internecie sprawiają, że budowanie wizerunku w świecie online różni się od procesu budowania wizerunku w świecie offline. Odpowiednie sprofilowanie działań przy wykorzystaniu informatycznego i technicznego zaplecza sieci sprawia, że proces budowania wizerunku w świecie offline musi być synchronizowany z działaniami podejmowanymi w społecznej przestrzeni Internetu. Jakie więc narzędzia musi wykorzystać jednostka, by móc zbudować wizerunek w sieci?

3. Narzędzia autoprezentacyjne wykorzystywane w Internecie

Sieć nie tylko umożliwia ludziom działania na wielu polach, w wielu obszarach społecznych, ale również umożliwia jego użytkownikom aktywne w nich uczestnictwo. W literaturze przedmiotu wymienia się cechy sieci odpowiedzialne za jej rosnącą popularność, a mianowicie: dostępność, anonimowość, wyobraźnia i interaktywność. Wyobraźnia umożliwia oderwanie się od pro-

blemów świata offline i ułatwia przeniesienie się do rzeczywistości on-line. Interaktywność pozwala nawiązywać relacje z innymi użytkownikami sieci, w sposób znacznie łatwiejszy, szybszy i tańszy niż w świecie offline. Anonimowość wpływa na śmiałość i związane z nią poczucie pewności osób z niego korzystających. Dostępność zaś umożliwia funkcjonowanie w świecie online niemal w każdym miejscu, o każdym czasie [Musiał 2009, ss. 25–26].

Ograniczanie się jednak do wskazanych wyżej czterech cech przy opisie specyfiki oddziaływania Internetu na człowieka, byłoby jednak błędem. Ich różnorodność i wielość jest ogromna. Tak jak różnorodność i wielość narzędzi, jakie oferuje swoim użytkownikom świat offline. Otwiera on nowe możliwości działania i nowe wymiary poznawania świata, które do tej pory były albo możliwe przez bezpośrednie doświadczenie albo z pewnych względów niedostępne w ogóle dla człowieka. Aby jednostka mogła w pełni korzystać z możliwości sieci, muszą być spełnione pewne warunki.

Po pierwsze, jednostka musi posiadać zaplecze techniczne w postaci nośnika, którym będzie mogła logować się do Internetu. Do sieci można podłączyć się przez kabel (łącza telefoniczne lub telewizję kablową) lub bezprzewodowo (łącza radiowe lub sieci komórkowe). W Polsce usługi dostępu do Internetu oferują prawie wszyscy operatorzy telefonii stacjonarnej i komórkowej (Netia, TP S.A., Plus GSM, Play i inni), a także dostawcy telewizji kablowej (UPC, Aster i inni)

Po drugie, każdy, kto chce budować wizerunek w sieci, musi znać podstawowe zasady poruszania się po niej. Niezbędną umiejętnością jest obsługa przeglądarki internetowej. Jest to narzędzie, które porządkuje jednostce „zasady korzystania z sieci”, głównie dlatego, że służy do oglądania i pobierania stron internetowych. Umożliwia również [Szymczyk 2010, ss. 22–23]:

- przechowywanie plików w pamięci podręcznej, dzięki czemu użytkownik sieci może wykonywać kilka czynności na raz,
- wykorzystanie tak zwanych skórek (motywów graficznych), które nie tylko ułatwiają poruszanie się w wirtualnej przestrzeni, ale również dopasowują swój interfejs do preferencji internauty,

- zapamiętywanie haseł dostępu i logowania do różnych witryn, co sprawia, że użytkownik nie musi się logować za każdym razem na swój profil na danej stronie czy do portalu społecznościowego lub forum dyskusyjnego. Wzmacnia to poczucie „obecności” w sieci,
- poprawianie pisowni i filtrowanie reklam, które mogą przeszkadzać jednostce w swobodnym przemieszczaniu się pomiędzy stronami.

Kolejnym narzędziem, wykorzystywanym przez użytkowników sieci do autoprezentacji, są strony internetowe (*web page*), nazywane witrynami internetowymi. Joanna Szymczyk w swoim poradniku pt.: *Elementarz Internetu*, wskazuje, że strony internetowe można porównać do grubej książki o wielu kartkach, a wędrówka po elektronicznej witrynie jest niczym innym, jak przewracaniem kolejnych stron owej książki [Szymczyk 2010, s. 26]. Strony internetowe wykorzystywane są zarówno w celach prywatnych, naukowych, politycznych, jak i w celach biznesowych czy autoprezentacyjnych. Mają one duże znaczenie dla przedmiotu, który opisują, dlatego błędy na stronie internetowej mogą negatywnie oddziaływać na potencjalnych odbiorców. Szczególnie, gdy strona ma charakter autopromocyjny. Powiązane ze sobą (np. w celu zwiększenia wydajności), strony internetowe określane są mianem witryn lub serwisów internetowych [<http://prnews.pl/poradniki/10-grzechow-glownych-polskich-stron-www-67912.html>]. Każda witryna mieści w sobie tekst i grafikę, ale to nie wszystko. Mogą być one wzbogacone o panele przeszukiwania danych lub inne elementy, które mają ułatwić korzystanie z serwisu.

Omawiając użyteczność serwisów www, należy wspomnieć o portalach i wortalach internetowych. Portale internetowe to rozbudowane witryny internetowe, które dostarczają podstawowych informacji z różnych dziedzin wiedzy i zapewniają wielorakie usługi internetowe swoim użytkownikom. Podstawowe usługi portali internetowych to przede wszystkim: aktualne wiadomości, prognoza pogody, katalog stron www, forum dyskusyjne, czat, skrzynki e-mailowe. Ich atrakcyjność dla internautów wynikać może z faktu, że są one bardzo często aktualizowane. Ta funkcjonalność

portalu zachęca użytkowników sieci Internetu do ustawiania ich jako stron startowych w przeglądarkach.

Wortale natomiast to rozbudowana witryna internetowa, wyspecjalizowana w publikowaniu danych informacji, dotyczących tylko jednej tematycznej dziedziny [www.mapainternetowa.com/slownik-internetowy.html#Poczta elektroniczna¹]. To właśnie ich specyficzne profilowanie, w oparciu na jednym konkretnym obszarze zainteresowania np. zdrowie, moda, edukacja, różni je od portalów internetowych. Wortale odwiedzane są więc przez osoby, które szukają konkretnego rodzaju informacji.

Jak napisałam wcześniej, w ramach portali i wortali mogą być świadczone różnego rodzaju usługi internetowe. Jedną z najpowszechniejszych jest e-mail, czyli poczta elektroniczna (ang. *electronic mail*, e-mail). Współcześnie poczta internetowa jest najtańszym i najszybszym narzędziem umożliwiającym porozumiewanie się użytkownikom sieci. Za jej pomocą można przesłać do konkretnej osoby różnego rodzaju dane przedstawione w formie elektronicznej (tekst, obraz, dźwięk, wideo). Warunkiem jest posiadanie konta na serwerze poczty elektronicznej oraz programu obsługującego e-mail. Również w niektórych przypadkach, możliwość korzystania z poczty umożliwiającą przeglądarki internetowe, ten sposób dostępu określa się mianem *webmail* [Pawłowska-Mielech, Bocek 2006, s. 55]. E-mail nie jest jednak jedynym narzędziem ułatwiającym autoprezentację. Wymiana informacji dokonywana jest również w obrębie czatów, grup dyskusyjnych, forów internetowych czy portali społecznościowych.

Ważnym obszarem aktywności jednostki w sieci internetowej są serwisy społecznościowe. Serwisy społecznościowe to rodzaj interaktywnych stron www, które są współtworzone przez grupy osób o podobnych zainteresowaniach. To obszar, w obrębie którego powstają społeczności internetowe, których użytkownicy zaspokajają potrzebę kontaktu z innymi ludźmi, a także dzielą z nimi swoje doświadczenia, pasje czy problemy [Niewiadomska 2011, s. 160]. W przeciągu kilku ostatnich lat, oferta serwisów społecznościowych znacznie się poszerzyła, głównie ze względu na zainteresowanie możliwościami

mi, jakie oferują swoim użytkownikom. Nic więc dziwnego, że w literaturze przedmiotu, możemy odnaleźć różne typologie dotyczące serwisów społecznościowych uwzględniające zarówno ich funkcjonalność, jak i sposób wykorzystania przez internatów.

Wśród najpopularniejszych serwisów społecznościowych w Polsce wyróżniamy:

- **Facebook** – powstał on w 2004 roku, pierwotnie tylko dla uczniów Uniwersytetu Harvarda. Gromadzi ogromne ilości danych i korzysta z niego około 1,4 miliarda użytkowników z całego świata. W Polsce jest to serwis społecznościowy numer jeden. Jego użytkownicy mogą udostępniać treści i zdjęcia oraz reagować na nie, tworzyć grupy i wydarzenia, a także podejmować działania reklamowe w obrębie strony.
- **Instagram** to jeden z najpopularniejszych serwisów społecznościowych na świecie, który umożliwia publikowanie zdjęć i krótkich filmików. Jakiś czas temu do aplikacji wprowadzono sekcję Stories oraz tworzenie albumów. Obecnie jest wiodącą platformą dla influencerów i narzędziem reklamowym dla wielu marek.
- **Twitter** to znany serwis społecznościowy umożliwiający mikroblogowanie. Jego cechą charakterystyczną jest limit wpisu w postaci 140 znaków oraz używanie hashtagów, które pozwalają na agregację treści do odpowiednich znaczników, co znacznie ułatwia wyszukiwania interesujących nas tweetów.
- **YouTube** to niezwykle popularny serwis, który powstał w 2005 roku i służy do udostępniania i oglądania materiałów wideo i audio. Umożliwia subskrybowanie kanałów oraz komentowanie i ocenianie treści.
- **Snapchat** to aplikacja mobilna, służąca do wysyłania znikających wiadomości do wybranych osób lub umieszczania ich w sekcji Stories. Znajdziemy tam geofiltre, maski, naklejki i inne narzędzia, które sprawią, że nasze kilkusekundowe treści będą jeszcze bardziej atrakcyjne w odbiorze.
- **LinkedIn** to sieć społecznościowa dla profesjonalistów. Pozwala na nawiązanie kontaktów zawodowych, dzielenie się w ramach profilu in-

formacjami o naszych umiejętnościach, które mogą być potwierdzone przez innych użytkowników, a także na publikowanie ofert pracy, interakcje i dyskusje grupowe oraz udostępnianie wartościowych treści [socialpress.pl/2017/05/22-serwisy-spolesczeniowe-z-ktorych-korzystamy-najczesciej].

Każdy serwis społecznościowy daje osobom zakładającym tam konta wiele możliwości autoprezentacji, poprzez stworzenie własnego profilu, zamieszczanie zdjęć, danych, przysyłanie plików czy umieszczanie filmów. Ta różnorodność działań sprawia, że serwisy społecznościowe zrzeszają różnych użytkowników, w tym osoby samotne, nienawiązujące w ramach społeczności offline żadnych rozwiniętych relacji [Hetman 2009, s. 5]. Nic więc dziwnego, że portale społecznościowe są obecnie nie tylko obszarem nawiązywania nowych znajomości czy podtrzymywania tych już zawartych, ale stały się również platformą wymiany danych, filmów, zdjęć oraz miejscem pracy dla marketingowców i osób zajmujących się reklamą. Serwisy społecznościowe stanowią też świetne narzędzie promocji blogów i vlogów internetowych.

Blog to rodzaj serwisu internetowego, który ma charakter dziennika. Zawiera uporządkowane chronologicznie wpisy, które mogą być przygotowane zarówno przez jednego autora, jak i zespoły redakcyjne. Na blogu znajduje się także księga gości, której czytelnicy mogą pozostawiać opatrzone odpowiednią datą komentarze. Niektóre blogi dopuszczają możliwość komentowania wpisów, którą autor w każdej chwili może wyłączyć. Internetowe dzienniki nie są zjawiskiem jednorodnym, mogą wyróżniać się zarówno pod względem treści (blogi literackie, osobiste, hobbystyczne), jak i formy (blogi tekstowe, foto blogi, czy audiologii) [Wrycza 2016, ss. 95–96].

W związku z tym, że blogerzy stają się coraz bardziej popularni online, coraz częściej przenoszą swoją aktywność do świata offline. Występując w reklamach czy programach rozrywkowych stają się opiniotwórczy już nie tylko wśród swoich czytelników, ale również wśród innych grup odbiorczych. Warto jednak zaznaczyć wyraźną granicę pomiędzy aktywnością związaną z zakresem blogowania a innymi formami aktywności pisarskiej

w sieci. Do blogów nie zalicza się np. wpisów na Facebooku czy też filmów wideo publikowanych na Youtube.

Osoby publikujące materiały wideo na przeznaczonych do tego stronach określa się mianem vlogrów. Vlogger, jest to przede wszystkim osoba prowadząca vlog, czyli wirtualny pamiętnik, którego treścią są pliki filmowe, a nie, jak w tradycyjnym ujęciu, materiał spisany. Nazwę vlogger używa się również w stosunku do osób prowadzących podcasty czy programy rozrywkowe, jednak czynności vlogopodobne są dalece rozbieżne od zwyczajowego rozumienia pojęcia vlog.

W Polsce vlogowanie podejmowane jest na coraz większą skalę, a z roku na rok zainteresowanie tą formą przekazu rośnie. Vloggerzy, jak żadna inna grupa działająca w sieci, korzystają z możliwości SPI, budując przy tym wspólnotę w postaci vlogosfery, która wyrasta z potrzeby dzielenia się indywidualnymi opiniami na rzecz tworzenia kolektywnej opinii wirtualnej. Jakość i forma tworzenia programów czy vlogów oceniana jest nie tylko przez samych autorów, ale również przez ich fanów, wirtualną publiczność odbiorczą czy innych vloggerów. Dlatego vloggerzy bardzo dokładnie pracują nad swoim wizerunkiem, dokonując wielu zabiegów autoprezentacyjnych, wykorzystując jednocześnie niemal wszystkie wskazane powyżej narzędzia.

Możliwość budowania wizerunku w sieci przy wykorzystaniu omawianych narzędzi, daje również szansę jednostce na szybszy dostęp do potencjalnego audytorium. Na profilowanych stronach www, tematycznych blogach czy vlogach z o wiele większą łatwością odnajdziemy i nawiążemy kontakty z osobami o podobnych zainteresowaniach i pasjach, niż dokonamy tego w toku codziennych interakcji w świecie offline. Autoprezentacja dokonywana w przestrzeni online może być kierowana do globalnego audytorium w bardzo szybkim czasie, uzależnionym od długości wprowadzania założonego komunikatu do sieci. To właśnie te cechy sprawiają, że obecnie, mówiąc o autoprezentacji jednostki i budowaniu przez nią wizerunku, nie można pominąć aspektu jej aktywności w Internecie, który należy analizować w takim samym stopniu, jak zabiegi wykorzystywane w autoprezentacji *face to face*.

Podsumowanie

Niewątpliwie społeczna przestrzeń Internetu jest bogato zróżnicowana technologicznie, społecznie i kulturowo. Mnogość narzędzi służących do ekspresji emocji, zdobywania kontaktów społecznych, budowania wizerunku czy poszerzania wiedzy, jakie oferuje SPI, sprawia, że na trwałe stała się ona atrakcyjnym obszarem budowania wizerunku jednostki. Sieć nie tylko ułatwia rozwój nowych form twórczego wyrazu, ale służyć może jako narzędzie autopromocji i autokreacji [Augustynek 2011, s. 124].

Rozpatrując kwestię wpływu Internetu na działania autoprezentacyjne ludzi, należy podkreślić, że sieć internetowa w znacznym stopniu strukturalizuje nasze myślenie o świecie. Jak zauważa Jan Burszta, uczestnicy rzeczywistości wirtualnej postrzegają środowisko, w którym się spotykają, jako świat, gdzie można bez skrępowania wyrazić własne emocje i przekonania oraz rozwijać twórczość językową, tworzyć rozmaite tożsamościowe wspólnoty czy neoplemiona [Burszta 2003, s. 169]. Popularyzacja i wzrost znaczenia Internetu w życiu społecznym wiąże się również ze zmianami w obrębie interakcji międzyludzkiej. Usieciowienie wpływa na życie społeczne, przyspieszając komunikację, stając się źródłem informacji, umożliwiając poznanie się osobom o podobnych zainteresowaniach oraz zmienia sposób nawiązywania relacji międzyosobowych.

Warto również wskazać, że nadmierne zaangażowanie w działania w obszarze SPI, może determinować niepokój związany z nieograniczonym wręcz dostępem do informacji, wzmacniać poczucie alienacji, rozproszenia, a ponadto przytłoczenia wielości obszarów, na których mogą być realizowane potencjalne formy aktywności. Ponadto, przyglądając się działaniom autoprezentacyjnym użytkowników sieci, niełatwo jest także ocenić ich stopień „fantazji” oraz jednoznacznie wykluczyć pojawienia się dylematów natury identyfikacyjnej, związanej z wielością czy sposobem zaangażowania w relacje społeczne.

Mimo wszystko, rosnąca fascynacja perspektywami, jakie SPI jest w stanie zaoferować jednostce w procesie budowania wizerunku, powoduje, że cią-

gle przybywa osób wykorzystujących to medium w procesie autoprezentacji. Sprzyja temu fakt, że wielu ludziom łatwiej jest wyrazić siebie i znaleźć akceptację w środowisku internetowym niż w świecie rzeczywistym.

Bibliografia

- Augustynek A. (2011), *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Bauman Z. (2013), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Białopiotrowicz G. (2009), *Kreowanie wizerunku w biznesie i polityce*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa.
- Burszta J. (2003), *Ekran, mit, rzeczywistość*, Wydawnictwo Twój Styl, Warszawa.
- Fiut I. (2006), *Media @ Internet: szkice filozoficzno-medioznawcze z lat 2000–2006*, Stowarzyszenie Twórcze Artystyczno-Literackie, Kraków.
- Hetman J. (2009), *Modele serwisów społecznościowych*, Wydawnictwo Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Kerckhove D. (2011), *Inteligencja otwarta: narodziny społeczeństwa sieciowego*, Wydawnictwo Mikon Warszawa.
- Kolter P. (1994), *Marketing – analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Wydawnictwo Gebethner & Ska, Warszawa.
- Królik G. (2012), *Autoprezentacja czyli jak się sprzedać pracodawcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice.
- Leary M. (2011), *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Limanówka A. (2013), *Wizerunek w Internecie jako element nowej jakości życia społecznego* [w:] L. Zacher, *Wirtualizacja – problemy, wyzwania, skutki*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.
- McLuhan M. (2017), *Galaktyka Gutenberga: tworzenie człowieka druku*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- Musiak E. (2009), *Komunikacja interpersonalna w sieci* [w:] *Komputer w edukacji*, pod red. J. Morbitzer, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Niewiadomska E. (2011), *Wpływ portali społecznościowych na rozwijanie umiejętności informatycznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 656.
- Pawłowska-Mielech J., Bocek D. (2006), *Rola i znaczenie Internetu w komunikacji społecznej*, Świętokrzyskie Centrum Edukacji na Odległość, „Zeszyty Naukowe”, nr 2.

Szmajke A. (2001), *Autoprezentacja – maski, pozy, miny*, Wydawnictwo URSA Consulting, Olsztyn.

Szpunar M. (2008), *Spółeczna przestrzeń Internetu – Internet jako medium komunikacji społecznej* [w:] *Media – Komunikacja – Zdrowie: Wyzwania – Szanse – Zagrożenia*, pod. red. B. Aouil, W. Maliszewski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Szymczyk J. (2010), *E-lementarz Internetu czyli najprostszy na świecie podręcznik dla miliona Polaków*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.

Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla studentów i praktyków*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Wrycza J. (2016), *Jak zapowiadać wydarzenia kulturalne w Internecie, by przyciągnąć i zaangażować odbiorców: webriting w kulturze*, Wydawnictwo Wiedza i Praktyka, Warszawa.

Źródła internetowe

Hejl P.M., *Technology, Data, Relevancy: A Cultur – Theoretical Look at the Internet*, https://www.researchgate.net/publication/303608189_Technology_Data_Relevancy_A_Culture-Theoretical_Look_at_the_Internet, 1998, dostęp: 15.12.2018.

Suler J. (b.d.). *Psychology of cyberspace*, <http://users.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>, dostęp: 20.12.2018.

<https://socialpress.pl/2017/05/22-serwisy-spolecznosciowe-z-ktorych-korzystamy-najczesciej/>, dostęp: 28.12.2017.

http://www.mapainternetowa.com/slownik-internetowy.html#Poczta_elektroniczna, dostęp: 10.06.2014.

<http://prnews.pl/poradniki/10-grzechow-glownych-polskich-stron-www-67912.html>, dostęp: 16.12.2017.

Katarzyna Czekaj-Kotynia [katarzyna.czekaj.kotynia@gmail.com]

Spoteczna Akademia Nauk

Metoda Digital storytelling w kształceniu kompetencji medialnych i międzykulturowych uczniów szkół podstawowych i średnich

Digital Storytelling as an Educational Method Developing Media and Intercultural Competences of Pupils in Primary and Secondary Schools

ABSTRACT

Increasing phenomenon of migration in Europe determines fact that the cultural and linguistic diversity of school is no longer an abstract concept but a real feature of school reality in many countries. Due to the growing number of pupils with a migrant background, school becomes a natural, often the first place where a culture and a language of guests and hosts meet together. It concerns both: children attending to school and their families. One of the method promoted for intercultural teaching and learning is digital storytelling. This method allows for development of pupil's media competences associated with searching, selecting and processing of multimedia content in an extremely effective way. It gives pupils an interesting opportunity for an

attractive and engaging work with film, sound, narration, animation. At the same time it could be a method which encourage pupils to analyze their own experiences, to share opinions and emotions, to confront linguistic and cultural differences and perspectives. This article describes digital storytelling as an effective method of intercultural and multilingual education in the primary and secondary schools.

Key words: digital storytelling, multilingualism, media education, intercultural education

Wprowadzenie

W kontekście edukacji i wychowania cyfrowe opowieści są zjawiskiem wyjątkowo interesującym. Digital storytelling wykorzystuje narzędzia dydaktyczne i metody pedagogiczne, które są dobrze znane od stuleci (narracje, opowiadania, odgrywanie ról) łącząc je z nowoczesnymi technologiami. Anгаżując dźwięk i obraz, animację czy grafikę jako materiały budujące fabułę oraz wykorzystując Internet jako kanał transmisji i rozpowszechniania opowieści wśród odbiorców, cyfrowe opowiadanie historii staje się całkowicie nową strategią nauczania i uczenia się, ukierunkowaną na wszechstronny rozwój wiedzy i umiejętności uczniów, niezależnie od ich wieku. Celem tego artykułu jest przedstawienie szczególnego wykorzystania metody digital storytelling w rozwoju kompetencji międzykulturowych i medialnych uczniów szkół podstawowych i średnich. Świadomość znaczenia rozwijania tych konkretnych obszarów umiejętności uczniów jest kluczowa dla szkoły i nauczycieli, szczególnie w kontekście wyzwań stojących przed europejskimi systemami kształcenia w dobie nasilającej się migracji i rosnącej liczby dzieci ze środowisk imigranckich, które to zjawiska obserwuje się praktycznie w każdym kraju Unii Europejskiej.

W artykule przedstawiono zarówno rozważania teoretyczne dotyczące zastosowania metody cyfrowych opowieści w edukacji medialnej i międzykulturowej, jak i studium przypadku wybranego projektu realizującego w prakty-

ce postulat wdrożenia tej metody w nauczaniu szkolnym oraz przygotowania merytorycznego nauczycieli (szczególnie tych pracujących z uczniami z rodzin imigranckich) do jej dydaktycznego zastosowania.

Kluczowe definicje

Dla właściwego przedstawienia i zrozumienia zagadnienia potencjału metody digital storytelling w rozwijaniu kompetencji medialnych i międzykulturowych uczniów, konieczne wydaje się przyjęcie wstępnych założeń definicyjnych dla każdego z wymienionych wyżej pojęć.

Opierając się na definicji Alexandra Thomasa, kompetencje międzykulturowe można określić jako zdolność rozumienia uwarunkowań kulturowych i czynników wpływających na percepcję, uznanie, odczuwanie i działanie. Jest to także umiejętność ich skutecznego przestrzegania i wykorzystywania w praktycznym działaniu. Manifestuje się ona w różnorodnych postawach, począwszy od tolerancji wobec różnic, po udane wzorce współpracy i koegzystencji, a także w odniesieniu do kryteriów jakimi jednostka interpretuje i kształtuje otaczający ją świat [Mackiewicz 2005, s. 40]. Analizując pojęcie i zakres kompetencji międzykulturowej, jako najważniejsze jej elementy wskazać można [Mackiewicz 2005, s. 34]:

- wiedzę na temat rzeczywistości innych krajów;
- umiejętność samodzielnej analizy i refleksji nad otaczającą rzeczywistością związaną z własną kulturą, jak również obcą rzeczywistością;
- umiejętność interpretowania obcej kultury na tle własnej i własnej kultury na tle obcych;
- umiejętność analizowania własnych postaw i przejawianych (uwarunkowanych kulturowo) wzorców zachowań, tj. postrzegania siebie i innych w kontekście konstruktów poznawczych uwarunkowanych kulturowo;
- umiejętność rozpoznawania trudnych sytuacji wynikających z nieporozumień kulturowych oraz zdolność do ich skutecznego rozwiązywania;

- zdolność do rozszerzania swojej wiedzy poprzez świadome podejście do zagadnień różnorodności kulturowej.

Znacznie trudniej jest określić dokładny zakres pojęcia „kompetencji medialnych” ze względu na różnorodność podejść badawczych i perspektyw metodologicznych odnoszących się do tego zagadnienia. Jednak zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej [Commission Of The European Communities 2005] i na bazie analizy przeprowadzonej przez Fundację „Nowoczesna Polska” [Górecka 2012, *passim*], możliwe jest zidentyfikowanie kluczowych obszarów umiejętności wchodzących w zakres wspomnianego terminu. Zaliczamy do nich:

- efektywne korzystanie ze źródeł informacji (trafna diagnoza luk informacyjnych, wybór rzetelnych źródeł informacji, samodzielne poszukiwanie wiarygodnych treści i ich krytyczna analiza, a także przetwarzanie informacji i prezentacja wyników tej pracy dla zróżnicowanego grona odbiorców);
- budowanie bezpiecznych i wartościowych relacji oraz komunikacji w środowisku wirtualnym, wyszukiwanie i pozyskiwanie kontaktów, uczestnictwo w społecznościach wirtualnych, kształtowanie własnego wizerunku w sieci;
- znajomość i zrozumienie określonych przekazów medialnych, wyrażanych w różnych formach audiowizualnych;
- kreatywne tworzenie treści multimedialnych z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi cyfrowych oraz ze świadomością zagadnień związanych z prawem autorskim;
- wykorzystanie potencjału mediów dla rozrywki, dostępu do kultury, dialogu międzykulturowego, uczenia się i codziennych zastosowań.

Warto podkreślić, że w dobie globalizacji (która obejmuje praktycznie wszystkie obszary ludzkiej działalności) oraz rosnącej mobilności, jedynie równoległy rozwój obu wyżej wymienionych obszarów kompetencji (międzykulturowych i medialnych) warunkuje i determinuje efektywny udział jednostek we współczesnej rzeczywistości społecznej, gospodarczej i kul-

turowej. Jak wskazują badacze tego zagadnienia: „dzięki globalizacji i postępowi technologicznemu poszczególne obszary kultury nakładają się na siebie i wchodzi w interakcje. W wyniku tych relacji, interakcji, przepływu treści, ale także kolizji i konfliktów, obszary te nieuchronnie stają się międzykulturowe. Zrozumienie tej kulturowej i społecznej rzeczywistości oraz aktywne w niej uczestnictwo wymaga umiejętności komunikowania się, krytycznego przyjmowania i oceniania informacji, rozpoznawania kulturowych, religijnych, etnicznych, rasowych perspektyw w postrzeganiu zjawisk i problemów.” [Jaskuła, Korpowicz 2011, s. 149]. Rozważając wagę edukacji medialnej i międzykulturowej dla uczniów współczesnych szkół warto mieć świadomość, że wspomniany wyżej deficyt kompetencyjny może nieuchronnie skutkować ryzykiem wykluczenia społecznego i kulturowego. Uzasadnia to potrzebę poszukiwania programów, metod oraz narzędzi dydaktycznych, które odpowiadając potrzebom realizacji programów nauczania w szkole, pozwolą w spójny sposób rozwijać wszystkie opisane wyżej obszary wiedzy i umiejętności uczniów w różnym wieku.

Jak interpretować z kolei digital storytelling jako metodę nauczania i uczenia się? Cyfrowy storytelling (jak sama nazwa wskazuje) wywodzi się z jednej z najstarszych sztuk w historii ludzkości – opowiadania historii. Opiera się na tworzeniu i dzieleniu się opowieściami wyrażonymi za pomocą nie tylko tekstu czy słów, ale także materiałów multimedialnych, takich jak: grafika, film, muzyka, animacja. Edukacyjne zastosowanie opowieści było znane ludzkości od wieków, jeśli nie od tysiącleci. Jeszcze przed wynalezieniem pisma ludzie wykorzystywali powtarzane z pokolenia na pokolenie opowieści do przekazywania potomnym historii oraz kultury danej społeczności. W ten sam sposób przechowywana i chroniona była wiedza gromadzona przez wspólnotę, cennie przez nią wartości oraz oczekiwane od jej członków postawy. Z tych powodów opowiadanie historii było przez setki lat integralną częścią procesów edukacji i socjalizacji. Współcześnie edukacyjne zastosowanie opowieści nie uległo zmianie. Jednak szerokie wykorzystanie narzędzi cyfrowych do tworzenia i udostępniania różnego rodzaju narracji spowodowało znaczne zwięk-

szenie zasięgu i skuteczności cyfrowych opowieści [Tkaczyk 2017, s. 17–18].

Cyfrowy storytelling można rozpatrywać w dwóch aspektach:

- jako „produkt” – multimedialną narrację służącą przekazaniu odbiorcy określonej wiedzy, wartości, emocji, postaw;
- jako proces, w którym autor na drodze refleksji, auto-refleksji oraz kreatywnej twórczości przekazuje odbiorcy określoną opowieść.

Metodyczne podejście do zastosowania metody digital storytelling w edukacji międzykulturowej i medialnej

Digital storytelling jako metoda dydaktyczna oraz narzędzie edukacyjne może być wykorzystywany w celu wspierania rozwoju międzykulturowego i umiejętności korzystania z mediów wśród uczniów, zarówno w kontekście pracy nauczyciela, jak i aktywnej, samodzielnej nauki na różnych etapach edukacji formalnej i nieformalnej. Nawiązując do wspomnianych w poprzednim podrozdziale dwóch zastosowań metody cyfrowych opowieści (jako produktu i procesu) oraz sytuując te zastosowania w kontekście edukacji medialnej i międzykulturowej odnotować należy, że digital storytelling może po pierwsze dostarczać treści, które pomagają uczniom pozyskiwać i rozumieć informacje oraz budować wiedzę potrzebną do kształtowania ich otwartości i tolerancji kulturowej. Po drugie może być postrzegany jako skuteczny środek służący praktycznemu zastosowaniu najbardziej popularnych i szeroko stosowanych metod edukacji międzykulturowej i edukacji medialnej.

Ogromny potencjał dydaktyczny i wychowawczy metody digital storytelling tkwi już w samej specyfice tej metody i charakterze pracy ucznia w projektach związanych z jej praktycznym zastosowaniem. Tworzenie czy już samo poznawanie cyfrowych opowieści buduje zainteresowanie ucznia tematem zajęć oraz podnosi jego motywację wewnętrzną do wzięcia w nich aktywnego udziału. Pozwala uczniom samodzielnie konstruować własny za-

sób informacji poprzez odkrywanie interesujących dla nich historii. Stwarza im pole do eksperymentowania i odważnego wyjścia poza własną strefę komfortu (spróbowania sił w nowej dla siebie roli, wypróbowania narzędzi, których do tej pory nie znali, przyjęcia perspektywy, która do tej pory była dla nich obca). Trenuje także umiejętność odczytywania różnego rodzaju przekazów (językowych, wizualnych, muzycznych, symbolicznych) oraz samodzielnej ich interpretacji, co okazuje się kompetencją kluczową w rzeczywistości zdominowanej przez „komunikaty obrazkowe” oraz informacyjny chaos [Świątecka 2013, s. 20].

Metoda cyfrowych opowieści bez wątpienia skutecznie wspiera innowacyjny proces nauczania. Jest formą nauki gwarantującą młodzieży radość odkrywania, wysoką motywację i entuzjazm wobec zadań szkolnych. Daje ona zarówno nauczycielowi, jak i uczniom dużą dozę swobody w zakresie:

- wyboru używanych w nauce (i atrakcyjnych dla nich) narzędzi, materiałów, treści;
- podejmowania tematów, które są dla nich ważne;
- tworzenia projektów, które przynoszą im satysfakcję i szacunek otoczenia;
- gromadzenia doświadczeń, które budują ich poczucie przynależności i akceptacji.

Warto przy tym zauważyć, że wszystkie wymienione wyżej czynniki bezpośrednio przekładają się na wzrost osiągnięć szkolnych ucznia. Nauczanie i uczenie się realizujące wymienione wyżej postulaty wpisuje się bezpośrednio w koncepcję edukacji przyjaznej mózgowi i jest powiązane z rozwijającą się obecnie strategią neurodydaktyki. Jej podstawowe założenie wskazuje, że gdy uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności w atrakcyjny, interesujący, angażujący, a przede wszystkim aktywny sposób, ich zdolność do zapamiętywania i rozumienia materiału nauczania automatycznie wzrasta [Żylińska 2013, s. 38–42]. Zatem każde zadanie szkolne bazować powinno na takiej aktywności ucznia, w której jego mózg głęboko przetwarza informacje, utrwalając ślady pamięciowe i budując reprezen-

tacje neuronalne konkretnych cech charakterystycznych i struktur otoczenia [Spitzer 2011, s. 69]. W metodzie digital storytellingu głębokiemu przetwarzaniu i zapamiętywaniu informacji sprzyja również aktywowanie neuronów lustrzanych poprzez angażujące, emocjonujące historie. Ich rozległe skupiska znajdują się w mózgu między innymi wokół ośrodka Broki (warunkuje to umiejętność przekazywania przez człowieka za pomocą słów najbardziej skomplikowanych i złożonych emocji). Jednak neurony lustrzane uaktywniają się także wtedy, kiedy odbierana opowieść odnosi się do innych zmysłów – obrazu, dźwięku, dotyku. Dzięki temu informacje przekazywane za pośrednictwem historii pozostawiają ślady pamięciowe w bardzo różnych strukturach mózgu. Proces ten wyjaśnia Christian Keysers: „Konkretne regiony mózgu aktywują się, kiedy wykonujemy konkretne czynności, przeżywamy konkretne emocje lub doświadczamy czegoś w otaczającym nas świecie. Co ciekawe, te same regiony są aktywowane, kiedy jedynie obserwujemy kogoś, kto te same czynności wykonuje, przeżywa te emocje lub doświadcza czegoś w jego świecie. Te obszary, zwane wspólnymi obwodami przekształcają to, co widzimy w coś, co sami byśmy zrobili i czuli w podobnej sytuacji. Dzięki tym obszarom rozumienie czynów i emocji innych nie wymaga wysiłku czy zaplanowanego przemyślenia, ale staje się intuicyjnym współdzieleniem ich emocji, doświadczeń i uczynków” [za: Tkaczyk 2016]. Zatem kolejnym wartym podkreślenia czynnikiem znacząco wspierającym efektywność procesu nauczania i uczenia się przy wykorzystaniu omawianej metody jest możliwość zaangażowania za jej pośrednictwem nie tylko funkcji kognitywnych ucznia, ale także jej domen – afektywnej i psychomotorycznej. [Osiński 2013, Świątecka 2013, s. 21]. Dzięki zastosowaniu metody digital storytellingu:

- uczeń rozwija zdolność organizowania i rozumienia świata za pośrednictwem historii dotyczących problemów, z którymi boryka się społeczeństwo;
- uczeń i jego relacje z rówieśnikami oraz społecznością znajdują się w centrum uwagi i w centrum procesu tworzenia;

- uczeń może rozwijać postawę odpowiedzialności – jako autor projektu i jako przedstawiciel lokalnej społeczności odpowiedzialny za relacje z innymi grupami o różnym pochodzeniu;
- uczeń może budować poczucie własnej skuteczności i sprawczości poprzez zaangażowanie w projekty mające rzeczywisty wpływ na relacje istniejące w środowisku społecznym szkoły;
- uczniowie mogą rozwijać postawę, która szanuje wyjątkowość i różnorodność, konfrontując swoje opinie i wymieniając doświadczenia.

Bezpośrednim celem niniejszego artykułu jest jednak wykazanie ogromnego potencjału cyfrowych opowieści szczególnie dla edukacji medialnej i międzykulturowej. Zastanówmy się zatem, w jaki sposób kontekst ten nauczyciel może wprowadzić do projektów uczniowskich wykorzystujących cyfrowy storytelling. Zwróćmy zatem uwagę, że w odniesieniu do edukacji międzykulturowej historie cyfrowe mogą czerpać z różnych motywów, wątków i treści, stanowiących punkt wyjścia lub pretekst do refleksji nad różnorodnością i podobieństwami, relacjami i związkami, konfliktami i spotkaniami między kulturami, narodami, językami. Projektując zajęcia edukacyjne ukierunkowane na rozwój kompetencji międzykulturowych, a bazujące na metodzie cyfrowych opowieści, nauczyciel może sięgać do treści, możliwych do ujęcia w trzy obszary tematyczne:

1. Osobiste historie uczniów dotyczące konkretnych wydarzeń lub doświadczeń życiowych: to uczniowskie opowieści o ich własnych spotkaniach z innymi językami, kulturami, krajami; uczniowskie wywiady z rówieśnikami pochodzącymi z innych krajów lub kultur; rodzinne opowieści uczniów dotyczące ich korzeni, pochodzenia, tradycji i zwyczajów.
2. Opowieści, które posiadają walor informacji lub instruktażu, przez co pomagają uczniom lepiej zrozumieć dany temat: historie dotyczące tematu wielojęzyczności i międzykulturowości; opowieści o problemach i zjawiskach wspólnych dla różnych kultur, społeczeństw i języków, dotyczące np.: alfabetu, powiedzeń i przysłów, znaczenia imion, językowych zapożyczeń, „fałszywych przyjaciół”, etc.

3. Historie wykorzystujące ponadnarodowe motywy, postacie, symbole, jak np.: różne wersje bajki o Kopciuszku, Królowie Śnieżce, etc.; popularne motywy pojawiające się w opowieściach: motyw podróży, przemiany, zakazanej miłości, odwiecznej walki dobra i zła.

Poprzez tego rodzaju cyfrowe opowieści uczniowie lepiej poznają i rozumieją różnice oraz podobieństwa między kulturami i językami, uczą się mówić o swoich własnych korzeniach, rozbudzają ciekawość wobec innych kultur i kręgów cywilizacyjnych. Jednocześnie wiedza ta przedstawiona w postaci opowieści przestaje być dla nich obca czy odległa, ponieważ pochodzi z własnych doświadczeń lub z historii ich bliskich, przyjaciół i rówieśników.

Chociaż opowiadanie historii z wykorzystaniem mediów cyfrowych może z powodzeniem funkcjonować jako osobna metoda dydaktyczna, jest ono również użyteczne jako narzędzie wsparcia wykorzystywane przez nauczycieli w kontekście innych metod i technik nauczania – znanych i powszechnie stosowanych w promowaniu kompetencji międzykulturowych i medialnych [Michalewski 2010, s. 132–133, Sielatycki 2004, s. 31–34].

W metodzie „pracy ze źródłami” tworzenie cyfrowej opowieści może być końcowym efektem procesu uczenia się, w którym uczeń zbiera, analizuje, weryfikuje, wybiera i przetwarza materiały multimedialne na konkretny temat (wspomnienia, relacje, fotografie, nagrania).

Pracując metodą „poszukiwania wspólnych korzeni” (koncentrując się na demonstrowaniu wzajemnych relacji między państwami, narodami, ludźmi, językami) uczniowie mogą wykorzystywać digital storytelling do tworzenia opowieści o ludziach, grupach, społecznościach – w różnych okresach i na różnych etapach ich funkcjonowania.

W metodzie „ścieżek kulturowych” cyfrowa opowieść może z powodzeniem stać się sposobem przekazywania/prezentowania doświadczeń, emocji, refleksji i wniosków wynikających z odbytej drogi (uczeń może odgrywać rolę osoby, która prezentuje kulturową podróż lub rolę samego podróżnika).

W metodzie „poszukiwania współczesnych związków” cyfrowa historia stworzona przez uczniów może być związana ze zrozumieniem relacji między

krajami, ludźmi, gospodarkami, kulturami. Relacji, które współcześnie stopniowo pogłębiają się i nasilają wraz z postępującą globalizacją – wpływając przez to na życie jednostek, rodzin i społeczności.

Cyfrowa opowieść może również stanowić punkt wyjścia (lub dostarczyć treści) do zadań polegających na rozwiązywaniu problemów/dylematów, szczególnie odnoszących się do zjawisk różnorodności, tolerancji, wykluczenia, nienawiści, etc. W takim przypadku zainicjowanie pracy uczniów poprzez zapoznanie ich z angażującą emocjonalnie historią, która pobudza ich wyobraźnię, może bezpośrednio wpłynąć na motywację do podjęcia takiej aktywności w kontekście poruszanego tematu i zaangażowania w wykonywane zadania.

Digital storytelling jest również idealnym narzędziem budowania u uczniów umiejętności współpracy. Uczniowie z różnych krajów, różnych narodowości, posługujący się różnymi językami mogą wspólnie pracować nad tworzeniem cyfrowej opowieści, wykorzystując Internet jako przestrzeń komunikacji i wspólnych działań. Cyfrowe opowiadanie historii tworzy doskonałe ramy dla pracy uczniów, ponieważ umożliwia konfrontację informacji, poglądów i przekonań, buduje zaangażowanie i motywację, może stanowić platformę porównywania perspektyw narodowych i kulturowych.

W metodzie „poszukiwania scenariuszy przyszłości” opowiadania cyfrowe są doskonałym materiałem do prezentacji i analizy przeszłych doświadczeń, przedstawiania aktualnej sytuacji i przewidywania rozwoju wydarzeń na przyszłość, na podstawie własnej wiedzy i możliwych konsekwencji bieżących działań.

Diagnozowanie potrzeb nauczycieli w kontekście wykorzystania metody digital storytellingu w edukacji międzykulturowej

Chociaż metoda digital storytellingu ma potencjalnie tak szerokie zastosowanie w procesie wspierania rozwoju kompetencji międzykulturowych uczniów

i ich umiejętności medialnych, badania wskazują (szczególnie te prowadzone z udziałem nauczycieli pracujących w grupach zróżnicowanych kulturowo), że nauczyciele nadal nie są w pełni przygotowani do realizacji zadań w tym obszarze (opisane wyniki dotyczą badania przeprowadzonego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2009 r. w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich). Okazuje się, że praca z uczniami z różnych środowisk etnicznych, kulturowych lub językowych nie przekłada się na większą międzykulturową wrażliwość nauczycieli. W świetle przywoływanych wyników badań najważniejsze problemy nauczycieli związane z pracą w heterogenicznych grupach uczniów to zazwyczaj: słaba znajomość języków obcych, niskie kompetencje międzykulturowe, brak wiedzy na temat migracji, niski poziom otwartości, brak cierpliwości, empatii, tolerancji, niska świadomość znaczenia uwarunkowań kulturowych jako źródła problemów w pracy z dziećmi i ich rodzicami. Wśród trudności badani nauczyciele wymieniają również budowanie współpracy z rodzicami i opiekunami uczniów pochodzących z różnych środowisk etnicznych, językowych i kulturowych [Błęszyńska 2011, s. 186].

Programy wspierające nauczycieli we włączaniu mediów do edukacji międzykulturowej – studium przypadku

W kontekście prezentowanych informacji wskazane jest opracowywanie programów doskonalenia zawodowego wspierających nauczycieli w procesie włączania innowacyjnych metod, takich jak digital storytelling, w ich pracę dydaktyczną w zakresie edukacji międzykulturowej i medialnej. Przykładem takiego programu może być projekt VALUE: W zjednoczonej Europie wszystkie języki są ważne (*Valuing All Languages to Unlock Europe – VALUE project*). Projekt powstał we współpracy partnerskich instytucji edukacyjnych z 5 krajów: Grecji, Hiszpanii, Polski, Niemiec i Włoch. Najważniejsze cele projektu zostały zdefiniowane jako [www.valuemultilingualism.org]:

- opracowanie i zastosowanie w praktyce szkolnej innowacyjnego modelu edukacji wielojęzycznej i międzykulturowej opartego na wykorzystaniu technologii i mediów cyfrowych, kładącego szczególny nacisk na opowiadanie historii;
- umożliwienie rozwoju zawodowego nauczycieli poprzez opracowanie i wdrożenie szkolenia ukierunkowanego na rozwijanie umiejętności zastosowania mediów cyfrowych w edukacji międzykulturowej i wielojęzycznej;
- opracowanie innowacyjnych i spersonalizowanych metod dydaktycznych wspierających promowanie sukcesu edukacyjnego uczniów ze środowisk migracyjnych, umożliwiających uwzględnianie w procesie nauczania różnic kulturowych i językowych oraz rozwój kompetencji informacyjnych uczniów przy wykorzystaniu mediów cyfrowych;
- promowanie pozytywnych interakcji i aktywnego uczestnictwa rodzin uczniów z rodzin imigranckich w kontekście edukacji włączającej, respektującej odniesienia do językowego i kulturowego dziedzictwa członków społeczności szkolnej.

Projekt jest skierowany do nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz nauczycieli języków obcych, wychowawców, uczniów szkół podstawowych i średnich, szkół językowych, uczestników warsztatów oraz kursów ukierunkowanych na rozwój kompetencji językowych, medialnych i umiejętności międzykulturowych. W ramach projektu nauczyciele zostali zaproszeni do udziału w kursie komplementarnym dotyczącym edukacji wielojęzycznej i zastosowania w tym kontekście metody cyfrowych opowieści (kurs dostępny na stronie: www.valuemultilingualism.org). Nauczyciele otrzymali również materiały dydaktyczne, zawierające informacje na temat włączania nowoczesnych technologii do edukacji międzykulturowej i wykorzystania metody digital storytelling w pracy z uczniami. W zakres materiałów dydaktycznych weszły także zestawy scenariuszy aktywności rozwijających kompetencje wielojęzyczne i międzykulturowe uczniów, w oparciu o wykorzystanie narzędzi multimedialnych. Ponieważ ważnym celem projektu jest zwiększe-

nie udziału rodzin uczniowskich w życiu i działalności społeczności szkolnej, treści zawarte w szkoleniu oraz w materiałach dla nauczycieli bardzo wyraźnie podkreślają kwestię włączania rodziców i przedstawicieli społeczności uczniów do projektów opartych o cyfrowe opowieści. Włączanie to może być realizowane na dwa sposoby: uczniowie i przedstawiciele ich rodzin zachęcani są do wcielania się w role bohaterów tworzonych opowieści, bądź też w role ich twórców i współtwórców. Procesowi szkoleniowemu z udziałem nauczycieli towarzyszy obecność facylitatorów, którzy zapewniają merytoryczne wsparcie uczestnikom i pomagają w razie pojawiających się problemów.

Wnioski

We współczesnej rzeczywistości, zdominowanej przez zjawiska globalizacji i rewolucji technologicznej, istotnym warunkiem przygotowania dzieci i młodzieży do efektywnego uczestnictwa w społeczeństwie i kulturze jest umożliwienie im równoległego rozwijania kompetencji międzykulturowych i medialnych. W tym kontekście digital storytelling jako metoda i narzędzie dydaktyczne zarówno w nauczaniu, jak i uczeniu się może być wykorzystywany do rozwijania kluczowych kompetencji ucznia w trzech najważniejszych obszarach określonych przez OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) [OECD 2005, s. 5]:

1. podejmowania interakcji ze środowiskiem przy zastosowaniu właściwych do tego narzędzi (interakcji na płaszczyznach: informacji, technologii, języka);
2. podejmowania interakcji w grupach heterogenicznych;
3. sytuowania własnego życia w szerszym kontekście społecznym i kulturowym.

W kontekście korzystania z narzędzi do interakcji ze środowiskiem przez projekt bazujący na digital storytellingu możemy z łatwością nauczyć naszych uczniów: jak współpracować z rówieśnikami, rodzicami, społecznością; jak

korzystać z treści multimedialnych i narzędzi ICT (technologie informacyjne i komunikacyjne) oraz jak tworzyć wielojęzyczne opowieści używając elementów wielu języków. Czynniki sprzyjające rozwijaniu tych właśnie umiejętności leżą w specyfice, formach pracy i zadaniach, jakie na uczniów nakłada projekt edukacyjny skoncentrowany na budowaniu cyfrowych opowieści. Niejako zobowiązuje on uczniów do pracy zespołowej, kooperowania, komunikowania się, wyszukiwania kontaktów, także wśród osób posługujących się różnymi językami. Digital storytelling obliuguje też uczniów do tworzenia narracji, które będą zrozumiałe i przekonujące dla różnych grup odbiorców (różnych pod względem reprezentowanej kultury, języka, obyczajowości i tożsamości). W tym samym czasie uczniowie rozwijają umiejętności korzystania z mediów, informacji, Internetu, odbierania i rozumienia treści multimedialnych o charakterze dosłownym oraz symbolicznym [Świątecka 2013, p. 21]. Przy tym nad cyfrowymi opowieściami uczniowie mogą pracować w języku ojczystym, a także w dowolnym wybranym języku obcym, nawet jeśli ich umiejętności w tym zakresie nie są bardzo wysokie.

Rozważając z kolei kwestię nawiązywania przez uczniów interakcji w heterogenicznych grupach należy zauważyć, że projekt dotyczący cyfrowych opowieści może stać się dla uczniów przyjaznym środowiskiem edukacyjnym, w którym mogą komunikować się z rówieśnikami, rodzicami i przedstawicielami społeczności o różnych korzeniach językowych oraz kulturowych. Współpracując ze współautorami opowieści i innymi osobami zaangażowanymi w projekt, wspólnie rozwiązując problemy, uczniowie mają również możliwość badania różnic i podobieństw między językami i kulturami.

Projekt digital storytellingu może być także naturalną okazją do rozwijania u uczniów umiejętności sytuowania własnego życia w szerokim kontekście społecznym i kulturowym [Lambert 2010, s. 3–8]. Jest to możliwe dzięki temu, że pracując nad cyfrową opowieścią uczniowie dzielą się historiami, podejmują ze sobą dyskusję, konfrontują swoją wiedzę i przekonania z opiniami, wierzeniami, stereotypami na temat różnych kultur, mają wreszcie okazję do analizy własnego, wielokulturowego doświadczenia.

Cyfrowe opowiadanie historii to metoda, którą można zastosować w kontekście grupy uczniów w dowolnym wieku i na dowolnym poziomie kształcenia. Pomaga konstruować i utralać wiedzę o innych językach i kulturach. Odwołując się do autentycznych doświadczeń, biografii, pokazując relacje między ludźmi, angażując emocje buduje prawdziwe zrozumienie tematu wielokulturowości, kształtuje wrażliwość kulturową oraz empatię. Co więcej, zaangażowanie do procesu nauczania i uczenia się nowoczesnych narzędzi cyfrowych stwarza uczniom możliwość rozwoju ich umiejętności cyfrowych i informacyjnych.

Warunkiem efektywnego wykorzystania prezentowanej metody w edukacji i rozwoju umiejętności medialnych oraz międzykulturowych jest właściwe przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne nauczycieli do prowadzenia tego rodzaju działań. Programy wsparcia kierowane do nauczycieli powinny uwzględniać w tym kontekście zarówno komponent wiedzy, dostarczając informacji teoretycznych dotyczących międzykulturowości i skutecznych narzędzi do tego rodzaju edukacji oraz element praktyczny, zachęcający nauczycieli do stosowania nowych metod i narzędzi w pracy z uczniami poprzez dostarczanie im inspiracji, pomysłów, scenariuszy pracy. Istotnym elementem tych programów powinno być rozwijanie świadomości nauczycieli i praktycznych umiejętności budowania współpracy w heterogenicznym środowisku uczniów, rodziców i lokalnej społeczności.

Holistyczne podejście do rozwoju kompetencji uczniów w zakresie mediów i międzykulturowości może być skutecznym remedium na problem zagrożenia wykluczeniem społecznym i kulturowym, zwłaszcza dla uczniów o różnym pochodzeniu etnicznym, narodowym lub językowym.

Bibliografia

Błęszyńska K.M. (2011), *Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym* [w:] Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Commission Of The European Communities (2005), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A European approach to media literacy in the digital environment*, [online], <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DCo833&from=PL>, dostęp: 01.04.2017.

Górecka D. (red.) (2012), *Cyfrowa Przyszłość, Katalog Kompetencji medialnych i informacyjnych*, Fundacja Nowoczesna Polska [online], <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>, dostęp: 01.04.2017.

Jaskuła S., Korpowicz L. (2011), *Wykluczenie w międzykulturowej przestrzeni informacyjnej* [w:] Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Lambert J. (2010), *Digital storytelling cookbook*, Center for digital storytelling, Berkeley.

Mackiewicz M. (red.) (2005), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań.

Michalewski T. (2010), *Wybrane metody pracy nauczyciela w kontekście edukacji wielokulturowej* [w:] Jasiński Z. (red.), *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*, INP Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

OECD (2005), *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, [online], <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, dostęp: 02.04.2017.

Osiński Z. (2013), *Internet jako efektywna przestrzeń edukacyjna, "E-mentor"* [online], nr 5 (52), [online], <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/52/id/1061>, dostęp: 02.04.2017.

Sielatycki M. (2004), *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej* [w:] Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, *Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

Spitzer M. (2011), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Świątecka A. (2013), *Digital storytelling. Podręcznik dla edukatorów*, Fundacja Ad hoc, Warszawa.

Tkaczyk P. (2017), *Narratologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

Tkaczyk P. (2016), Techniki storytellingu: neurony lustrzane, [online], <https://paweltkaczyk.com/pl/techniki-storytellingu-lustrzane-neurony/>, dostęp: 09.01.2018.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Anna Heród *[annajachymczak@wp.pl]*

Spółeczna Akademia Nauk

Aktywizujące metody i techniki nauczania w edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie nauki języka obcego

Activating Teaching Methods and Techniques in Early Childhood Education from the Perspective of Learning a Foreign Language

ABSTRACT

Pupils in the first education stage classes are a very demanding group: lessons for them must be prepared with enormous solicitude. A rapid decline in concentration in children forces teachers working with this age group to use a variety of methods and frequent changes in the type of exercises performed. Games and plays, songs and methods using the whole body reaction are the most frequent methods. The purpose of this work is to present selected activating methods and techniques, the application of which has a beneficial effect on early school education students.

Key words: activity, activation, activating methods, activating techniques, education

Wstęp

Uczniowie klas pierwszego etapu edukacyjnego są bardzo wymagającą grupą i lekcje dla nich muszą być przygotowywane z olbrzymią pieczołowitością. Szybki spadek koncentracji u dzieci zmusza nauczycieli, pracujących z tą grupą wiekową, do używania różnorodnych metod oraz częstych zmian rodzaju wykonywanych ćwiczeń. Gry i zabawy, piosenki oraz metody z kategorii reagowania całym ciałem są jednymi z najczęściej wykorzystywanych sposobów pracy w nauczaniu wczesnoszkolnym. Jednak istnieje jeszcze więcej metod i technik, które odpowiednio zaadaptowane do nauczania języka obcego, pozwolą na stworzenie w klasie przyjemnej atmosfery sprzyjającej uczeniu się oraz zaangażowaniu uczniów. Celem publikacji jest zaprezentowanie wybranych metod i technik aktywizujących, których stosowanie ma korzystny wpływ na uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Na początku dokonano analizy pojęć: *aktywność* i *aktywizacja*, w dalszej części zaprezentowana została typologia metod aktywizujących, ich podział według różnych stanowisk naukowych, potem zostały przedstawione najważniejsze z nich, te o charakterze ogólnorozwojowym, ale doskonale nadające się też do wykorzystania podczas nauki języka angielskiego. Rozważania na temat roli nauczyciela i skuteczności nauczania z wykorzystaniem metod aktywizujących kończą artykuł, stanowiąc jego swoiste podsumowanie.

1. Aktywność a aktywizacja

Według Wincentego Okonia aktywnością nazywamy – w ujęciu psychologicznym – „właściwość indywidualną jednostki, która polega na większej niż u innych częstotliwości i intensywności jakiegoś rodzaju działań” [2007, s. 416]. Odczuwane przez ucznia potrzeby są najczęściej źródłem jego aktywności, z kolei aktywność własna ucznia pozwala na ich zaspokojenie. Potrzebami zaspokajnymi przez aktywność własną są:

- potrzeby bezpieczeństwa
- potrzeby działania
- potrzeby komunikowania się
- potrzeby uczucia [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 20].

Ściśle związane z aktywnością są cele – ustalenie i osiągnięcie celu nie jest możliwe bez przejawiania aktywności. Aktywność własna ucznia może być wzbudzana zarówno przez potrzeby, jak i zadania pozwalające na ich zaspokojenie. W procesie nauczania – uczenia się możemy mówić o występowaniu zarówno aktywności twórczej, jak i odtwórczej, jednocześnie, należy pamiętać, aby starać się dobierać takie metody i techniki pracy, które doprowadzą do tego, że aktywność własna ucznia będzie miała najczęściej charakter twórczy [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 20].

Krystyna Rau i Ewa Ziętkiewicz twierdzą, że uczeń jest aktywny wtedy, gdy:

- ma poczucie sensu tego, co robi
- jego potrzeby i zainteresowania są uwzględniane przez nauczyciela
- ma poczucie bezpieczeństwa – wie, że może popełnić błąd
- jego wkład pracy zostaje dostrzeżony
- ma możliwość realizacji swoich pomysłów
- odczuwa satysfakcję
- jego działaniom towarzyszą emocje i odczucia [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 19].

Autorka innego podziału – Irena Adamek, wyróżnia cztery podstawowe rodzaje aktywności, a mianowicie:

- aktywność percepcyjną
- aktywność percepcyjno-motoryczną
- aktywność umysłową
- aktywność emocjonalno-motywacyjną [1997, s. 64].

Wymienione powyżej aktywności i ich współistnienie decydują o efektywności uczenia się. I. Adamek dodaje nawet, że „współwystępowanie tych aktywności skłania dziecko do poznawania świata oraz siebie w wielostronny sposób” [1997, s. 65].

W rozważaniach na temat problematyki dotyczącej aktywności dziecka w procesie nauczania języka angielskiego, warto odnieść się do terminu *szkoła aktywna* oraz do jego twórcy – amerykańskiego filozofa Johna Deweya. Autor postulat *uczenia przez działanie* (ang. *learning by doing*) uważał edukację za proces kształtowania przyzwyczajzeń, pozwalających na wzajemne przystosowanie się jednostki i środowiska. Można to stwierdzenie rozpatrywać na dwa sposoby – w pierwszym traktuje się przyzwyczajenie jako mechanizm posiadający nad ludźmi władzę, a w drugim pozwala się pojmować przyzwyczajenie jako intelektualną i emocjonalną dyspozycję jednostki [Dryjańska, Wawrzonek 2014, s. 85]. W drugim ujęciu, przyzwyczajenie stale „szuka” sposobów samorealizacji. J. Dewey twierdził, że impulsem do uczenia się powinno być zainteresowanie istniejące niejako w jednostce uczącej się, a jego koncepcja szkoły aktywnej opierała się na uczeniu się i wychowywaniu przez doświadczenie wynikające właśnie z zainteresowań ucznia [Adamek 1997, s. 64].

Pobudzenie aktywności intelektualnej ucznia powinno być rezultatem stosowania bodźców intelektualnych i wizualnych przez nauczyciela, czyli dostarczania dzieciom takiego materiału do nauki, który swoją autentycznością, oryginalnością oraz urozmaiconą formą wywoła u nich taką właśnie postawę. To podejście sprawi też, że uczeń chętniej będzie skupiał się na omawianych podczas lekcji zagadnieniach.

Kolejnym pojęciem, które należy zdefiniować to *aktywizacja*, a jest to „ogół poczynąń dydaktyczno-wychowawczych, które umożliwiają zwiększenie stopnia aktywności uczniów w realizacji zadań nauczania i uczenia się” [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 18]. Trzeba również podkreślić, że uczniowie powinni uczyć się podczas własnej aktywności, w taki sposób, aby wiedza i umiejętności były zdobywane przez nich w przyjemny i trwały sposób [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 20].

2. Metody aktywizujące

Wiemy już, czym jest aktywność, a czym aktywizacja, mając na uwadze proces nauczania – uczenia się można zatem spróbować określić, czym są metody aktywizujące. Aktywizującymi nazywamy metody, służące pogłębianiu wiedzy i zainteresowań ucznia, rozwijaniu nowych pomysłów i wspieraniu komunikacji z innymi. Charakteryzują się one wysoką skutecznością, dużą różnorodnością i atrakcyjnością. Ich główną zaletą jest doskonalenie umiejętności przydatnych nie tylko na zajęciach, ale i w życiu codziennym. Do głównych funkcji metod aktywizujących należy zdobycie umiejętności wyciągania wniosków, budowanie kreatywności oraz łączenie zdarzeń i faktów w związki przyczynowo-skutkowe [Czepiżek, Wądołowski (s.a.), ss. 3–4]. Wszystkie metody aktywizujące mogą być z powodzeniem wykorzystywane podczas prowadzenia zajęć z języka angielskiego.

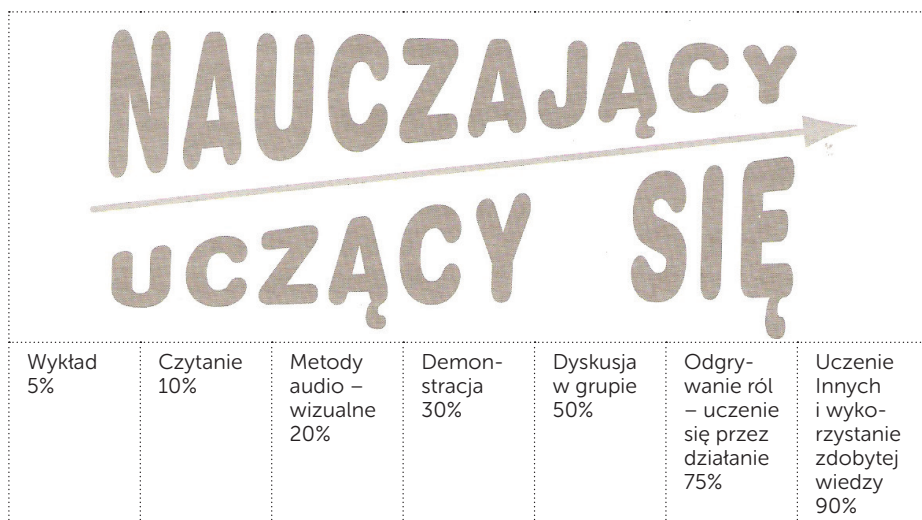
Zdaniem Marii Taraszkiewicz [2000, s. 20] każda metoda może być traktowana jako metoda aktywizująca – w istocie bowiem zależy to od postawy nauczyciela, który w procesie nauczania może określić reakcje ucznia zablokować lub wyzwolić. M. Taraszkiewicz wyróżnia szesnaście metod aktywizujących (dla jasności i precyzji wykładu podane zostaną w kolejności zaproponowanej przez Autorkę). Są to:

- wykład
- praca z tekstem
- pomoce wizualne
- pokazy i demonstracje
- pytania i odpowiedzi
- dyskusja
- burza mózgów
- pisanie, mówienie, działanie
- analiza przypadku
- odgrywanie ról
- drama

- symulacja
- karty dydaktyczne
- mapa mentalna
- linie czasu
- wizualizacja [Taraszkiewicz 2000, s. 83].

Maria Wójcicka poddaje w wątpliwość powyższy podział, odnosząc się do hierarchii metod Dale’a. Jego podział zaś został dokonany ze względu na zdolność zapamiętywania uczącego się. Na podstawie teorii Dale’a M. Wójcicka stworzyła graf – ciąg metod (zob. rys. 1) – podając w nim skuteczność stosowanych metod w procentach. Autorka umieściła w nim wykład na pozycji najniższej, jako najmniej skuteczną metodę (5%), natomiast uczenie innych i wykorzystywanie zdobytej wiedzy znalazło się w nim na najwyższym miejscu (90%) [Wójcicka 2004, s. 8].

Rys. 1. Ciąg metod – graf



Źródło: [Wójcicka 2004].

Polscy dydaktycy podają wiele podziałów metod aktywizujących.

Zdaniem M. Wójcickiej metody aktywizujące możemy podzielić ze względu na rozwijaną kompetencję. Wyróżnić wtedy można metody rozwijające

samodzielność i metody rozwijające umiejętność współdziałania [Wójcicka 2004, s. 5]. M. Wójcicka proponuje też inne, bardzo ciekawe, kryterium podziału, a są nimi ogniwa lekcji.

Franciszek Szlosek dokonał modyfikacji metod nauczania Wincentego Okonia i podzielił je na:

- metody podające
- metody problemowe
- metody eksponujące
- metody programowane
- metody praktyczne [za: Wójcicka 2004, s. 5].

F. Szlosek umieścił metody aktywizujące w grupie metod problemowych i podzielił je wyróżniając wśród nich:

- metodę przypadków
- metodę sytuacyjną
- inscenizację
- gry dydaktyczne
- seminarium
- dyskusję dydaktyczną [za: Wójcicka 2004, s. 6].

W dalszej części artykułu, omawiając metody aktywizujące, skorzystano z ich podziału zaproponowanego przez Jadwigę Krzyżewską. Dzieli ona metody aktywizujące na:

- integracyjne
- tworzenia i definiowania pojęć
- hierarchizacji
- twórczego rozwiązywania problemów
- pracy we współpracy
- ewaluacyjne [Krzyżewska 1998, s. 48].

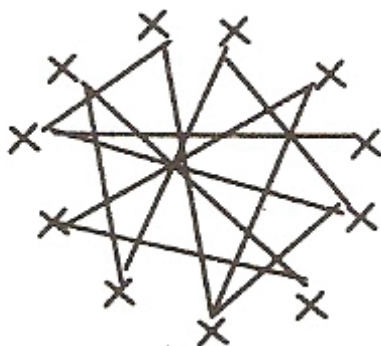
2.1. Metody integracyjne

W obrębie metod integracyjnych J. Krzyżewska wyróżnia metody: wprowadzające, ogólnorozwojowe i końcowe. Ich zadaniem jest odprężenie, zrelaksowanie i wprowadzenie w klasie dobrej, sprzyjającej uczeniu się, atmosfery.

Jedną z technik z zakresu metod integracyjnych jest **krasnoludek**, który, jak pisze J. Krzyżewska, jest pomocą w rękę ucznia. Rolę krasnoludka może spełniać piłeczka lub maskotka – powinien to być obiekt, który przyciągnie uwagę dziecka [Krzyżewska 1998, s. 49]. Technikę tę często stosuje się podczas lekcji języka angielskiego. Uczeń za pośrednictwem krasnoludka może konstruować swoją wypowiedź.

Kolejną techniką integracyjną omówioną przez J. Krzyżewską, jest **kłębek** lub **pajęczynka**. Nazwa tej techniki wywodzi się od jej efektu końcowego, jakim jest powstanie sieci (zob. rys. 2). Kłębek może być wykorzystywany przy poznawaniu imion dzieci, odejmowaniu i dodawaniu lub tworzeniu opowiadań [Krzyżewska 1998, s. 51]. Ta technika może być stosowana w następujący sposób: nauczyciel rzuca kłębek np. wełny, wymawiając swoje imię wraz z przymiotnikiem go opisującym. Dzieci opowiadają o sobie w ten sam sposób, rzucając kłębek do kolegów i koleżanek.

Rys. 2. Kłębek (pajęczynka)



Źródło: [Krzyżewska 1998].

2.2. Metody tworzenia i definiowania pojęć

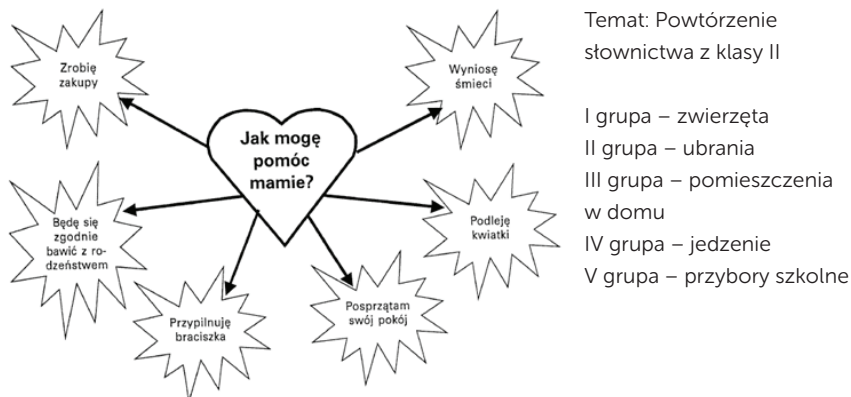
Jedną z technik, która może być użyta przy tworzeniu i definiowaniu pojęć jest **burza mózgów**. Jej celem jest zgromadzenie dużej liczby rozwiązań danego problemu. Jest to metoda wprowadzona przez Alexa Osborne'a w 1938 r., który uważał, że jest to bardziej skuteczna technika, niż indywidualna praca poszczególnych osób nad danym zagadnieniem [https://www.governica.com/Burza_m%C3%B3zg%C3%B3w, dostęp: 29.12. 2017.]. Burza mózgów jest często nazywana „giełdą pomysłów” albo właśnie metodą Osborne'a.

Warto kilka słów poświęcić sposobowi korzystania z tej techniki. Znaczącą rolę przy jej stosowaniu odgrywa prowadzący, którego zadaniem jest podanie problemu i zapisywanie wszystkich pomysłów na tablicy. Zaletą jest tutaj możliwość modyfikacji pomysłów, natomiast wadą to, że nie da się wyeliminować osądu wypowiedzi, co dla niektórych uczniów może być przeszkodą w zgłoszeniu własnego pomysłu.

Burza mózgów może być stosowana jako rozgrzewka umysłowa, której celem jest pobudzenie aktywności uczniów. Giełdę pomysłów można też wykorzystać przy powtarzaniu materiału lub utrwalaniu zdobytej wiedzy. Zastosowanie metody Osborne'a pozwala na włączenie wszystkich uczniów w tok zajęć i na uczenie zwięzłego, precyzyjnego wyrażania myśli. Zdaniem K. Rau i E. Ziętkiewicz burza mózgów może być również zastosowana jako pierwszy etap innych metod aktywizujących [2000, s. 39].

Kolejną znaną techniką jest **mapa pojęciowa**, zwana również „mapą mózgu”, „mapą pamięciową” lub „mapą mentalną”. Mapa pojęciowa jest metodą wizualnego przedstawienia problemu za pomocą haseł, zwrotów i symboli. Metodę tę można stosować w celu planowania działań, systematyzowania zdobytej wiedzy lub wizualizacji posiadanych wiadomości [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 39]. Dodatkowo, ponieważ mapa mentalna najczęściej przybiera formę plakatu, jej tworzenie pozwala uczniom na rozwijanie umiejętności plastycznych i technicznych (zob. rys. 3).

Rys. 3. Mapa pojęciowa



Źródło: [Rau, Ziętkiewicz 2000].

Istnieje wiele zalet korzystania z map pojęciowych. Po pierwsze, uczą one samodzielnego zdobywania wiedzy lub wykorzystywania i systematyzowania poznanych zagadnień. Po drugie, uczą dokonywania klasyfikacji pojęć oraz ich oceny, poza tym stwarzają możliwość współpracy z innymi [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 39].

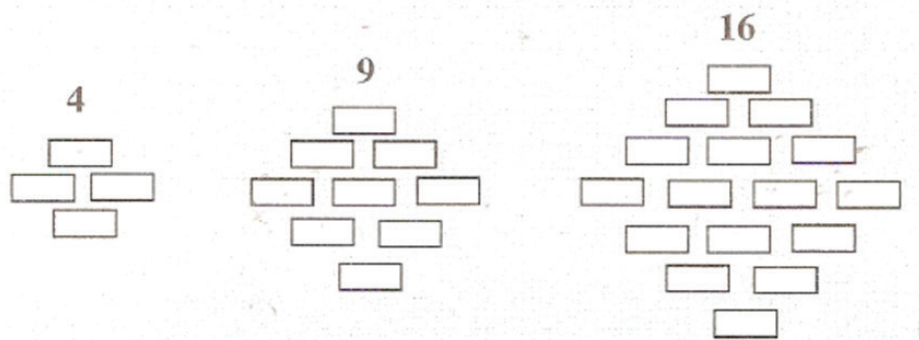
2.3. Metody hierarchizacji

Hierarchizacja jest układem elementów jakiejś struktury, uporządkowanym w kolejności od najwyższych do najniższych, wedle danego kryterium [https://sjp.pwn.pl/szukaj/hierarchizacja.html, dostęp: 29. 12. 2017.]. Uczniowie mogą dokonywać hierarchizacji za pomocą wielu technik – omówione zostaną dwie z nich: **uszeregowanie diamentowe** oraz **piramida priorytetów**.

Uszeregowanie diamentowe, zwane też „diamentowym rankingiem”, ma na celu maksymalne zaangażowanie wszystkich uczniów zarówno w dyskusję, jak i w dokonywanie wyboru oraz argumentowanie. Praca odbywa się w grupach i składa się z trzech etapów. Pierwszym etapem jest, omówiona wcześniej, burza mózgów. Kolejny etap to analiza, podczas której grupa musi wybrać dziewięć najistotniejszych pomysłów lub zagadnień. Ostatnią i naj-

ważniejszą częścią zadania jest utworzenie diamentu i zdecydowanie o hierarchii wybranych pomysłów. Numer pola na diamencie oznacza ważność danego pomysłu lub problemu. Jednak nie zawsze chodzi o wybór dziewięciu najistotniejszych problemów, gdyż, w zależności od wieku i potrzeb uczniów, technika ta może być modyfikowana, a liczba elementów może być mniejsza lub większa (zob. rys. 4).

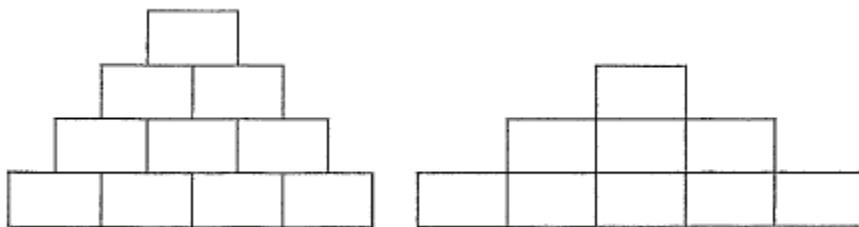
Rys. 4. Uszeregowanie diamentowe



Źródło: [Krzyżewska 1998].

Piramida priorytetów to metoda polegająca na ułożeniu listy priorytetów według ustalonych wcześniej kryteriów [Krzyżewska 1998, s. 67]. Tutaj również liczba priorytetów może być różna (zob. rys. 5). Zdaniem K. Rau piramida powinna być stosowana w dwóch przypadkach: po pierwsze w celu zaprezentowania dokonanych wyborów i po drugie, jako efekt pracy grupy [Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 45]. Stosowanie piramidy priorytetów służy nauce dyskusji i argumentacji oraz uatrakcyjnieniu przyswajania wiedzy. Co więcej, może być pretekstem do korzystania z innych źródeł i poszukiwania wiadomości, a dla uczniów najmłodszych – pomocą w ćwiczeniu umiejętności pisania i czytania.

Rys. 5. Piramida priorytetów



Źródło: [Rau, Ziętkiewicz 2000].

2.4. Metody twórczego rozwiązywania problemów

Metody twórczego rozwiązywania problemów nazywane są „heurystykami myślowymi” – rozwijają one ten rodzaj myślenia, który związany jest z twórczością. Posługiwanie się nimi pozwala na kształcenie umiejętności trafnego formułowania problemów i usprawnianie umiejętności ich dostrzegania. Ponadto, heurystyki myślowe prowadzą do odkrywania nowych kombinacji i oryginalnych rozwiązań [Dyrda 2000, s. 70].

Godną uwagi techniką z dziedziny metod twórczego rozwiązywania problemów jest **metoda sześciu myślowych kapeluszy**. Ta metoda została opracowana przez dra Edwarda de Bono, twórcę myślenia lateralnego [<http://pik.ebiznes.org.pl/szesc,6,kapeluszy.htm>, dostęp: 29.12.2017.]. Główną zasadą jest tu podział uczniów na sześć grup, reprezentujących sześć sposobów myślenia. Sześć kapeluszy różnego koloru reprezentuje sześć różnych sposobów myślenia (zob. rys. 6), a mianowicie:

- biały – opieranie się na faktach
- czerwony – wyrażanie swoich emocji i odczuć
- czarny – pesymizm
- żółty – optymizm
- niebieski – kontrolowanie przebiegu dyskusji (zazwyczaj robi to nauczyciel)

- zielony – myślenie innowacyjne, myślenie twórcze [Jąder 2010, ss. 103–104].

Jednym ze sposobów zastosowania tej metody jest oparcie jej o pracę w grupach: dzieci dobierają się w grupy w zależności od koloru kapelusza, który otrzymali, a następnie wspólnie opracowują problem podany przez nauczyciela. Stanowisko grupy w kwestii rozwiązania danego problemu jest uzależnione od sposobu myślenia przyporządkowanego kolorowi kapelusza, który dostali jej członkowie [Krzyżewska 1998, s. 88].

Rys. 6. Metoda sześciu myślowych kapeluszy



Źródło: <http://clevera.blox.pl/2015/08/Szesc-myslowych-kapeluszy-8211-Edward-de-Bono.html>, dostęp: 12.04.2017.

Poza metodą de Bono, J. Krzyżewska przytacza również metodę zwaną „635”, która zmusza do aktywności umysłowej i szybkiego zgłaszania pomysłów, a jest modyfikacją burzy mózgów. Pierwsza cyfra (6) oznacza liczbę osób lub grup, druga cyfra (3) odnosi się do liczby pomysłów, a ostatnia cyfra (5) określa liczbę minut lub rund. Przed wdrożeniem tej metody nauczyciel powinien przygotować formularz do zapisywania pomysłów – jeden dla każdej grupy. Ćwiczenie rozpoczyna się zadaniem pytania przez nauczyciela – uczniowie, podzieleni na sześć grup, próbują wymyślić trzy odpowiedzi na

zadane pytanie. Po upływie wyznaczonego czasu, przekazują sobie formularze zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Dzieci zapoznają się z pomysłami kolegów i koleżanek oraz wpisują trzy kolejne pomysły. Na zakończenie należy zebrać wszystkie pomysły i wybrać te najbardziej realne do realizacji [Krzyżewska 1998, s. 75].

2.5. Metody pracy we współpracy

Metody pracy we współpracy mogą być traktowane jako odrębne metody lub jako strategie prowadzące do stworzenia takich warunków, aby metody nauczania mogły przynieść lepsze efekty. Podstawowe ich założenie da się zamknąć w stwierdzeniu: Sukces całej grupy zależy od sukcesów indywidualnych. Jedną z proponowanych technik jest **układanka**, w której uczniowie muszą zarówno skorzystać z pomocy kolegów, jak też jej im udzielić [Krzyżewska 1998, s. 90]. Zadaniem nauczyciela jest podzielenie uczniów na pięć pięcioosobowych grup. Każda z grup otrzymuje inną partię materiału do przeanalizowania (zob. rys. 7). Uczniowie dyskutują nad nim, upewniając się, że każdy członek grupy zdobył odpowiednią wiedzę i będzie potrafił ją przekazać innym. Na hasło „Start”, uczniowie dobierają się w nowe grupy tak, aby w każdej z nich znalazł się ekspert z każdej dziedziny. Dzieci dzielą się zdobytą wiedzą [Krzyżewska 1998, s. 90].

Rys. 7. Układanka



Źródło: [Krzyżewska 1998].

2.6. Metody ewaluacyjne

Ewaluacja jest sposobem zbierania wyników uzyskanych przez dzieci w celu otrzymania informacji zwrotnej dotyczącej efektywności zastosowanych działań [Jąder 2010, s. 88]. W opinii J. Krzyżewskiej ewaluować można nie tylko pracę nauczyciela, ale i rozwój ucznia, atmosferę lub organizację zajęć [Krzyżewska 1998, s. 95].

W ramach metod ewaluacyjnych Mariola Jąder proponuje skorzystać z techniki **krąży słoik**, która pozwala na sprawdzenie stopnia przyswojenia wiadomości z poprzednich zajęć. Dzieci siedzą w kręgu i w rytm skocznej muzyki podają sobie słoik/ koszyczek z pytaniami. Nauczyciel wyłącza muzykę. Uczeń trzymający słoik, losuje pytanie, czyta je i odpowiada na nie [Jąder 2010, s. 88].

Kolejną interesującą techniką wyróżnioną przez M. Jąder jest **drzewko**, pozwalające uczniom na samoocenę swoich umiejętności. Nauczyciel rysuje drzewo i rozdaje dzieciom listki w trzech kolorach: zielonym („wiem”), żółtym („nie bardzo wiem”) i czerwonym („nie wiem”). Dzieci oceniają stan swojej wiedzy i przyklejają odpowiedni listek na drzewie [Jąder 2010, s. 87].

3. Podsumowanie. Rola nauczyciela i efektywność nauczania przy zastosowaniu metod aktywizujących

Zdaniem polskiej psycholog Hanny Hamer efektywne nauczanie to wzrost lub utrzymywanie się na wysokim poziomie chęci do nauki, zarówno tej pod kierunkiem nauczyciela, jak i tej samodzielnej [Hamer 1994, s. 19]. Skuteczne uczenie zależy w dużym stopniu od składnika emocjonalno-motywacyjnego oraz od wyniku działań. Czynniki efektywnego uczenia się można podzielić na zewnętrzne (związane z nauczycielem) i wewnętrzne (związane z dzieckiem) [Jąder 2010, s. 8]. Efektywne nauczanie można poznać po rezultatach pracy nauczyciela, a kluczem do osiągnięcia tej efektywności jest jego motywacja oraz kompetencje [Hamer 1994, s. 17]. Mówi o tym dobitnie J. Krzyżewska: „dzisiaj nie wystarcza już, że nauczyciel w swojej pracy opiera się na swojej intuicji, własnych upodobaniach i mądrościach. Istnieje wyraźne zapotrzebowanie na efektywnego nauczyciela, którego obowiązkiem jest posługiwanie się sprawdzonymi, skutecznymi i opartymi na wiedzy sposobami nauczania” [Krzyżewska 1998, s. 14].

Nauczanie nastawione na aktywizację uczniów jest alternatywą dla tradycyjnych sposobów nauczania, które okazują się nie być wystarczające. Stosując metody aktywizacyjne, nauczyciel z eksperta zmienia się w fachowca organizującego proces uczenia się. Jednocześnie od ucznia wymaga on dyskutowania, zadawania pytań, wyszukiwania i porządkowania informacji, a więc postawy aktywnej [Krzyżewska 1998, s. 34].

W ramach podsumowania przeanalizujmy jeszcze raz stwierdzenie M. Taraszkiewicz, że „każda metoda może być realizowana jako aktywizująca” [2000, s. 20]. Cytowana już M. Wójcicka komentuje je, podkreślając, że jest to zależne od nauczyciela, jego zachowania oraz zastosowania odpowiednich środków. Autorka zachęca do tego, aby znane już metody modyfikować i tworzyć własne [Wójcicka 2004, s. 8]. Należy pamiętać, że nawet wykład

może rozbudzić aktywność słuchacza. Jeśli uczniowie będą aktywni, to cele nauczyciela zostaną osiągnięte, a co za tym idzie można powiedzieć, że metody nauczania w procesie nauczania – uczenia się zostały dobrane przez niego we właściwy sposób.

Bibliografia

- Adamek L. (1997), *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Czepizak A., Wądotowski M. (s.a.), *Metody aktywizujące w nauczaniu – opracowanie*, Trzebiechów.
- Dryjańska A., Wawrzonek K. (2014), *Dydaktyczne wykorzystanie sensomotorycznej aktywności dziecka*, „Języki Obce w Szkole” nr 4.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania: poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa.
- Jąder M. (2010), *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Impuls, Kraków.
- Krzyżewska J. (1998), *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Au Omega, Suwałki.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Rau K., Ziętkiewicz E. (2000), *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań.
- Taraszkiewicz M. (2000), *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Wójcicka M. (2004), *Wybrane metody i techniki aktywizujące*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Strony WWW

- https://www.governica.com/Burza_m%C3%B3zg%C3%B3w, dostęp: 29.12.2017.
- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/hierarchizacja.html>, dostęp: 29.12.2017.
- <http://pik.ebiznes.org.pl/szesc,6,kapeluszy.htm>, dostęp: 29.12.2017.

Julita Woźniak [julitawozniak@op.pl]

Uniwersytet Łódzki

Monika Kopytowska [mkopytowska@uni.lodz.pl]

Uniwersytet Łódzki

„Inny” według polskiego internauty.
Mowa nienawiści wobec
osób odmiennych kulturowo
na przykładzie komentarzy
dotyczących uchodźców,
umieszczanych na portalu Youtube¹

**“The Other” in the Eyes of a Polish Internet User.
Hate Speech towards Culturally Different Individuals:
the Study of Online Youtube Comments Concerning
Refugees**

1. W artykule wykorzystane zostały wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu C.O.N.T.A.C.T. (*Creating an On-line Network, monitoring Team and phone App to Counter hate crime Tactics* - JUST/2014/RRAC/AG/HATE/6706), który jest współrealizowany przez uniwersytety i organizacje pozarządowe z dziesięciu krajów Unii Europejskiej, w tym Uniwersytet Łódzki. Celem projektu jest m.in. opisanie językowego procesu tworzenia wizerunku „Innego” w Internecie na podstawie analizy mowy nienawiści skierowanej do różnych grup mniejszościowych przebywających w Polsce, a także utworzenie strony internetowej i specjalnej aplikacji telefonicznej, za pomocą których możliwe będzie szybkie zgłaszanie przypadków mowy nienawiści organom ścigania (więcej informacji znajduje się na oficjalnej stronie projektu: www.reportinghate.eu).

ABSTRACT

The aim of the article is to discuss the representation of refugees / economic migrants in social media discourses, in particular Youtube comments of the Polish Internet users. The language of the comments is dominated by insulting expressions, dehumanising metaphors as well as "Us" and "Them" dichotomy, which reveals a very negative perception of culturally different individuals, especially Muslims. The authors of the article also attempt to identify the reasons behind online verbal aggression concerning refugees / economic migrants over the recent years. To this end they discuss the issue in a broader context of historical and psycho-social factors that may have influenced the xenophobic attitude of the Polish society towards "the Other". They also point to the possible social implications of this phenomenon for the quality of everyday interactions with "the Others". As language shapes behaviour patterns, such aggressive instances of online communication may potentially lead to further verbal and physical attacks on foreigners living in Poland. The findings presented in the article are the part of research on various aspects of hate speech conducted within the C.O.N.T.A.C.T. project realised within ten EU countries.

Key words: the Other, online comments, hate speech, Youtube, verbal aggression, xenophobia

Wstęp

Internet jako przestrzeń nieskrępowanej normami społecznymi wymiany poglądów dostarcza obszernego materiału do badań nad percepcją „Innych”. Jest to materiał tym bardziej cenny, iż stanowi odbicie nastrojów społecznych, jakie pojawiły się w ostatnim czasie w związku z masowymi ruchami migracyjnymi w Europie i burzliwą dyskusją publiczną na temat tego, czy i w jakim stopniu Polska powinna partycypować w programie relokacji uchodźców do krajów członkowskich Unii Europejskiej. Przedstawione w niniejszym artykule przykładowe komentarze dotyczące uchodźców / imigrantów zarobkowych ujawniają szerokie spektrum stereotypów, uprzedzeń i obaw przed „Innymi”, którzy potencjalnie mogą przybyć do Polski w tak dużej liczbie, że znacząco naruszą tożsamość narodową naszego kraju (zagrożając tym samym idei „unitarnej państwa narodowego”). Przed analizą komentarzy i podjęciem refleksji nad przyczynami tak dużego ładunku negatywnych emocji, jaki owe

komentarze niosą, uzasadnione wydaje się przywołanie tu wybranych teorii, które opisują psychospołeczne uwarunkowania pozytywnego / negatywnego nastawienia do osób odmiennych kulturowo.

„Inny” – mile widziany gość czy niepożądany intruz

Potrzeba odróżnienia „Swoich” od „Innych” wykształciła się jako ewolucyjny mechanizm przetrwania. Jak twierdzi Aleksandra Jasińska-Kania, „Teorie socjobiologiczne wskazują na pierwotne, biogenetyczne uwarunkowane dyspozycje gatunku ludzkiego, skłaniające do utożsamiania się z własną grupą (*ingroup*) oraz do odczuwania lęku i niechęci wobec grup obcych (*outgroup*)” [2001, s. 16]. Zjawisko rozróżniania ludzi na podstawie różnic etnicznych ma więc swoje ewolucyjne źródła w tzw. etni (*ethny*) – endogamicznej grupie, której członkowie współpracowali ze sobą, aby zdobyć pożywienie i zapewnić bezpieczeństwo innym członkom etni, kierując się przy tym zasadą biologicznie uwarunkowanego nepotyzmu [van der Berghe 1981]. Ten adaptacyjny mechanizm naturalnego preferowania członków grupy własnej stanowi także podstawę kategoryzowania „Innych” według pewnych wspólnych cech, czyli tworzenia stereotypów, które z kolei mogą rozwinąć się w uprzedzenia – negatywne emocje odczuwane w stosunku do „Innych” (jeśli stereotypy i uprzedzenia przełożą się na konkretne działania oznaczające nierówne traktowanie „Innych”, można już mówić o dyskryminacji)². W dobie powszechnych migracji i kształtowania się państw o złożonej strukturze narodowo-etnicznej, wrogość wobec „Innych” może bardzo utrudniać prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie, w którym na co dzień trzeba się konfrontować ze specyficzną mieszanką różnych kultur i postaw. Jak mówi Todd D. Nelson:

2. Więcej o zjawisku stereotypizowania grup odmiennych etnicznie / kulturowo piszą np. Budyta-Budzyńska [2013], Wojciszke [2010] i Kenrick et al. [2006].

„Logiczna analiza wrogości międzygrupowej wskazuje, że odczuwanie niechęci do innych tylko dlatego, iż należą oni do obcej grupy, nie ma racjonalnych podstaw. Inne grupy, podobnie jak ta, do której należymy, składają się z ludzi mających tak jak my prawo do życia i do realizacji swoich marzeń. Niestety (...) faworyzowanie własnej grupy i nieprzychylnie postawy wobec członków innych grup pozostają powszechnym zjawiskiem we współczesnych społeczeństwach” [2003, s. 23].

Warto tu podkreślić, że większość stereotypów dotyczy grup, z którymi osoby wyznające dany stereotyp nie mają żadnego kontaktu lub kontakt ten jest bardzo ograniczony i dotyczy nielicznych przedstawicieli owych grup [Wojciszke 2010]. Myślenie stereotypowe powoduje, że zapomina się o ogromnej różnorodności wewnątrz danej grupy, a fakt, iż stereotypy są często głęboko zakorzenione w przekazie kulturowym sprawia, że kolejne pokolenia przyjmują je bezrefleksyjnie i bez kwestionowania. Silna tendencja do kategoryzowania ludzi na „Swoich” i „Innych” oraz postrzeganie „Innych” jako zasadniczo różniących się od własnej grupy może także prowadzić do infracywilizacji tzn. przypisywania „Innym” człowieczeństwa w mniejszym stopniu niż „Swoim”, a nawet dehumanizacji, czyli całkowitego moralnego wykluczenia i delegitymizacji, która z kolei uzasadnia wyższość grupy dominującej i usprawiedliwia wyzysk [Tarnowska 2011]. Odmawianie „Innym” człowieczeństwa, godności czy też zdolności odczuwania powoduje, iż łatwiej jest usprawiedliwić skierowaną do nich pogardę lub wrogość, a przemoc nie jest poddawana ocenie moralnej, gdyż normy moralne obowiązują tylko między ludźmi („Inni” się do nich nie zaliczają).

Choć każdy „Inny” może wywoływać obawy, niższy poziom poczucia zagrożenia w społeczeństwie wywołują imigranci, którzy wykazują etniczno-kulturową bliskość do obywateli danego państwa przyjmującego. Z kolei „im większe są różnice etniczno-kulturowe, tym wyższe prawdopodobieństwo, że poziom percepcji społecznego zagrożenia związanego z migracjami także będzie rósł, co przełoży się na bardziej restrykcyjną politykę migracyjną wobec tych grup migrantów” [Nakonieczna 2010, s. 320]. Powyższa tendencja

może częściowo tłumaczyć np. powszechną niechęć, z jaką spotykają się Muzułmanie. Ksenofobia wobec wyznawców islamu, określana jako islamofobia, została opisana już pod koniec lat 80. [Strabac i Listhuag 2008]. Zjawisko to od długiego czasu obserwowane jest także w Polsce, mimo iż Muzułmanie nigdy nie stanowili dużej grupy mniejszościowej w polskim społeczeństwie³. Jak wynika z badań CBOS nad sympatią i antypatią skierowaną do przedstawicieli różnych narodów, od wielu lat najbardziej negatywny stosunek wyrażają Polacy do Arabów, których uważają za prototypowych wyznawców islamu (w rankingu negatywnie ocenianych grup narodowościowych niekiedy ustępują oni miejsca Romom) [Stefaniak i Witkowska 2015]. Nie dziwi więc fakt, że w internetowych komentarzach na temat uchodźców/ imigrantów ekonomicznych dominują odniesienia do religii, kultury czy też obyczajowości muzułmańskiej.

Pojawia się zatem pytanie, skąd biorą się uprzedzenia i stereotypy i jak to się dzieje, że tak łatwo utrwalają się w obiegowej opinii publicznej. Marta Kondracka [2010], analizując najważniejsze przyczyny formowania się stereotypów i uprzedzeń, wskazuje na następujące czynniki:

1. potrzeba przynależności do grupy – negatywna ocena „Innych” utrwalta tzw. pozytywną identyfikację społeczną poprzez budowanie fałszywego obrazu wyższości własnej grupy;
2. ksenofobia, manifestująca się zabranianiem członkom własnej grupy kontaktu z przedstawicielami kultur „Innych” oraz uniemożliwianiem tym „Innym” dostępu do kultury własnej (jest to skutek lęku przed obcymi, który wywodzi się z poczucia niepewności i łatwo przekształca się we wrogość);
3. negatywne emocje związane z poczuciem niesprawiedliwości społecznej i faktem bycia eksploatowanym przez grupy stojące wyżej (przedstawiciele grupy eksploatowanej przenoszą swoją frustrację na grupy stojące niżej w hierarchii, np. Romów);

3. Por. Marek i Skowron-Nalborczyk 2005.

4. rywalizacja o ograniczone dobra – uprzedzenia kierowane są do osób, które mogą zagrozić naszej pozycji społecznej (często są to grupy, które lokują się dość blisko „Nas” na drabinie socjoekonomicznej);
5. skróty myślowe, które upraszczają postrzegane wydarzenia i służą kategoryzacji obiektów. Zjawisko to jest wynikiem tendencji do łączenia w grupy obiektów materialnych i społecznych (w tym także jednostek i grup), które posiadają pewne cechy powierzchownie podobne;
6. określone cechy osobowościowe, takie jak: osobowość autorytarna (charakteryzuje się tendencją do uniżoności i ślepego posłuszeństwa wobec autorytetów przy jednoczesnej pogardzie dla osób lub grup o niższym statusie), wysoka samoocena (może przejawiać się dyskryminowaniem innych), negatywny nastrój i emocje wywołujące napięcie⁴;
7. uwarunkowania kulturowe, które wpływają na postrzeganie społeczne i postawę etnocentryczną (traktowanie własnych norm postępowania i wzorców kulturowych za jedynie słuszne) – powodują, że „Inność” jest traktowana negatywnie, a nawet wywołuje agresję⁵.

Powyższe zestawienie dowodzi, iż nabywanie umiejętności odróżniania wiedzy stereotypowej od faktograficznej i panowania nad negatywnymi emocjami, jakie pojawiają się w kontakcie z niezrozumiałym „Innym”, to proces złożony, który wymaga zarówno działań edukacyjnych, jak i świadomej pracy nad sobą. Takie wieloaspektowe działania są niezbędne, gdyż bez nich nie da się zapanować nad tendencją do przyjmowania negatywnej postawy wobec „Innych”.

4. Por. Wosińska 2004.

5. Szerzej o zagadnieniu wzajemnych związków między stereotypami kulturowymi, emocjami międzygrupowymi i tendencjami behawioralnymi przejawianymi wobec grup „Innych” piszą m.in. Kofta i Bilewicz [2011].

„Inny” w Polsce wczoraj i dziś

Analizując sposób, w jaki polscy internauci opisują „Innych”, warto – choćby skrótowo – odnieść się do specyfiki polskiego kontekstu historycznego, w jakim kształtował się stosunek społeczeństwa polskiego do osób odmiennych kulturowo. Ważny moment w dziejach Polski, który wpłynął na wykształcenie się – rzadkiej w ówczesnej Europie – postawy otwartości na „Innych” (określanej wtedy jako „tolerancja”), to powstanie Rzeczypospolitej Obojga Narodów na mocy zawijazanej w 1569 r. unii lubelskiej. Państwo polsko-litewskie, które sięgało od Morza Bałtyckiego do Czarnego, siłą rzeczy musiało skupiać w swoich granicach przedstawicieli różnych kultur i narodowości (poza Polakami, Litwinami i Rusinami byli to Żydzi, Niemcy, Ormianie i inni). Różnorodność etniczna wiązała się także z mnogością wyznań religijnych, co oznaczało, że żyli obok siebie katolicy, wyznawcy prawosławia, muzułmanie, karaimi, żydzi, kalwiniści, luteranie czy arianie. Podczas gdy w innych częściach Europy toczyły się spory i prześladowania na tle religijnym lub światopoglądowym (był to wszak czas reformacji, procesów przeciw heretykom i polowań na czarownice), w Polsce w 1573 r. podpisana została Konfederacja warszawska – najbardziej tolerancyjny tego typu dokument w Europie – która gwarantowała obywatelom Polski wolność wyznania.

Zarówno odgórna polityka doceniania multikulturalizmu, jak i sam proces kształtowania się kultury polskiej w różnorodnym etnicznie i religijnie środowisku – zachwiane przez okres zaborów – były widoczne także w Polsce międzywojennej. II Rzeczpospolita była państwem wieloetnicznym, w którym przedstawiciele mniejszości narodowych stanowili jedną trzecią ludności. Najliczniejszymi grupami mniejszościowymi byli Ukraińcy (16%), Żydzi (10%), Białorusini (6%), Niemcy (2%) i Litwini (1%) [Tomaszewski 1985, s. 50; Eberhardt 1996, ss. 101–113]. Wzajemne animozje na tle narodowościowym, jakie ujawniły się po I wojnie światowej, sprawiały, że Polska doświadczała poważnych trudności z zintegrowaniem różnych mniejszości narodowych / etnicznych w jeden organizm społeczny. Jak twierdzi Piotr Łossowski:

„Problemem, z którym borykało się państwo polskie, był niechętny, czy nawet wrogi stosunek, jaki przejawiała do niego część ludności należącej do mniejszości narodowych. Z drugiej strony administracji polskiej zarzuca się dążenie do asymilacji i polonizacji innych narodowości oraz prowadzenie akcji osadnictwa wojskowego na terenach wschodnich. (...) Najgorsze były stosunki polsko-ukraińskie, większość Ukraińców nie pogodziła się z utratą wschodniej Galicji. Utrzymywała się też wzajemna nieufność i niechęć między Polakami, Żydami, Białorusinami, Niemcami i Litwinami” [2007, s. 187].

Choć integracja społeczeństwa polskiego była procesem trudnym, trzeba podkreślić, że mniejszości narodowe podlegały ochronie na mocy tzw. małych traktatów wersalskich oraz umów i traktatów dwustronnych, jakie Polska w owym czasie podpisywała z sąsiadami. Ponadto, konstytucja z 1921r. zawierała artykuły gwarantujące szereg praw osobom należącym do mniejszości narodowych.

Proces rozwiązywania napięć narodowościowych został przerwany przez II wojnę światową. Po wojnie sytuacja uległa diametralnej zmianie na skutek ogromnych zmian demograficzno-terytorialnych: zginęły 3 miliony Żydów, ponad 3 miliony Niemców i pół miliona Ukraińców i Łemków zostało wysiedlonych, a dodatkowo Polska utraciła ziemie wschodnie zamieszkiwane w dużym stopniu przez mniejszości narodowe [Budyta-Budzyńska 2013, s. 179]. Polska stała się więc państwem jednolitym etnicznie (za takie uważa się państwo, w którym mniejszości narodowe i etniczne nie stanowią więcej niż 5% obywateli). Ówczesne władze wprowadziły doktrynę o jednolitym etnicznie charakterze państwa polskiego, w wyniku czego kwestie narodowościowe prawie zupełnie zniknęły z obszaru oficjalnej polityki. Doprowadziło to „nie tylko do marginalizacji środowisk mniejszościowych, ale także do niszczenia świadomości heterogeniczności polskiego społeczeństwa” [Chromiec 2010, s. 210]. Choć w latach 1945–1989 pojawiały się okresy, w których mniejszości narodowe / etniczne cieszyły się pewną swobodą (powstawały towarzystwa społeczno-kulturalne, wydawano czasopisma w językach narodowych, itp.),

dopiero upadek PRL umożliwił rozwój prawodawstwa gwarantującego poszanowanie praw mniejszości mieszkających na terytorium Polski⁶.

Doświadczenie wojny, komunizmu i tworzenia Polski jednolitej etnicznie niewątpliwie wpłynęło na percepcję „Innych” przez Polaków, gdyż społeczeństwo zostało pozbawione szansy rozwoju w rzeczywistości wielokulturowej i wieloreligijnej, która wymaga nabycia umiejętności wypracowania zasad zgodnego współżycia społecznego i współpracy ponad podziałami⁷. Obecnie tematyka międzykulturowa pojawia się w debacie publicznej (która z przestrzeni realnej przenosi się także do Internetu), najczęściej w kontekście problemów związanych z masowymi migracjami, globalizacją, terroryzmem czy kryzysem ekonomicznym. Wydarzenia ostatnich lat pokazały, że Polacy muszą pogodzić się z faktem, iż „Inni” są wśród nas, a oczekiwania w stylu „Polska dla Polaków” nie mają racji bytu. Musimy zaakceptować otaczającą nas różnorodność kulturową i pamiętać, że – jak uważa Anna Jawor:

„ (...) jeśli nam się wydaje, że nasze zwyczaje, poglądy, nawyki, wierzenia, formy pracy i myślenia są lepsze, to musimy pamiętać, że są one lepsze z naszego punktu widzenia. Z punktu widzenia „Innego” może to wyglądać zgoła odwrotnie lub po prostu inaczej. Świadomość tego faktu pomaga się oswoić z czasami, w jakich przyszło nam żyć obecnie, bo dziś – za sprawą globalizacji, mobilności, sieci – doświadczamy szeroko pojętej wielokulturowości na co dzień i będąc >>u siebie<<” [2014, s. 55].

Opinie głoszone w przestrzeni wirtualnej pokazują jednak, jak łatwo jest zapomnieć o długiej tradycji Polski tolerancyjnej i otwartej, a zamiast tego przyjąć postawę negowania wszelkiej „Inności” i zamknięcia się na wszystko, co „nie-polskie”.

6. Więcej na temat sytuacji mniejszości narodowych/ etnicznych w zmieniających się realiach politycznych w Polsce pisze m.in. Elżbieta Chromiec [2010].

7. Na temat roli kontaktów międzygrupowych w procesie redukowania negatywnych postaw wobec „Innych” piszą m.in. Stefaniak i Witkowska [2015].

„Inny” w przestrzeni wirtualnej – forum internetowe jako wspólnota strachu przed „Innym”

Negatywne nastawienie do „Innych” jest wyraźnie widoczne w obszarze komunikacji internetowej, czego dowodem są np. komentarze dotyczące uchodźców umieszczane pod filmikami na portalu Youtube. Na potrzeby artykułu, z badania jakościowego dotyczącego mowy nienawiści przeprowadzonego w ramach projektu C.O.N.T.A.C.T., wybrane zostały komentarze pod filmikami wyszukаныmi przez wyszukiwarkę portalu Youtube za pomocą trzech słów kluczowych: „Uchodźcy”, „Imigranci” i „Muzułmanie”. Wszystkie filmiki pochodziły z przedziału czasowego 01.03. – 15.04.2016 r., zaś przytoczone przykładowe komentarze dobrane zostały w taki sposób, aby przedstawić dominujące tendencje w sposobie negatywnego obrazowania uchodźców/imigrantów ekonomicznych⁸.

Słowo kluczowe „Uchodźcy”:

Pierwszy z wyszukanych filmików, stanowiący fragment wywiadu z jednym z czołowych polskich polityków, który zaznacza, iż obecnie nie ma takiej możliwości, aby uchodźcy mogli być relokowani do Polski, wywołał falę komentarzy wyrażających poparcie dla tej decyzji, np.:

1. „Ani jednego muzułmanina nie wpuszczać do Polski, bo dobrego serca im nie okażemy – niestety”⁹.
2. „bardzo zgodna decyzja oby oficjalna ... chcemy nie bac sie o wasne dobre i dobro bliskich... nie pozwolmy aby te szumowiny rzondzily naszym krajem tak jak probuja robic to z innymi krajami !!! POLSKA NIE DLA SZUMOWIN IMIGRACYJNYCH TO JEST BYDŁO KTORE SIE NIGDY NIE ZMIENI ... ONI W TYM WSZYSTKIM MAJA CEL A CELEM JEST WŁADZA RELIGINA I WŁADZA NA KRAJAMI!!!!”

8. Por. Kopytowska, Woźniak i Grabowski 2017.

9. We wszystkich komentarzach zachowana jest pisownia oryginalna.

Komentarz (1) zawiera ukrytą sugestię, że jeśli uchodźcy-Muzułmanie pojawią się w Polsce, dotkliwie odczują skutki antypatii społecznej, zaś komentarz (2) to przykład dehumanizacji „Innych” za pomocą obraźliwych określeń („szumowiny”, „bydło”)¹⁰. W tym komentarzu widać także negatywny stereotyp uchodźcy/ imigranta (prawdopodobnie Muzułmanina), który chce narzucić islam wyznawcom innych religii i nie jest w stanie zmienić swoich kulturowo utrwalonych norm zachowania na tyle, aby móc zintegrować się ze społeczeństwem kraju przyjmującego. Dodatkowo odniesienie do kwestii dobra rodziny i poczucia bezpieczeństwa ma na celu wywołanie u czytelnika strachu przed uchodźcami.

Kolejny wybrany filmik przedstawia fragment przekazu medialnego z miejsca zamieszek ulicznych, które wybuchły w Bułgarii w czasie manifestacji przeciwników przyjmowania uchodźców. Autorzy komentarzy umieszczonych pod tym filmikiem często odwołują się do patriotyzmu i zawierają implicytny przekaz, że nikt, kto czuje się Polakiem, nie powinien akceptować Muzułmanów w Polsce, np.:

3. „Ja w pana Boga nie wierzę, ale w kwestii muzułmanów jestem po stronie Polski - jako Polak z krwi i kości, choć ateista życzę sobie państwa wolnego od agresywnego islamu i nie przymującego jakichś dziwnych ludzi napływających do Europy - pewnikiem głównie takich, których chcą się pozbyć ich ojczyste państwa.. Nie mam nic do polskich Tatarów, którzy od lat są świetnie zintegrowanymi, lojalnymi obywatelami Polski”.

W powyższym komentarzu widać także uogólnienie, że wszyscy Muzułmanie są agresywni i dziwni oraz sugestia, że przyczyną tak masowej migracji do Europy jest fakt, iż Muzułmanie są eliminowani przez władze ich krajów pochodzenia. Aby nadać tym stwierdzeniom charakter racjonalnej argumentacji i zatrzeć wrażenie nienawiści do wszystkich Muzułmanów, autor komentarza wskazuje na polskich Tatarów jako przykład „Innych”, którzy świetnie zintegrowali się z obywatelami Polski innych wyznań i do których

10. Por. Kopytowska, Grabowski i Woźniak 2017.

nie ma żadnych zastrzeżeń. Wśród dalszych komentarzy pojawiają się także stwierdzenia dehumanizujące, zawierające wulgaryzmy, jak np.:

4. „won kurwy do afryki albo do gazu”,
5. „jebac ścierwo islamskie”.

Używając sformułowania „do gazu” autor komentarza (4) sugeruje, że Muzułmanie powinni być masowo eksterminowani, tak jak więźniowie nazistowskich obozów koncentracyjnych w czasie II wojny światowej, co jednocześnie oznacza, że powinni być traktowani jak ludzie niższej kategorii (infrahumanizacja).

Kolejny przykład to jeden z komentarzy umieszczonych pod filmikiem przedstawiającym polską manifestację przeciw uchodźcom, zorganizowaną przez skrajną organizację pravicową:

6. „MY PRAWDZIWI POLACY NIGDY NIE BEDZIEMY ZA TYM ŻEBY PRZYJMOWAC TYCH MORDERCÔW ICH SEKTY MULZULMAN-SKIEJ TO ZAGROZENIE DLA WSPOLCZESNYCH KRAJOW EUROPY I ŚWIATA ! POLSKA NIE DLA EMIGRANTÓW !!!!!”

Tu także widać sugestię, że „prawdziwy Polak” nie może optować za przyjęciem uchodźców-Muzułmanów do Polski. Wyraźne jest także uogólnienie, iż wszyscy Muzułmanie to mordercy, metafora wyznawców islamu jako sekty, a także negatywne stwierdzenia, których celem jest wywołanie strachu i negatywnego nastawienia do uchodźców/ imigrantów.

Słowo kluczowe „Imigranci”:

Jeden z wybranych filmików to fragment relacji telewizyjnej dotyczącej ataku dwóch czarnoskórych mężczyzn na innych mężczyzn w Szwecji. Komentarze typu:

7. „wyrzucić iich z kraju. dzicz”

zawierają otwartą sugestię do usuwania uchodźców z kraju przyjmującego, jak również określenia dehumanizujące.

Kolejny filmik pokazuje kilku Francuzów, którzy próbują powstrzymać grupę uchodźców/ imigrantów przed wtargnięciem na ich osiedle. Komentarze pod tym filmikiem zawierają sugestie, że jeśli Polska zgodzi się na przy-

jęcie uchodźców, będzie doświadczać takich samych problemów organizacyjnych, jak państwa Europy Zachodniej, np.:

8. „Kto chce mieć w Polsce takich sąsiadów niech przygarnia imigrantów!
JA IM MÓWIĘ >>NIE<< ABSOLUTNIE”

W dalszych komentarzach wyraźnie zaznacza się także m.in. dehumanizacja, np. za pomocą metafor zwierzęcych, brak zgody na zasilki dla uchodźców (9) i negatywne uogólnienia („brudasy”) (10). Poza tym ironiczne stwierdzenie „biedny uchodźca” sugeruje, że tego typu osoby nie zasługują na pomoc, gdyż nie są to prawdziwi uchodźcy (10):

9. „do kamieniolomow te mapły a nie zasilki im dawac mieszkanie itp. chore!!! Ameryka dała muzynom prace a europa arabom zasilki....”

10. „To jest właśnie przepaść między zachodnią Europą a np USA w stanach gościu by pobiegł do domu po strzelbę i zaczął strzelać do brudasów i nic mu by za to nie groziło ,a w europie by poszedł siedzieć bo na pewno podczas tej akcji obraził uczucia jakiegoś biednego uchodźcy”

Słowo kluczowe „Muzułmanie”:

Jeden z filmików wskazany przez wyszukiwarkę po wpisaniu słowa „Muzułmanie” to fragment wywiadu z prezeską polskiej fundacji, która podjęła starania o sprowadzenie do Polski pięćdziesięciu rodzin uchodźczych wyznania chrześcijańskiego. Komentarze do tego filmiku zawierają opinie, iż prezeska tej fundacji może być narażona na niebezpieczeństwo ze strony Muzułmanów. Autorzy komentarzy sugerują zatem, że należy podjąć środki zaradcze i np. skonfrontować Muzułmanów ze znanymi z chuligańskich wybryków pseudokibicami:

11. „musimy zapewnić jej ochronęmówię serio....do kiboli się zwracam z wielką prośbą”

Kolejne komentarze nawołują do zdecydowanego odwetu w przypadku napadnięcia Muzułmanina na Polaka (12), jak również w sposób eksplicytny stwierdzają, że wszyscy Muzułmanie to ekstremiści, którzy chcą narzucić islam wyznawcom innych religii i są gotowi zabić tych, którzy się na to nie zgodzą (stereotyp Muzułmanina-terrorysty) (13):

12. „mnie ich prawo też nie obchodzi za jednego Polaka czy Polke ma zginać 100 arabów bez znaczenia gdzie mieszkają. nie można ich się bać”,

13. „jeśli ktokolwiek nie chce tolerować tego co chcą robić islamieści – nie tego w co wierzą. tylko właśnie tego jak narzucają tą ideologią innym, to otrzymują wyrok śmierci. Dziwne by było gdyby taki wyrok nie był wydany na logicznie myślącą i działającą zgodnie z naszym prawem Miriam. Oni nie uznają naszego prawa. Wszystkim chcą narzucić pokręconą etykę islamu, której żaden cywilizowany i logicznie myślący człowiek nie jest w stanie zaakceptować. Owszem zaakceptuje ją ale tylko ze strachu”.

Co ciekawe, choć filmiki umieszczane na portalu Youtube dobierane są w sposób tendencyjny, tzn. pokazują skrajne, szokujące sytuacje, w które zaangażowani są – jak wynika z tytułów i opisów tych filmików – uchodźcy / imigranci ekonomiczni zachowujący się niezgodnie z prawem i normami kulturowymi krajów, w których szukają schronienia, komentarze internautów kierowane są pod adresem wszystkich uchodźców/imigrantów ekonomicznych, postrzeganych jako całkowicie homogeniczna grupa barbarzyńców (potencjalnych terrorystów), którzy chcą zniszczyć cywilizację europejską¹¹. Treść komentarzy pokazuje też, że ich autorzy obawiają się nie tylko osób, ale też tradycyjnych zachowań i zjawisk społecznych, z którymi zwyczajowo kojarzona jest kultura „Innych”, a które to zachowania i zjawiska mogą zagrozić bezpieczeństwu Polaków.

Jak widać, w Internecie szerzy się ksenofobia, internauci myślą o „Innych” przybywających do Polski jedynie w kategoriach dominacji, a nie kohabitacji, a swoją tożsamość definiują poprzez negatywną konfrontację z „Innymi”. Brak hamulców moralnych i brak obaw o ujawnienie tożsamości autora wypowiedzi powoduje, iż język Internetu nacechowany jest większą dozą wrogości, prze-

11. Jak dowodzą badania, istnieje pozytywna korelacja między obawą przed „Innymi” i obawą przed atakami terrorystycznymi, tzn. pozytywny stosunek do przedstawicieli innej rasy lub grupy etnicznej osłabia poczucie zagrożenia terroryzmem, a negatywny stosunek je wzmacnia, co ma zapewne związek ze stereotypowym poglądem, iż wszyscy imigranci mają naturalną tendencję do wiązania się z grupami terrorystycznymi [Domański 2009].

sadną metaforyką i wulgaryzmami. Stąd już blisko do tzw. hejtu i jego skrajnej formy czyli mowy nienawiści, która „obejmuje wszelkie formy wypowiedzi, które szerzą, propagują czy usprawiedliwiają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm oraz inne formy nienawiści bazujące na nietolerancji m.in.: nietolerancję wyrażającą się w agresywnym nacjonalizmie i etnocentryzmie, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i ludzi o imigranckim pochodzeniu”¹². Choć w Unii Europejskiej nie obowiązują jednolite przepisy dotyczące mowy nienawiści, poszczególne państwa członkowskie zobligowane są do wypracowanie własnego prawodawstwa w tym zakresie. W polskich zapisach prawnych termin „mowa nienawiści” nie występuje (jest to określenie zbyt ogólne), ale różne formy tego zjawiska opisywane są w sumie w kilkunastu artykułach Kodeksu Karnego, Cywilnego i Kodeksu Pracy¹³.

Na pytanie o przyczynę tak zintensyfikowanego zjawiska hejtu skierowanego do uchodźców / imigrantów ekonomicznych, z jakim mamy obecnie do czynienia, nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Należy jednak pamiętać, że cyberprzestrzeń to część szerszej struktury społecznej obejmującej też przestrzeń realną, z tą różnicą, że przestrzeń wirtualna zapewnia większą anonimowość, a – w odczuciu wielu użytkowników Internetu – także całkowitą bezkarność¹⁴. Istotne są tu czynniki psychospołeczne odpowiedzialne

12. Rekomendacja nr R 97 (20) Komitetu Ministrów Rady Europy w kwestii „wypowiedzi szerzących nienawiść”.

13. Decyzja ramowa Rady UE 2008/913/JHA z dnia 28 listopada 2008r., która dotyczy walki z pewnymi formami wyrażania rasizmu i ksenofobii za pomocą przepisów prawa karnego, zobowiązuje kraje członkowskie UE do karania celowego działania o następującym charakterze: 1) publiczne zachęcanie do przemocy lub nienawiści skierowanej przeciwko pojedynczej osobie lub grupie osób, które definiowane są poprzez swoją rasę, kolor skóry, religię, rodowód lub pochodzenie narodowe/etniczne; 2) promowanie tego typu działań za pomocą rozpowszechniania lub dystrybucji tekstów, zdjęć i innych materiałów.

14. Język Internetu skutecznie wymyka się próbom kontroli, gdyż między tzw. hejterami i moderatorami forów internetowych trwa swoisty wyścig zbrojeń. Internauci uczą się obchodzić kolejne automatyczne blokady wulgaryzmów, stosując np. anagramy wulgarnych przekleństw (np. „rukwa cma”) [por. Chaciński 2014]. Jednakże autorzy mowy nienawiści, która jest procederem karalnym, są coraz skuteczniej wykrywani przez organy ścigania i karani na mocy odpowiednich przepisów prawnych.

za uleganie myśleniu opartemu na stereotypach i uprzedzeniach, jak również potrzeba potwierdzania własnych poglądów, źle rozumiana wolność słowa i brak poczucia odpowiedzialności za własne wypowiedzi¹⁵. Jak wynika z badań Michaela Billiga, na intensyfikację zjawiska hejtu skierowanego do „Innych” wpływa też koniunktura gospodarcza, tzn. „liczba argumentów etnocentrycznych i nietolerancyjnych w debacie publicznej zwiększa się wraz ze wzrostem stopnia bezrobocia w danym kraju. Wyrażana w języku nienawiść wobec obcych, imigrantów jest więc pochodną rywalizacji ekonomicznej” [Wójcik i Cislak 2016, s. 82] (Czyż nie przypomina to ewolucyjnie ukształtowanej potrzeby ochrony własnych zasobów przed „Innymi”?). Nie bez znaczenia jest też wyczuwalny obecnie klimat przyzwolenia na używanie wyrazistego języka, który przez ostatnie lata utrwalił się w polskiej komunikacji politycznej, a który cechuje „emocjonalność, agresywność, silne ekspozowanie opozycji my – oni, inni, obcy [czy] szerzenie dychotomicznej wizji świata” [Kamińska-Szmaj 2012, s. 84]¹⁶.

Wnioski końcowe

Pokojowa koegzystencja z „Innymi” to – jak dowodzi teoria i pokazuje praktyka – zadanie trudne i wymagające zaakceptowania faktu, iż ludzie o odmiennym rodowodzie kulturowym postrzegają rzeczywistość inaczej niż „My”. Aby się z nimi skutecznie porozumiewać, trzeba nie tylko stworzyć w społeczeństwie możliwości nabywania tzw. kompetencji międzykulturowej¹⁷, ale także wypracować zasady współbywania oparte na wzajemnym szacunku do norm

15. Por. Osowiecka 2015.

16. Por. Woźniak i Kopytowska 2016.

17. Pod pojęciem kompetencji międzykulturowej rozumie się wiedzę, umiejętności i postawę, które – zintegrowane ze sobą – mają ułatwiać zrozumienie zachowania osób wywodzących się z innych kultur, pomagać w budowaniu satysfakcjonujących relacji z tymi osobami oraz wspierać komunikację i efektywną współpracę z nimi [por. np. Magala 2011, Mackiewicz 2010, Muszyńska i in. 2013].

kulturowych „Innych”. Tak nasilone zjawisko negatywnego nastawienia do uchodźców / imigrantów zarobkowych, na jakie wskazują przytoczone komentarze internetowe, wymaga systemowych działań zaradczych, aby nie dopuścić do eskalacji niechęci i przeniesienia jej na obcokrajowców, którzy przebywają w Polsce legalnie (często od długiego czasu), szanują polskie normy kulturowe i nierzadko mówią po polsku. W atmosferze powszechnej obawy przed „Innymi” osoby te są narażone na niebezpieczeństwo, gdyż niejako automatycznie zaliczane są do wspólnej grupy „uchodźców”, którzy zagrażają bezpieczeństwu Polaków¹⁸.

Działania zmierzające do zmiany percepcji „Innych”, powinny zatem obejmować nie tylko szeroko rozumianą edukację międzykulturową, umożliwiającą zaznajamianie społeczeństwa z zachowaniami typowymi dla określonych kultur i budowanie kompetencji międzykulturowych, ale także dyskusję zarówno o prawach i obowiązkach państwa goszczącego uchodźców / imigrantów, jak i prawach i obowiązkach osób przybywających do tego kraju, które mając umowny status gościa, zobowiązują się do przestrzegania prawa i norm obyczajowych kraju przyjmującego. Brak tego typu publicznej dyskusji i wyraźnego rozróżnienia między akceptowalnym zakresem kultywowania własnych tradycji a zachowaniami, na które społeczeństwa europejskie nie dają przyzwolenia, powoduje, że wszystkie osoby migrujące do Europy – w tym tzw. prawdziwi uchodźcy – postrzegani są jako jednostki całkowicie nieprzewidywalne, sytuujące się poza jakąkolwiek kontrolą ze strony państwa i stanowiące jednorodną grupę „Muzułmanów – terrorystów”.

Internauci, którzy umieszczają na forach negatywne komentarze n/t uchodźców lub imigrantów zarobkowych zdają się nie dostrzegać faktu, iż rzeczywistość jest bardziej złożona, a imigranci to grupa bardzo niejednorodna, w której są zarówno przestępcy, jak i uczciwi ludzie uciekający przed okrucieństwami wojny. Tym drugim należy się pomoc w ramach do-

18. Media już kilkakrotnie donosiły o atakach na np. studiujących w Polsce studentów programu Erasmus [por. np. Cichocka 2016].

brze rozumianej solidarności, jakiej także Polacy niejednokrotnie doświadczali w czasie zawieruch dziejowych. Internauta, który nienawidzi „Innych”, nie rozumie, że – po pierwsze – „Inny” niejedną ma twarz, a po drugie – on sam jutro może stać się „Innym”.

Bibliografia

Berghe van den P.L. (1981), *The Ethnic Phenomenon*, Elsevier, New York.

Budyta-Budzyńska M. (2013), *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Chaciński B. (2014), *Pomiędzy witam a xoxo*, „Ja My Oni. Poradnik Psychologiczny Polityki”, t. 16: *Co komputer zrobił nam z głową*.

Chromiec E. (2010), *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce – pytania i problemy okresu transformacji* [w:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spółczesność wobec „Innego”. Kategoria „Innego” w naukach społecznych i życiu publicznym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Cichocka A. (2016), *Zaatakowany turecki student nie chce już studiować na UMK*, „Nowości. Dziennik Toruński”, Toruń, 10 października 2016 [online], <http://www.nowosci.com.pl/wiadomosci/a/torun-zaatakowany-turecki-student-nie-chce-juz-studowac-na-umk,10778074/>, dostęp: 30.08.2017.

Domarński H. (2009), *Spółczesność Europejska. Stratyfikacja i systemy wartości*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Eberhardt P. (1996), *Między Rosją a Niemcami: przemiany narodowościowe w Europie Środkowo-Wschodniej w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Jasińska-Kania A. (2001), *Trzy podejścia do źródeł konfliktów etnicznych i narodowych* [w:] A. Jasińska-Kania (red.), *Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Jawor A. (2014), *Wojna kultur. Czy „flaga tęczowa” wypiera „biało-czerwoną”?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kamińska-Szmaj I. (2012), *Magiczna mowa władzy. O języku polityki, czyli od oratorów, propagandzistów do marketingowców*, „Niezbędnik Inteligenta. Wydanie specjalne Polityki”, nr 11.

Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2006), *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kofta M., Bilewicz M. (red.), *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kondracka M. (2010), *Spotkanie z „Innym” – refleksje teoretyczno-empiryczne* [w:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Społeczeństwo wobec „Innego”. Kategoria „Innego” w naukach społecznych i życiu publicznym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kopytowska M., Grabowski Ł., Woźniak J. (2017), *Mobilizing against the Other: cyberhate, refugee crisis and proximization* [w:] M. Kopytowska (red.), *Contemporary discourses of hate and radicalism across space and genres*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Kopytowska M., Woźniak J., Grabowski Ł. (2017), *From “patriotism” to hate: axiological urgency in online comments related to refugees* [w:] S. Assimakopoulos, F.H. Baider, S. Millar (red.), *Online hate speech in the European Union: a discourse-analytic perspective*, Springer, Berlin.

Łossowski P. (2007), *Druga Rzeczpospolita – narodowości* [w:] E. Olczak (red.), *Atlas ilustrowany. Historia Polski*, Demart, Warszawa.

Mackiewicz M. (red.) (2010), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań.

Magala S.J. (2011), *Kompetencje międzykulturowe*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

Marek A., Skowron-Nalborczyk A. (2005), *Nie bój się islamu. Leksykon dla dziennikarzy*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa.

Muszyńska J., Danilewicz W., Bajkowski T. (red.) (2013), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Nakoneczna J. (2010), *Migracje międzynarodowe jako wyzwanie we współczesnym świecie* [w:] J. Symonides (red.), *Świat wobec współczesnych wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.

Nelson T.D. (2003), *Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Osowiecka M. (2015), *Hejt nasz powszedni. Do czego prowadzi internetowa wolność słowa*, „Ja My Oni. Poradnik Psychologiczny Polityki”, t. 18: *Psychologia i polityka*.

Rada Europy, *Decyzja Ramowa Rady UE 2008/913/JHA z dnia 28 listopada 2008r.* [online], www.eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:328:005:5:0058:en:PDF, dostęp: 15 sierpnia 2017.

Rada Europy, *Rekomendacja nr R 97 (20) Komitetu Ministrów Rady Europy w kwestii „wypowiedzi szerzących nienawiść”* [online], http://www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_POL.pdf dostęp: 15 sierpnia 2017.

Stefaniak A., Witkowska M. (2015), *Spoleczne kontakty Polaków, czyli czy znamy ludzi innych niż my sami i czy chcemy ich poznawać?* [w:] A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Warszawa.

Strabac Z., Listhaug O. (2008), *Anti-Muslim prejudice in Europe: A multilevel analysis of survey data from 30 countries*, „Social Science Research”, nr 37.

Tarnowska M. (2011), *Kiedy odmawiamy „obcym” części człowieczeństwa? Uwarunkowania zjawiska infrahumanizacji* [w:] M. Kofta, M. Bilewicz (red.), *Wobec obcych. Zagrożenia psychologiczne a stosunki międzygrupowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tomaszewski J. (1985), *Rzeczpospolita wielu narodów*, Czytelnik, Warszawa.

Wojciszke B. (2010), *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Woźniak J., Kopytowska M. (2016), *Od braku grzeczności do mowy nienawiści. Jak niska jakość języka degradowe kulturę*, „Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture”, nr 4.

Wójcik A., Cistak A. (2016), *Wyrazy z jadem. Po co ludzie używają mowy nienawiści, „Ja My Oni. Poradnik Psychologiczny Polityki”*, t. 23: *Jak się dogadać*.

Katarzyna Karaskiewicz [ka.karaskiewicz@gmail.com]

Spółeczna Akademia Nauk

Formułowanie zdań obiektywnych i zdań subiektywnych a przekonanie na podstawie praktycznych założeń krytyki w ujęciu Stanisława Kostki Potockiego

Formulating Objective Sentences and Subjective Opinions and Conviction on the Basis of Practical Assumptions of Critics in the Approach of Stanisław Kostka Potocki

ABSTRACT

Regardless of what phrase we will use: objective judgment, objective sentence or objective truth, they will constitute only a record (image), which we see and always read subjective (subjective statements). Formulated thoughts in the subjective sentence are then communicated as true (true) or false (non-real). Despite the error of knowing, people choose to formulate different theses, theories and the search for truth.

Key words: objective court, objective sentence, subjective court, subjective sentence, particular court, particular sentence, philosophy of criticism, Stanisław Kostka Potocki

Wprowadzenie

W dociekaniach nad obiektywizacją wypowiedzi na gruncie estetyki czy precyzyjniej, filozofii krytyki powołanej przez Stanisława Kostkę Potockiego, przy jednoczesnym formułowaniu pytań o to, czy rzeczywiście takie wypowiedzi istnieją i czy przypadkiem Potocki nie formułował założeń pozoru obiektywnej wypowiedzi, niebagatelne znaczenie odegrała teza Józefa Bocheńskiego, który w jednym ze swoich esejów stwierdził:

„Przecież Aleksander Wielki umarł dawno! To, co zostało, to zapisane skrawki papieru, które trzeba racjonalnie analizować. Naturalnie, jak już skonstruowałem sobie Aleksandra Wielkiego, to mogę później bawić się w intuicję. Przypuszczam, że to jest rozkoszne zajęcie, ale to nie ma nic wspólnego z nauką. Takie jest u nas przekonanie, m.in. o metodzie *salva reverentia* Zbytkowera, on się pisał pod pseudonimem: Bergson (...). Samego Zbytkowera cenię, ale jego metoda nie jest metodą badawczą!” [Bocheński 1993, s. 140].

Słowa Bocheńskiego są niepokojące, bowiem skoro mamy tylko kalendarium wydarzeń z życia Aleksandra Wielkiego, to w jaki sposób powstają od lat dogłębne studia monograficzne nad panowaniem króla Macedonii (także biografie). Innymi słowy mamy luki, które trzeba zapełnić racjonalną analizą. Pytanie: jak to zrobić? Czy współczesny badacz historii starożytnej myśli kategoriami Macedończyków (także myśli kategoriami Aleksandra Wielkiego), czy w ogóle mieszkańców basenu Morza Śródziemnego? Pytanie można inaczej sformułować: czy współczesny badacz potrafi myśleć logiką Macedończyków sprzed kilku tysięcy lat? Odpowiedź będzie negatywna. Współczesny badacz myśli swoimi własnymi kategoriami, ukształtowanymi przez kulturę, z jakiej się wywodzi i wiedzę, jaką posiada. Wreszcie, czy intuicja rzeczywiście pomoże poznać codzienność Aleksandra Macedońskiego czy szerzej czasy, w których żył? Poznanie intuicyjne jest poznaniem bezpośrednim, niedyskursywnym ujmującym jakieś treści idealne (niezmysłowe). Przykładem intuicji jest bezpośrednie doświadczenie sensu i prawdziwości zdania „dwa plus dwa jest cztery”. U wzmiankowanego przez Bocheńskiego Bergsona, in-

tuicja to bezpośrednie, ponadintelektualne i nienaoczne doświadczenie bytu. W jaki sposób doświadczać bezpośrednio, ponadintelektualnie i nienaocznie byt sprzed kilkuset czy kilku tysięcy lat? W jaki sposób poznać myślenie mieszkańców epoki starożytnej czy Renesansu? Bo to właśnie akt myślenia, postrzeganie rzeczywistego świata w czasie t , stanowi podstawę obiektywnej wypowiedzi, czy tego, co zwykło się nazywać obiektywną prawdą. Twierdzę, że nawet poznanie intuicyjne zdarzeń sprzed stu czy sprzed siedemdziesięciu lat jest niemożliwe, mimo przechowywanych źródeł (niejednokrotnie licznych) w archiwach i bibliotekach.

Czy filozofia krytyki może zastąpić intuicyjne poznanie?

Na to pytanie trudno w tej chwili odpowiedzieć jednoznacznie i w satysfakcjonujący sposób. Filozofia krytyki powołana przez Potockiego u progu XIX wieku miała m.in. za zadanie analizę dzieł naukowych, także literackich czy wreszcie artystycznych. Dzieła naukowe, które zdaniem Potockiego były i są najważniejsze w życiu człowieka należy traktować ze szczególną uwagą. Wszakże tylko te dzieła są wartościowe, które podlegają krytyce w chwili swojego powstania, ale też po wielu dziesiątkach czy setkach lat. Zatem *a priori* krytyka jest poznaniem pozytywnym (akt pozytywnego myślenia/akt pozytywnego sądu). Jednakże wyłaniają się kolejne problemy, wśród nich najważniejszy: w jaki sposób dociekać zjawisk, przedmiotów, postaw ludzi z przeszłości, aby zdania o nich były formułowane zgodnie z prawdą, a więc zgodnie z rzeczywistością. Wszakże musimy formułować zdania zgodnie z rzeczywistością w czasie t , a nie t^1 . Innymi słowy zdanie dotyczące rewolucji francuskiej musimy formułować z poziomu oglądu świata z końca XVIII wieku, a nie z poziomu oglądu świata początku XXI wieku. Teza ta wydaje się banalna, jednakże praktyka pokazuje, że nader często spotykamy się z adaptowaniem współczesnego myślenia (ograniczenia kognitywne) do formułowania zdań rzekomo obiektywnych, które mają na celu wyjaśnienie tego czy innego zja-

wiska literackiego, artystycznego, politycznego, historycznego, filozoficznego itd. Na partykularyzm świadków epok zwracał uwagę już w XVII wieku Spinoza, który w jednym ze swoich traktatów konstatował, że bardzo rzadko ludzie wypowiadają się w sposób obiektywny na temat jakiegoś zjawiska, nawet tego, w którym uczestniczyli: „Stąd się bierze, że ludzie w swych kronikach i opowieściach podają więcej mniemania, aniżeli rzeczy same i że jeden przypadek bywa opowiedziany przez dwóch ludzi o różnych poglądach tak dalece różnicie, że mogłoby się zdawać, iż mowa jest o dwóch przypadkach (...)” [Spinoza 2009, s. 476]. Zatem mniemania i partykularne poglądy stanowią podstawową przeszkodę do formułowania zdań obiektywnych. Innymi słowy, mamy do czynienia z schillerowskim obiektywnym i subiektywnym złudzeniem, które są przekuwane w pozorne zdania obiektywne i pozorne zdania subiektywne.

Założenia krytyki w praktyce w ujęciu Stanisława Kostki Potockiego

Stanisław Kostka Potocki na początku XIX wieku powołał „filozofię krytyki”. Swoje teoretyczne, ale także praktyczne założenia, wyłożył w *Rozprawie o krytyce* (1811)¹. Traktat był jeszcze trzykrotnie drukowany, w tym dwukrotnie pod zmienionym tytułem [1815a, 1816a]. W 1816 roku ponownie została wydrukowana pierwotna wersja *Rozprawy o krytyce*. Czterokrotne [1811, 1815a, 1816a, 1816b] publikowanie dysertacji nasuwa przypuszczenie, że istniała pilna potrzeba ochrony i obrony twórców, zwłaszcza twórców nauk. Nie bez znaczenia był fakt, że Potocki powołując filozofię krytyki, miał na uwadze jej praktyczne zastosowanie, a nie tylko teoretyczne rozważania. Dał temu wyraz w swoich innych pismach, które można potraktować jako stosowanie krytyki w praktyce. Wielokrotnie bowiem wskazywał w nich na samodzielne myślenie, odrzucenie autorytetów zewnętrznych, umiejętne formułowanie sądów, inaczej aktów myślenia, a wszystko to jednostka miała dokonywać w zdaniach prawdziwych.

1. Przez wiele lat uważałam *Rozprawę o krytyce* za traktat quasi-filozoficzny, dziś jestem skłonna twierdzić, że mamy do czynienia jednak z traktatem filozoficznym.

Wyróżnienie przez Potockiego nauk (dla Potockiego naukami były nie tylko dyscypliny przyrodnicze, ale też humanistyczne), związane było z jego założeniem, że dzieła naukowe dominują w życiu człowieka i są najważniejsze, *ergo* są podstawą rozwoju cywilizacji [Potocki 1811, s. 8]. Jednocześnie Potocki, który przypadkowo wziął udział w sporze, jaki rozgorzał na ziemiach polskich u progu XIX wieku, między zwolennikami filozofii Kanta a zwolennikami filozofii empirystycznej, nawoływał obie strony do bezstronnej (*ergo* obiektywnej) dyskusji i precyzji w formułowaniu wypowiedzi [Potocki, 1815b, s. 384–400; Karaskiewicz 2012, ss. 197–201].

Potocki nieustannie dążył do obiektywizacji sądów. Faktycznie dążył do wypowiadania obiektywnych zdań. To właśnie one będą przedmiotem moich niniejszych rozważań. Czy zdania obiektywne istnieją? Czy człowiek może takie zdania formułować *a priori*? Wszakże każdy człowiek formułuje zawsze tylko zdania subiektywne (=wypowiedzi). Zatem język (=zdania) będzie podlegał analizie, dyskusji, dociekaniom (=krytyce), którą Potocki postulował. Krytyka będzie stanowiła część aktów myślowych (=akty sądzenia) wyrażonej w zdaniach prawdziwych (=zgodnych z rzeczywistością). Potocki zwracał między innymi uwagę na precyzję wypowiedzi, strukturę zdań, wreszcie na definiowanie pojęć tak już znanych w języku polskim, jak i przez siebie powoływanych lub uściślanych (co zbliżało go do postawy Condillaca). Można zatem wskazać następujące praktyczne elementy „filozofii krytyki”: (1) prawidłowo konstruowane definicje; (2) precyzyjna wypowiedź (=zapis); (3) wyznaczenie granicy prawdy w zdaniu. Trzeci element (3) związany jest z tzw. prawdziwą wypowiedzią, która powinna (musi) być konstruowana zgodnie z rzeczywistością w chwili jej wypowiadania. Potocki nie tworzył wyrafinowanej teorii prawdy, za wystarczającą podstawę uznał klasyczną teorię prawdy. Tytułem wyjaśnienia (nie rozwijając nadmiernie wątku) dodam, że niejasna jest pojmowana przez niego precyzja wypowiedzi (2), która może skłaniać w stronę teorii prawdy w ujęciu Christiana Wolffa.

Ważną kwestią w moich rozważaniach jest też obowiązek, jaki Potocki nałożył na krytyka, nie tylko na jednostkę, dla której krytyka jest rzemiosłem –

jak mawiał, ale w konsekwencji obowiązek jaki nałożył na każdego człowieka, który powinien zdążać do tego, aby stać się sprawiedliwym sędzią (krytykiem) dla siebie i swojej twórczości oraz dla innego człowieka i jego twórczości. Mam na myśli dwa podstawowe kryteria, które można wyodrębnić z postulatów Potockiego, aby stać się (być) krytykiem: (1) profesjonalizm²; (2) postępowanie etyczne [Karaskiewicz 2015, ss. 55–89]. W obu kryteriach można wyodrębnić jeszcze charakterystyczne własności, jak: mądrość, sprawiedliwość, otwartość, roztropność, bezstronność, tolerancja, erudycja, nauka, wiedza, wiedza o człowieczeństwie itd. Zgodnie z założeniem Potockiego – idealny krytyk powinien spełniać oba te kryteria (profesjonalizm, etyczne postępowanie). Niespełnienie kryterium (1) lub kryterium (2), a nawet niespełnienie jednej własności z kryterium (1) lub z kryterium (2), eliminuje jednostkę z grona idealnych krytyków (sprawiedliwych sędziów). Jak łatwo zauważyć, niewielu ludzi jest w stanie spełnić wszystkie warunki, jakie ustalił Potocki.

Kolejny problem, jaki się wyłania, to kwestia argumentacji logicznej i retorycznej. Potocki wzorem Alexandra G. Baumgartena pojmował retorykę nie tylko jako umiejętność przekonywania (etymologicznie jako namawianie), ale przede wszystkim jako sztukę dobrego mówienia (sztuka pięknego mówienia) i sztukę dobrego pisania (sztuka pięknego pisania), które zawierają w sobie określone dyspozycje moralne, także pojmowane jako wychowanie. Jednakże argumentacja retoryczna różni się od argumentacji logicznej. Retoryka to domena prawdopodobieństw, domysłów, postaw, przekonań – rozumu praktycznego. Logika i poznanie jest domeną nauki, a zatem rozumu czystego. Krytyka poznania i logika rozważają sądy jako mające odtwarzać stany przedmiotowe, ale do tego potrzebne jest myślenie wydyscyplinowane potrafiące się wyzwolić od subiektywnych wpływów. Potocki próbował połączyć obie te argumentacje³, tworząc kolejne wymagania: profesjonalizm naukowy z jednej strony i opisywanie rzeczywistości poprzez zdania

2. Profesjonalizm, który miał być podstawą rozwoju jednostki i całego społeczeństwa, postulowali m.in. już Sokrates i Arystoteles.

3. Wcześniej próbował to uczynić Platon.

prawdziwe (resp. obiektywne) z drugiej (myślenie logiczne). Jeśli założymy, że Potocki powołując „filozofię krytyki”, dążył do stworzenia subdyscypliny naukowej w filozofii, to jego pomysł na połączenie argumentacji logicznej i retorycznej znalazłby zapewne racjonalne uzasadnienie. Jednakże praktyka pokazuje, że dysponujemy niewielkimi możliwościami, aby w satysfakcjonujący sposób stworzyć na podstawie filozofii krytyki Potockiego bezstronną (=obiektywną) wypowiedź naukową, literacką czy artystyczną. W dalszej części szkicu wyjaśnię, dlaczego.

Przekonanie

Pisząc lub mówiąc o przekonaniach, mamy przede wszystkim na myśli to wszystko, co jednostka wie albo w co wierzy, albo co jej się wydaje pożądane (co powinno być, stać się). Przekonania są wyrażane w *sądach*. Pragnąc uniknąć błędu hipostazy (także mając na uwadze fakt, że Potocki był nominalistą) będę stosowała termin *zdania*. Zatem zamiast pisać *sąd subiektywny* i *sąd obiektywny*, będę stosowała w niniejszym tekście zapis *zdanie subiektywne* i *zdanie obiektywne*. Zdania możemy odbierać zmysłem wzroku (są napisane) i zmysłem słuchu (są wypowiedzane). W szerszym znaczeniu *sąd* (inaczej *akt sądu*) będę utożsamiała z osobliwą funkcją myślową, inaczej asercją (przeczenie lub twierdzenie), wyrażając tym samym swoją myśl (*akt myślowy*) na temat czegoś (np. „[Ja] Sądzę (myślę), że X twierdzi, że p” lub „[Ja] Sądzę (myślę), że X nie twierdzi (przeczy), że p”).

Są przekonania o charakterze ogólnym, a przynajmniej mogą być wspólne dla wszystkich ludzi (można to wyrazić w następującym zdaniu: „Gdy świeci słońce, to jest ciepło” lub „Dwa plus dwa równa się cztery”). Drugą kategorią przekonań są przekonania o charakterze indywidualnym (można to wyrazić w następującym zdaniu: „Spożywanie jaj w nadmiarze jest szkodliwe”). W przypadku przekonań pierwszej kategorii (o charakterze ogólnym) trzeba nadmienić, że nie wszyscy ludzie np. dysponują wiedzą na temat geometrii czy matematyki i mogą zwyczajnie nie wiedzieć, że „Dwa plus dwa równa

się cztery”. Zdanie to, jeśli jednostka zdobędzie odpowiednią wiedzę, stanie się dla niej przekonaniem o charakterze ogólnym. Co więcej, będzie zdaniem obiektywnym, bowiem orzeka ono o elementach zgodnie z rzeczywistością. W przypadku przekonań o charakterze indywidualnym mamy do czynienia z różnorodną wiedzą i wiarą, które dotyczą rozmaitych zjawisk tak współczesnych, jak i w przeszłości. Stopień ich zindywidualizowania zależy od wiedzy i wychowania jednostki.

Przekonania wpływają na postępowanie jednostki, determinują formułowane przez nią zdania subiektywne (wypowiedzi). Próby wyeliminowania zdań subiektywnych na korzyść formułowania tylko zdań obiektywnych uważam za jałowe zajęcie. Bowiem każda wypowiedź jednostki jest zawsze „jej” własną, indywidualną wypowiedzią. Chcąc zapewnić obiektywność wypowiedzi, powinniśmy dążyć do eliminowania partykularyzmów, tak, aby wypowiedź była jak najbardziej zgodna z istniejącą rzeczywistością⁴ (X twierdzi, że p w czasie t). Jednakże chcąc eliminować partykularne zdania z subiektywnej wypowiedzi, możemy narazić się na pogłębienie partykularyzmów. Związane jest to ze specyfiką ludzkiego umysłu i dążeniem przez to do ułatwiania sobie pracy. Ludzie mają naturalną skłonność do tworzenia szablonów, modeli, mapowania. Ich zadaniem jest ułatwienie prowadzonych dociekań naukowych, w konsekwencji jednak stają się one ślepyimi zaułkami. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo stworzenia „szablonu (mapy, modelu) partykularnych zdań” czy „szablonu (mapy, modelu) partykularnych fraz i słów”. Pamiętać należy, że każda jednostka – zastosuję duży kwantyfikator – dysponuje nieskończoną możliwością formułowania zdań subiektywnych, przy jednoczesnym generowaniu zdań partykularnych (związane jest to z wychowaniem, światopoglądem i gromadzeniem wiedzy lub jej brakiem – *de facto* z przekonaniem). Ponadto szablon (mapa, model) jest „ślepy”, oznacza

4. Interesującą kwestią w formułowaniu zdań obiektywnych, a więc zgodnych z rzeczywistością, jest odczytywanie tekstów historycznych. Nie chodzi o zdania napisane przez pamiętnikarza w 1810 roku, ale o możliwości obiektywnego odczytywania takiego tekstu przez historyka współcześnie.

to, że można uznać pewne zdania, frazy i słowa jako partykularne, jednakże nie umieści się w takim szablonie (mapie, modelu) wszystkich zdań, fraz i słów partykularnych. Co oznacza, że poza szablonem pozostanie nieskończenie wiele zdań, fraz i słów partykularnych. Nie jesteśmy w stanie umieścić w takim szablonie (mapie, modelu) wszystkich partykularizmów. Zatem istnieje uzasadniona obawa, że to, co jest także partykularne, będzie pozostawało poza naszym zainteresowaniem, gdyż nie znajdzie się w szablonie czy modelu. Jesteśmy wówczas narażeni na pozory dążeń do wypowiedziania obiektywnych zdań. Twierdzę, że liczba ludzi oraz ich zindywidualizowanie uniemożliwia stworzenie „szablonu wypowiedzi partykularnych”.

Zdaję sobie sprawę, że termin „przekonanie” jest stosowany (a nawet nadużywany) powszechnie tak w nauce, jak i w codzienności. Uważam jednak, że jest to słowo niejednoznaczne, obarczone błędem poznania, prowadzące do licznych nieporozumień. Twierdzę, że za podstawę argumentacji terminu „przekonanie” wskazuje się często argument samowystarczającej wiary. Dla tego żywię nieufność w stosunku do znaczenia terminu „przekonanie”. Moim zdaniem, aby przekonanie o czymś lub o kimś było prawdziwe (zgodne z istniejącą rzeczywistością) podstawą argumentacji musi być doświadczenie lub doznanie będące odzwierciedleniem rzeczywistości, które następnie zostanie sformułowane w prawdziwym zdaniu (zgodnym z rzeczywistością). Przykładowo jeśli X (nie jest ociemniały i stoi w grupie ludzi widzących) stwierdza, że ściana, przed którą stoi, jest biała (poucza go o tym zmysł wzroku, a nadto zmysł wzroku innych ludzi), to może być przekonany, że ta oto ściana, przed którą stoi, jest biała i może komunikować ten fakt innym (X stwierdza, że p w czasie t). Jednak sytuacja zmienia się, gdy Y będzie twierdził, że na ścianie są namalowane różowe kropki, a pośrodku namalowany jest jeszcze różowy słoń. Wówczas Y będzie starał się wpłynąć na przekonanie X-a, który stwierdził przecież, że ściana jest biała (Y twierdzi, że nie p w czasie t , natomiast Y twierdzi, że q w czasie t). Nie jest istotne, w jaki sposób Y będzie starał się wpłynąć na przekonanie X-a. Istotne jest to, że Y będzie w jakiś sposób oddziaływał na umysł X-a tak, aby X zmienił swoje przekonanie co do kolo-

ru ściany i tym samym zmienił zdanie, które uprzednio powszechnie głosił. Przekonanie uważam za uzasadnione tylko wówczas, jeśli treść wypowiedzianego zdania p przez X -a będzie zgodna z istniejącą rzeczywistością w czasie t .

Konstatowanie

Posłużę się następującymi typami zdań jako przykładami, które w moim odczuciu są najczęściej formułowane przez przeciętnego użytkownika języka, a które posłużą mi za sformułowanie propozycji wyróżniające dwa typy zdań, tak, aby odpowiadały one w przybliżeniu założeniom wypowiedzi w powołanej filozofii krytyki w ujęciu Potockiego. Staralam się, aby wszystkie przykładowe zdania odzwierciedlały interesującą mnie kwestię wpływu przekonań na wypowiedzanie zdań subiektywnych i zdań obiektywnych.

1. X twierdzi, że Rembrandt namalował *Wymarsz Strzelców (Straż Nocna)* w 1642 roku.
2. X twierdzi, że Y napisał książkę.
3. X twierdzi, że Y napisał znakomitą książkę.
4. X twierdzi, że Y jest mądrym człowiekiem i napisał znakomitą książkę.

Zauważmy, że dania (1), (2), (3), (4) stanowią o pewnych przekonaniach X -a, tj, mówią coś o mentalnym nastawieniu X -a do pewnej sytuacji. Zdanie będzie wyglądało następująco: X twierdzi, że p . Stawiając sprawę na tzw. ostrzu noża, proponuję dla uporządkowania i rozwiązania problemu obiektywnej wypowiedzi, aby wprowadzić następujące określenia: (1) zdanie subiektywne w stylizacji obiektywnej (ZSSO); (2) zdanie subiektywne w stylizacji partykularnej (ZSSP). Do ZSSO należą zdania (1), (2). Do zdań ZSSP zaliczymy zdania (3), (4).

Zdania (1) i (2) są zdaniami subiektywnymi w stylizacji obiektywnej (ZSSO) zawsze, gdy X pisze książki i je publikuje (1). Nie ważne, ile tych książek wydał: jedną czy dziesięć. Istotne jest, że X książkę wydał. W przypadku zdania (2) pouczają nas różne źródła, które odnotowały fakt, że Rembrandt namalował *Wymarsz Strzelców* w 1642 roku. Zatem dysponujemy typowymi zdaniami o charakterze obiektywnym, które są jednocześnie typowymi zdaniami

mi umieszczanymi w encyklopediach, kompendiach, kalendarzach wydarzeń i życiorysów. Jednakże tego typu zdania nie nadają się do prowadzenia analiz, dyskusji na temat zjawisk naukowych, literackich i artystycznych. Mogą stanowić co najwyżej podstawową wiedzę na temat analizowanego zagadnienia. To nie zdanie „X twierdzi, że Rembrandt namalował *Wymarsz Strzelców (Straż Nocna)* w 1642 roku” będzie podstawą rozważań (to przecież fakt), ale zdania (określmy je wspólnym symbolem $p\infty$), które formułowane będą na temat obrazu *Wymarsz Strzelców*. To zdania typu $p\infty$ będą obrazowały nasze akty myślowe. A to oznacza, że zdania subiektywne w stylizacji obiektywnej nie będą tymi zdaniami, które Potockiego najbardziej interesowały.

Zdania, które będą kluczowe dla rozważań Potockiego, to będą zdania subiektywne w stylizacji partykularnej i to w nich trzeba będzie szukać możliwości dążenia do formułowania wypowiedzi jak najbardziej obiektywnych. Celowo piszę „jak najbardziej obiektywnych”, a nie apodyktycznie „obiektywnych”, bowiem nie jestem skłonna twierdzić, że ten typ zdań da się przemodyfikować na zdania subiektywne w stylizacji obiektywnej. Przykładami zdań subiektywnych w stylizacji partykularnej (ZSSP) są zdania (3) i (4), gdyż X wypowiadając oba zdania wyraża jednocześnie przekonanie, że Y jest mądrym człowiekiem i napisał znakomitą książkę. Kluczowe są dwa słowa „mądry” i „znakomita”. Aby przekonanie X-a było prawdziwe, X musi dokonać weryfikacji swojej wypowiedzi. Innymi słowy, musi mieć jakieś podstawy, zgodnie z którymi twierdzi, że Y jest mądry i pisze znakomite książki. Zatem: (1) X musi znać twórczość Y-a; (2) X musi być na tyle kompetentny, aby wypowiedzieć się o twórczości Y-a z uznaniem. Jednakże znajomość przez X-a twórczości Y-a, nie musi stanowić dowodu na to, że Y jest faktycznie mądrym człowiekiem. Pamiętać należy, że X formułuje swoją wypowiedź zawsze pod wpływem własnego światopoglądu i posiadanej wiedzy (patrzy na świat subiektywnie czy precyzyjniej subiektywnie mniema coś o świecie). Jeśli nawet X stara się weryfikować własną wypowiedź, to zawsze jest determinowany czynnikami, które on wybiera jako probierz prawdy i fałszu. Co oznacza, że nawet po weryfikacji, zdanie wypowiedziane przez X-a nie będzie dostatecznie wiarygodne.

Kolejnym problemem jest stwierdzenie, na jakiej podstawie X jest przekonany, że Y jest mądrym człowiekiem. Mądrość jest wartością trudną do zdefiniowania. Dla zobrazowania moich rozważań powołam się na ustalenia Jacka Jadackiego. Uzasadniam to faktem, że model definiujący mądrość, stworzony przez Autora, jest zbieżny z postulatami krytyki formułowanymi przez Potockiego na początku XIX wieku. Jadacki wymienia pięć podstawowych własności⁵ mądrości: wiedza, rozumienie, dalekowzroczność, bezstronność, rozsądek. Jednocześnie dodaje, że: „Żaden z tych pięciu składników wzięty oddzielnie nie stanowi jeszcze mądrości” [Jadacki 2011, s. 206]. Tym samym sugeruje, że brak jakiejkolwiek własności uniemożliwia zaliczenie jednostki w poczet ludzi mądrych. Mądrość jest też w dużym stopniu sprawą talentu i wrodzonych cech, choć i one nie przesądzają o ostatecznej pozytywnej ocenie człowieka. Bowiem, jak twierdzi Jadacki, sam talent i predyspozycje nie wystarczą. Jego zdaniem najważniejszym, zasadniczym pierwiastkiem mądrości jest rozumowanie – czyli operacja intelektualna, polegająca na dobieraniu do danych zdań, innych zdań, powiązanych z tamtymi stosunkiem wynikania [Jadacki 2011, s. 206]. Teorią wynikania zajmuje się logika. Zatem wracamy do punktu wyjścia, do koncepcji Potockiego, że należy ćwiczyć się w logice (wersja opcjonalna) lub być logikiem (wersja maksymalna), aby być człowiekiem mądrym oraz etycznie postępującym, wtedy będzie można wejść na długą (bowiem niekończącą się w doskonaleniu) drogę sprawiedliwego sędziego (=krytyka).

Zakończenie

Niezależnie, jaką frazę będziemy się posługiwać: *sąd obiektywny* czy *zdanie obiektywne* czy *prawda obiektywna*, stanowić one będą jedynie zapis (obraz), który widzimy i odczytujemy zawsze subiektywnie (*zdania subiek-*

5. Celowo piszę „własności” mądrości, a nie cechy lub składniki mądrości. Bowiem cech czy składników nie widać, tak jak nie widać mądrości. Mądrość rozpoznajemy w człowieku, poprzez klasyfikację i charakterystykę odpowiednich cech charakteru.

tywne). Formułowane myśli w zdaniu subiektywnym są następnie komunikowane jako prawda (zgodne z rzeczywistością) lub jako fałsz (niezgodne z rzeczywistością). Mimo błędu poznania, ludzie decydują się na formułowanie różnych tez, teorii i na poszukiwanie prawdy. Historia odnotowuje też nader często jednostki, które głosiły prawdę absolutną (pomijam, czym jest prawda absolutna). Niepokojące jest jednak to, że człowiek, wiedząc, iż formułuje zdania zawsze tylko w sposób subiektywny, że jego poznanie obciążone jest błędem, decyduje się mimo tego na poszukiwanie prawdy. Wyłania się bowiem szczególne zjawisko, że będąc obciążonym błędem poznania, człowiek w tym błędzie poznania doszukuje się istoty prawdy zjawisk czy postaw innych ludzi, formułując swoje przemyślenia w *zdaniach subiektywnych*, których weryfikacja też jest obciążona błędem.

Bibliografia:

Jadacki J. (2011), *Mądrość* [w:] A. Brożek, J. Jadacki, M. Przełęcki, *W poszukiwaniu najwyższych wartości. Rozmowy międzypokoleniowe*, Semper, Warszawa.

Bocheński J.M O.P.(1993), *Sens życia i inne eseje*, Philed, Kraków

Brożek A. (2007), *Pytania i odpowiedzi*, Semper, Warszawa.

Karaskiewicz K. (2012), „*Logika dobrego smaku*” czyli sztuka prawdziwego sądzenia w *Rozprawie o krytyce Stanisława Kostki Potockiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Karaskiewicz K. (2015), *Krytyk jako figura złośliwego erudyty. Perspektywa filozoficzno-lingwistyczna polemiki Stanisława Kostki Potockiego z Andrzejem Trzecińskim*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Potocki St.K (1811), *Rozprawa o krytyce*, Warszawa.

Potocki St.K. (1815a), *O krytyce* [w:] St. K. Potocki, *O wymowie i stylu*, t.4, Warszawa.

Potocki St.K. (1816a), *Rozprawa o zasadach krytyki i o potrzebie wprowadzenia iéy u nas; czytana na zgromadzeniu przyjaciół nauk dnia 21. Stycznia roku 1811*, [w:] St. K. Potocki *Pochwały, mowy i rozprawy*, t. 2, Warszawa.

Potocki St.K. (1816b), *Rozprawa o krytyce* [w:] „Roczniki Towarzystwa Królewskiego warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, T. 9, Warszawa.

Potocki St.K. (1815b), *Uwagi nad Recenzją pisma Jana Śniadeckiego o Metafizyce w Numerze 10. Pamiętnika umieszczoną*, [w:] „Pamiętnik Warszawski”, T. 3.

Spinoza B. (2009), *Traktat teologiczno-polityczny* [w:], *Traktaty, Etyka*, tłum. I. Halpern, Hachette, Warszawa.

Justyna Walus

Spółeczna Akademia Nauk

Bajkoterapia – terapeutyczna rola bajki

Fairytale Therapy – Therapeutic Role of Fairy Tales

*Gdyby na wielkim świecie zabrakło uśmiechu dziecka, byłoby
ciemno i mroczno,
ciemniej i mroczniej niż podczas nocy bezgwiezdnej i bezksiężycowej – mimo wszystkich słońc, gwiazd i sztucznych refleksów. Ten jeden mały uśmiech rozwidnia życie.*

Julian Ejsmond – poeta i bajkopisarz

ABSTRACT

Fairytale therapy is of great importance for the educational process of children, especially in pre-school age. During this period, children experience various fears and have problems with naming their emotional states. Therapeutic fairy tales help to deal with difficult or negative emotions. They teach confidence, positive attitude and also suggest ways to solve problems. For parents and teachers, fairytale therapy can be an effective method in reducing anxiety in children, thus supporting the process of upbringing. The purpose of this work is therefore to explain basic concepts associated with the fairytale therapy process, to present ways of its organization and to indicate the importance of therapeutic fairy tales for pre-school children.

Key words: fairy tale, fairytale therapy, education, child

Wstęp

Bajkoterapia ma duże znaczenie dla procesu wychowawczego dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym. Dzieci w tym okresie doświadczają różnego rodzaju lęków oraz mają problemy z nazywaniem swoich stanów emocjonalnych. Bajki terapeutyczne pomagają im radzić sobie z trudnymi sytuacjami czy negatywnymi emocjami. Uczą także wiary we własne siły, pozytywnego nastawienia oraz podpowiadają sposoby na rozwiązywanie problemów. Dla rodziców i nauczycieli bajkoterapia może okazać się skuteczną metodą w obniżaniu lęku u dzieci, wspierając tym samym proces wychowania. Maria Leszczawska [2008, s. 10] pisze, że „możemy próbować uczyć dzieci otwartości, zgody na obecność lęków i nie zaprzeczania im, a jednocześnie spojrzenia »oko w oko« lękom i strachom. Jak w lustrze życia. Bo dopóki dziecko nie otworzy szafy swoich lęków, nie narysuje potwora, nie opowie powracającego złego snu, zostawia cały ten balast w sobie”.

Dorośli także poszukują rozwiązań własnych problemów i niepokojów, ale często radzą sobie z nimi sami. Dzieciom natomiast trzeba w tym pomóc, chociażby przez czytanie bajek. To co dla nas, dorosłych, jest tylko formą rozrywki, dla najmłodszych może okazać się lekarstwem na wszystkie troski. Z tych też powodów niniejsza wypowiedź poświęcona jest terapeutycznej roli bajki. Jej celem jest wyjaśnienie podstawowych pojęć związanych z procesem bajkoterapeutycznym, zaprezentowanie sposobów jego organizacji oraz wskazanie znaczenia bajek terapeutycznych na dzieci w wieku przedszkolnym.

Bajka – istota pojęć

W *Encyklopedii Popularnej PWN* czytamy, że: „bajka to podstawowy gatunek ustnej twórczości ludowej, alegoryczna przypowieść, często z życia zwierząt, o charakterze satyryczno-dydaktycznym; utwór narracyjny lub epigramatyczny głoszący naukę moralną” [Burek 1997, s. 60]. Maria Molicka nato-

miast podaje, że „bajka jest takim utworem, który rozwija i kształtuje osobowość dziecka. Poprzez pryzmat bajki poznaje ono świat, doświadcza bycia w różnych środowiskach. Zapoznaje się z celami, do których dąży człowiek, poznaje sens egzystencji, uczy się wzorów zachowań, poznaje normy moralne, które są oczekiwane i nagradzane. Bajki przez to, że pokazują część rzeczywistości zachęcają do jej poznania. Jedną z ważniejszych ról bajki jest rozwijanie wyobraźni” [Molicka 1999, s. 28].

Mówiąc najprościej bajka jest jednym z podstawowych gatunków literatury dydaktycznej. To krótka powiastka pisana wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta i ludzie, rzadziej rośliny czy przedmioty. Bajka zawiera moralne pouczenie wypowiedziane wprost lub tylko zasugerowane. Morał znajdujemy najczęściej na końcu bajki, choć może on występować jako formuła początkowa [Kalisiewicz 1996, s. 327]. Najbardziej rozpowszechnioną formą bajki jest bajka zwierzęca, za której twórcę uznaje się Ezopa (VI w. p.n.e.). Przedstawione w niej zwierzęta występują jako alegorie określonych typów ludzkich, a zachodzące między nimi relacje są dobieciem stosunków społecznych. Nazwa „zwierzęcia” odpowiada zatem charakterystyce pewnych cech moralno-psychologicznych. I tak lew odznacza się siłą i męstwem, lis jest przebiegły, mrówka pracowita, zając płochliwy, a baran niemądry. Bajki te mają charakter alegoryczny o nie dosłownym, a ukrytym znaczeniu. Fedrus (I w. p.n.e.) pisząc wierszem opracował na nowo motywy znane z utworów Ezopa. Dało to początek klasycznej bajce literackiej. Bajkopisarz grecki Barbios (II w. p.n.e.) stworzył zaś bajkę narracyjną o krótkiej i wierszowanej formie, nieskomplikowanej fabule oraz czytelnym morale. Ten rodzaj bajki rozpowszechnił później La Fontaine (XVII w.) [Sierotwiński 1976, s. 42–43].

W bajkach występuje zjawisko animizmu, dzięki któremu wszystko może zostać ożywione. Bajkowi bohaterowie bez względu na to czy są zwierzętami, roślinami czy przedmiotami mogą posiadać cechy ludzkie. W bajkach też przeważnie zło przegrywa z dobrem. Dzieci posiadają naturalną zdolności do fantazjowania, dzięki czemu rozwijają swoją wyobraźnię. Zdolność ta w dorosłym życiu przekłada się na wiele przydatnych kompetencji [Bidziński].

Dziecko poprzez słuchanie czytanej bajki, wyobraża sobie przedstawianą w niej rzeczywistość oraz kojarzy ją z faktami i zdarzeniami. Potrafi także tworzyć nowe historie zmieniając treść tych już sobie znanych albo wzbogacając je o nowe elementy. Dziecko uczy się również odróżniać fikcję od rzeczywistości. Łatwo identyfikuje się z bohaterami bajek oraz interesuje się ich losem przez co poszerza własne doświadczenia życiowe. Poznaje dobre wzorce zachowań, m.in.: uczciwość, życzliwość, mądrość i odwagę oraz wartości takie jak dobro, zło, piękno czy sprawiedliwość. Postawy odnalezione przez dziecko w bajkach mogą stanowić wzór do naśladowania, którym będą się kierować przy wyborach życiowych. Dodatkowo bajka rozbudza jego wrażliwość moralną. „Bajki, posługując się językiem zrozumiałym dla dzieci, oddziałują za pomocą symboli, obrazów i metafor, które głęboko tkwią w duszy wszystkich ludzi i są odpowiednie, aby przywrócić ład moralny. Dziecko odnajduje swoje spojrzenie na życie, potrafi samo zdecydować, z kim chciałoby się identyfikować i w czym znaleźć potwierdzenie swoich uczuć i nadziei” [Schieder 2006, s. 34]. Pedagog prezentując dziecku bajkę, posługuje się piękną literacką mową, wskazując w ten sposób wzór do naśladowania i wzbogacając zasób słownictwa, którego po pewnym czasie słuchacz sam zaczyna używać. Ważne jest aby po wysłuchaniu utworu dziecko stawiało pytania, formułowało oceny oraz miało możliwość odtwarzania treści bajki w zabawie spontanicznej oraz zaplanowanej przez nauczyciela.

Wspomniana już M. Molicka [1999, s. 6] pisze, że „bajki to najbliższe dziecku utwory, w których świat realny miesza się z fantastycznym i razem tworzą zrozumiałą rzeczywistość. Dziecko zapoznaje się w nich z sytuacjami wzbudzającymi niepokój oraz znajduje cudowne rozwiązanie problemów. W świecie bajek można spotkać przyjaciół, przeżyć wspaniałe przygody, a przede wszystkim pozbyć się lęku. Rozwiązanie trudnych emocjonalnie sytuacji może okazać się – dzięki bajkom – przyjemne, a nawet radosne”.

Bajki tworzone dla dzieci i wykorzystywane w profilaktyce oraz terapii noszą nazwę bajek terapeutycznych. Są one kierowane do dzieci w wieku 4–9 lat i ukazują rzeczywistość z dziecięcej perspektywy. „Występują tu czarodziejskie postacie, ale inaczej niż w baśni – magia rzadko pomaga rozwią-

zywać trudne sytuacje” [Molicka 2002, s. 153]. Celem bajki terapeutycznej jest uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych oraz wspieranie rozwoju osobowego dziecka. Dzięki bajce terapeutycznej dziecko może bez lęku spojrzeć na przeżywane sytuacje problemowe oraz uczyć się sposobów radzenia sobie z nimi.

Do cech charakterystycznych bajek terapeutycznych należą:

- główny bohater, który przeżywa trudną sytuację lub problem. Dziecko utożsamia z nim swoje przeżycia, lęki i trudności. Pomaga to w zaplanowaniu właściwej strategii radzenia sobie z problemami oraz w samoakceptacji. Wiek bohatera bajki przeważnie odpowiada wiekowi dziecka, różnią się natomiast takie cechy jak imię czy wygląd. Maluch dzięki bohaterowi uświadamia sobie swoje lęki i problemy oraz to, że inne osoby także mogą je mieć;
- pozostałe postacie, które wspierają głównego bohatera poprzez: uczenie innego sposobu myślenia o sytuacji lękowej czy przeżywanym problemie, wprowadzenie optymistycznego nastroju, ukazanie takich cech jak miłość, akceptacja i zrozumienie oraz zachęcanie bohatera do mówienia o swoich problemach i lękach;
- tło opowiadania jest miejscem znanym dziecku ale może też być fantastyczne. Niezależnie jednak od miejsca akcji obowiązują te same zasady i prawa, co w świecie rzeczywistym;
- konstrukcja bajki oparta jest na metaforze sytuacji, w której znajduje się jej odbiorca;
- w bajkach terapeutycznych nie występuje morał ani pouczenie;
- metoda odwracliwiania polega na eksponowaniu bodźców lękotwórczych i łączeniu ich z pozytywnymi bodźcami. Dzięki tej metodzie słuchacz oswaja się z lękiem, tworzy dystans do sytuacji problemowej, pokonuje negatywne emocje oraz wycisza się i relaksuje;
- pozytywne zakończenie, gdzie główny bohater uwalnia się od lęku zdobywając tym samym umiejętności, które pomagają mu radzić sobie z problemami.

Do zadań bajek terapeutycznych należy:

- przekazanie dziecku innych wzorów myślenia, odczuwania i sposobów działania;
- wspieranie emocjonalnie poprzez uświadomienie dziecku, że nie jest samo ze swoimi problemami oraz, że inni także czują, myślą i zachowują się podobnie. Wsparcie to pomaga w odbudowaniu pozytywnej samooceny dziecka. Wizualizacja tekstu utworu umożliwia ekspresję uczuć, a pokazanie, że inni znajdują się w podobnej sytuacji zmienia chwilowo samopoczucie odbiorcy;
- skompensowanie niezaspokojonych potrzeb takich jak: bezpieczeństwo (lęk przed ciemnością, uprowadzeniem), miłość (lęk przed porzuceniem), przynależność (lęk przed odrzuceniem) czy uznanie (brak poczucia własnej wartości i przynależności). Kompensacja niezaspokojonych potrzeb polega na zbudowaniu poczucia, że ktoś zawsze czuwa i nie pozwoli zrobić krzywdy [Molicka 1997, s. 421–422].

M. Molicka [2002, s. 153] pośród bajek terapeutycznych wyodrębnia ich trzy rodzaje:

- relaksacyjne,
- psychoedukacyjne,
- psychoterapeutyczne.

Bajki relaksacyjne to utwory, które mają na celu wywołanie odprężenia i uspokojenie słuchaczy posługując się wizualizacją. Bajki psychoedukacyjne mają za zadanie wprowadzić zmiany w zachowaniu dziecka. Bajki psychoterapeutyczne natomiast koncentrują się na obniżaniu lęku wytyczając tym samym nowy kierunek terapii. Do stałych elementów wszystkich bajek terapeutycznych możemy zaliczyć to, że przedstawione w nich problemy dotyczą głównego bohatera, który przeżywa lęk lub znajduje się w trudnej sytuacji oraz postaciach pobocznych, które pomagają mu w znalezieniu sposobu przezwyciężenia trudności. Szczegółowe informacje o poszczególnych rodzajach bajek terapeutycznych oraz ich znaczenie dla dziecka przeczytamy w kolejnym podrozdziale.

Rodzaje bajek terapeutycznych oraz ich znaczenie dla dziecka w wieku przedszkolnym

W poprzednim podrozdziale zostały wymienione i krótko scharakteryzowane rodzaje bajek terapeutycznych. Teraz zostaną one poddane głębszej analizie uwzględniającej ich zastosowanie dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Jak wcześniej wspomniano, podziału bajek terapeutycznych dokonała M. Molicka, wyróżniając bajki relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne.

Treść bajek terapeutycznych odnosi się do sytuacji trudnych emocjonalnie. Sytuacje te mogą wynikać z:

- negatywnych doświadczeń,
- rozwoju dziecka,
- niezaspokojonych potrzeb – braku poczucia bezpieczeństwa, miłości, przynależności, uznania,
- nieadekwatnej samooceny [Szuman 1960, s. 171].

Bajki relaksacyjne

Celem bajek relaksacyjnych jest wprowadzenie dziecka w stan uspokojenia, rozluźnienia, odprężenia i wyciszenia, co sprzyja regulowaniu jego rytmu pracy i zabawy, a także wpływa na koncentrację. Utwory te wspierają dziecko w jego rozwoju. Realizacja wyżej wymienionego celu możliwa jest dzięki wizualizacji, która rozwija wyobraźnię oraz wywołuje pozytywne stany emocjonalne. Wizualizacja (obrazowanie wewnętrzne) jest bardzo pomocna w pracy z dziećmi.

Bajki o charakterze relaksacyjnym powinny być krótkie i trwać 3–7 minut. Posiadają one wyraźny schemat, a mianowicie główny bohater dokonuje obserwacji oraz doświadcza wszystkimi zmysłami miejsc, w których się znajduje. Akcja takiej bajki powinna rozgrywać się w bezpiecznym, spokojnym, przyjaznym i dobrze znanym dziecku miejscu. Treść utworu ma określoną strukturę, która powinna oddziaływać na zmysły słuchacza (słuch, wzrok, bodźce czuciowe). Na pobudzenie struktury słuchowej mają wpływ takie wyrażenia jak: „słyszysz jak krople deszczu uderzają cichutko w parasol”; „słyszysz jak morze szumi a fale głośnie uderzają w skały”; „słyszysz kroki”.

Na pobudzenie struktury wzrokowej: „widzisz jak ktoś zbliża się do Ciebie”; „widzisz jak ptaki odlatują, liście spadają, a wokoło robi się coraz ciemniej”. Na pobudzenie struktury czuciowej: „czujesz jak łzy spływają po twoich policzkach”; „czujesz wiatr we włosach”; „pływasz w ciepłym morzu”. Uspokajająca muzyka towarzysząca podczas czytania bajki relaksacyjnej dodatkowo wzmacnia efekt relaksacji i rozluźnienia [Molicka 2002, s. 105–106].

Przed przystąpieniem do czytania lub opowiadania bajki, osoba która będzie wykonywać tę czynność, ma za zadanie wprowadzić dzieci w stan rozluźnienia i wyciszenia. Czytając lub opowiadając, powinna posługiwać się cichym, rytmicznym i ciepłym głosem z zastosowaniem przerw, które umożliwią wizualizowanie przedstawianych obrazów. Prowadzący również musi być spokojny i odprężony, aby stopniowo prowadzić podopiecznych do wydarzeń, które ich zainteresują. Punktem kulminacyjnym tekstu relaksacyjnego jest moment, w którym bohater odczuwa spokój i odprężenie, a dzieci przypływ energii i radość [Molicka 2002, s. 115–116]. Według E. Małkiewicz [1997, s. 273] końcowa część bajki relaksacyjnej powinna zawierać takie wydarzenia jak: picie wody ze źródła, kąpiel pod wodospadem czy latanie.

Relaksacja, która odbywa się przy pomocy bajki ma na celu odprężenie mięśni, a tym samym uspokojenie emocji i uzyskanie lepszego samopoczucia. Dzięki zastosowaniu tego rodzaju bajek przez terapeutów, nauczycieli oraz rodziców możliwe jest niwelowanie negatywnych emocji oraz zminimalizowanie napięć i stanów lękowych u dzieci. Uczenie relaksacji przy pomocy bajek jest przyjemną metodą zarówno dla osoby czytającej lub opowiadającej, jak i dla samego dziecka. Szczególnie dużo korzyści z takiego rodzaju terapii czerpią maluchy zestresowane, przemęczone, przygnębione, znerwicowane, nadpobudliwe oraz te, którym potrzeba rozluźnienia, uspokojenia, wyciszenia i odprężenia.

Bajki psychoedukacyjne

Podstawowym celem bajek psychoedukacyjnych jest wprowadzenie zmian w zachowaniu dziecka. Mają też dodatkowe zadanie: wskazać dziecku pra-

widłowe wzory postępowania, skutecznego działania, innego myślenia o sytuacjach problemowych oraz reagowania emocjonalnego; przedstawić sytuację trudną w sposób zrozumiały dla dziecka; zapoznać je z nazewnictwem emocji; ukazać inne spojrzenie na sytuację lękową, poszerzając tym samym samoświadomość dziecka; wyjaśnić związki przyczynowo-skutkowe zachodzące pomiędzy wydarzeniami a odczuwanymi emocjami; przedstawić skuteczne sposoby radzenia sobie z trudnościami oraz zachęcać słuchacza do mówienia o swoich problemach.

Bajki psychoedukacyjne, podobnie jak relaksacyjne, są krótkimi utworami. Celem tego rodzaju bajki jest „wprowadzenie zmian w szeroko rozumianym zachowaniu dziecka, czyli rozszerzenie możliwego repertuaru zachowań” [Małkiewicz 1997, s. 273]. Bohater przeżywa podobny problem do tego, z którym boryka się dziecko. Dzięki bajkowemu światu słuchacz zdobywa doświadczenia ucząc się pozytywnych wzorów zachowań, które może zastosować w sytuacji trudnej, poszerzając tym samym swoją samoświadomość. Akcja utworów psychoedukacyjnych rozgrywa się w miejscach znanych dziecku (np. przedszkolu, szkole, gabinecie dentystycznym, szpitalu, domu) i dotyczy różnych, trudnych emocjonalnie sytuacji (pierwsze dni pobytu w nowym środowisku, wizyta u dentysty, pobyt w szpitalu, wstydlive sytuacje) pokazując mu skuteczne strategie działania. „Bajki psychoedukacyjne powinny mówić o emocjach, jakie wyzwalają konkretne sytuacje w taki sposób, by rozwijały świadomość emocjonalną, czyli rozpoznawanie i nazywanie emocji, by sprzyjały rozumieniu ich wpływu, wywołujących je przyczyn i efektów w postaci doznawanych symptomów, uczyły optymizmu, rozwijały empatię, dawały wsparcie poprzez zwracanie uwagi, jak ważna jest przyjaźń i dobre relacje z innymi” [Małkiewicz 1997, s. 161–164].

Treść bajek psychoedukacyjnych powinna zawierać metafory oraz symbole, które są znane dziecku. Dzięki temu ma ono możliwość skonstruowania własnej strategii rozwiązywania problemów i pokonywania trudności opierając się na wysłuchanych treściach utworów. Sposób zachowania ukazywany w bajce jest tylko propozycją i nie może być narzucany dziecku. W treści nie

znajdziemy także pouczenia, a jedynie zniechęcenie do naśladowania i sprzeciw wobec określonego sposobu postępowania. Istotnym elementem, który powinien wystąpić po przeczytaniu bajki jest zachęcenie słuchaczy do narysowania ilustracji uzewnętrzniających przeżywane emocje oraz poprowadzenie rozmowy o uczuciach bohaterów. Samodzielne przedstawienie interpretacji utworów przez dzieci pomaga im w odniesieniu ich treści do osobistych doświadczeń [Małkiewicz 1997, s. 161–164].

W przedszkolu bajki psychoedukacyjne mogą być stosowane profilaktycznie lub w sytuacji, kiedy problem już się pojawił. Zastosowanie wówczas mają gotowe bajki, jeśli jednak nie odpowiadają indywidualnym potrzebom dziecka, dorosły może je sam ułożyć. Zarówno nauczyciel, jak i rodzic powinien korzystać z tego rodzaju bajek, ponieważ są one głównym wsparciem dla procesu wychowawczego. Wspieranie to polega na dostarczeniu dziecku nowej wiedzy o sposobach radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Dla maluchów o zaniżonym poczuciu własnej wartości pomagają w jej podbudowaniu, a dla dzieci, które nie wierzą we własne możliwości – w odkrywaniu swoich mocnych stron. W terapii natomiast mają za zadanie zmienić orientację poznawczą zaistniałego problemu poprzez zmodyfikowanie sposobu myślenia, odczuwania oraz działania dziecka.

Bajki psychoterapeutyczne

Głównym celem bajek psychoterapeutycznych jest obniżenie lęku. Odbywa się to poprzez: dowartościowanie dziecka, które znajduje się w trudnej sytuacji; zastępcze zaspokojenie jego potrzeb; udzielanie mu wsparcia poprzez zrozumienie, akceptację i budowanie pozytywnych emocji, nadziei i przyjaźni; przekazanie mu wiedzy o sytuacji trudnej oraz sposobów radzenia sobie z nią.

W odróżnieniu od pozostałych rodzajów bajek terapeutycznych, utwory te mają formę dłuższą i bardziej rozbudowaną. Zawierają elementy baśni i bajki psychoedukacyjnej oraz mechanizmy (naśladownictwo, identyfikację, odwrażliwienie oraz asymilację wiedzy), które wpływają na dziecko. „Są to opowiadania fantastyczne, których fabuła dotyczy różnych sytuacji wzbudzających lęk; a w narracji zastosowano następujące sposoby oddziaływania

na bohatera bajkowego: konkretyzację i racjonalizację doznawanych lęków, wzmocnienie poczucia własnej wartości, uczenie myślenia pozytywnego, powtarzania bodźców i łączenie bodźców lękotwórczych z faktami, które wywołują pozytywną reakcję emocjonalną” [Małkiewicz 1997, s. 170–174]. Bajki psychoterapeutyczne umożliwiają ekspresję gniewu czy złości oraz służą redukowaniu lęku, wstydu, poczucia winy i poniżenia. „Bajki te mają również pomóc w pozytywnym przewartościowaniu własnego doświadczenia (np. zmoczenie nocne zdarza się i innym, nie ma w tym nic strasznego czy wyjątkowego), co redukuje negatywne emocje, sprzyja „otwieraniu się” czy poszukiwaniu wsparcia u innych” [Molicka 2011, s. 242].

Tekst bajek psychoterapeutycznych pozwala słuchaczowi na przeżycie emocji za sprawą odczuć bohatera i poprzez dokonanie procesu identyfikacji dziecka z postacią. Racjonalne działanie możliwe jest dzięki uświadomieniu przyczyn i skutków sytuacji trudnych. Bajkowy bohater prezentuje prawidłowe wzory zachowań, inne sposoby myślenia o problemie oraz jego rozwiązywania. W bajkach psychoterapeutycznych redukcja lęku odbywa się dzięki rozwojowi samoświadomości u dziecka, a mianowicie poprzez wzbogacanie jego wiedzy, naśladownictwo wzorów zachowania, identyfikację z bohaterem oraz oswojenie z sytuacjami trudnymi.

Bajki o charakterze psychoterapeutycznym można stosować w terapii w celu redukcji różnego rodzaju lęków. Wydarzenia z bajki psychoterapeutycznej muszą ściśle odpowiadać aktualnej trudnej sytuacji słuchacza lub tej, która miała miejsce w przeszłości. Często po ustąpieniu sytuacji trudnej lęki pozostają głęboko w podświadomości dziecka. Należy wtedy kontynuować terapię, by pomóc mu w ich przezwyciężeniu.

Bajki psychoterapeutyczne profilaktycznie stosuje się w celu zapobiegania niepokojom spowodowanym różnymi sytuacjami lękowym, których dziecko nie rozumie, a o których słyszało [Molicka 2011, s. 243]. Takie przygotowanie dziecka na sytuacje trudne niesie za sobą bagaż wiedzy i umiejętności przydatnych w trudnych chwilach. Jeśli dziecko prosi o wielokrotne powtarzanie niektórych bajek, znaczy to, że wydarzenia i bohaterowie najbardziej

odpowiadają lękom przeżywanym przez dziecko i tym samym wywierają na nie pozytywny wpływ.

Bajki terapeutyczne są narzędziem bajkoterapeuty. Bajkoterapię można zastosować w procesie terapii, w codziennej pracy nauczycieli przedszkoli oraz przez rodziców w domach. Jest to niezwykle przyjemny dla nadawcy, jak i odbiorcy sposób na uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych oraz wspieranie rozwoju osobowego dziecka. Dzięki bajce terapeutycznej otaczający świat staje się dla słuchacza mniej zły, a problemy mniejsze niż dotychczas.

Oprócz gotowych bajek terapeutycznych zachęca się także osoby dorosłe do tworzenia własnych utworów. Utworzona przez nich bajka może im uświadomić sytuację problemową, z którą sami mają problemy. M. Molicka podaje schemat bajki terapeutycznej, dzięki któremu możliwe jest ułożenie własnych opowieści. Elementy, które powinna zawierać taka historia to: temat główny (sytuacja trudna); główny bohater (dziecko lub zwierzątko, z którym będzie identyfikował się słuchacz); inne postacie (pomagające w nazywaniu uczuć oraz uczące reakcji na sytuacje trudne) i tło bajki (miejsce znane dziecku). Przestrzegając powyższych punktów scenariusza terapeutyci czy rodzice mogą układać takie bajki, które będą dostosowane do konkretnych problemów z jakimi boryka się dziecko. Należy zatem dołożyć starań aby metodę bajkoterapii rozpowszechnić w środowiskach wychowawczych, ponieważ jest ona pomocna w niesieniu pomocy dzieciom.

Organizacja procesu bajkoterapeutycznego

Proces bajkoterapeutyczny w pracy terapeuty wykorzystuje bajki jako narzędzie, dzięki którym możliwe jest niesienie pomocy i psychicznego wsparcia dzieciom. Swoje zastosowanie znajduje często w leczeniu dzieci niepełnosprawnych oraz przewlekłe chorych. Coraz częściej stosowana jest również wśród dzieci zdrowych, które przeżywają różnego rodzaju lęki, o zaburzonym zachowaniu lub mających kłopoty z nauką. Ze względu na ograniczone możliwości percepcyjne dziecka, bajkoterapię należy dostosowywać do jego indy-

widualnych możliwości i potrzeb. W odróżnieniu od osób dorosłych, dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafią jeszcze samodzielnie czytać, a w młodszym wieku szkolnym poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem może być zróżnicowany. Zajęcia bajkoterapeutyczne mają na celu zmianę zachowania lub postawy dziecka wobec jakiegoś problemu.

Odpowiednia organizacja zajęć warunkuje pełne uczestnictwo dzieci w procesie bajkoterapeutycznym. Osoba prowadząca zajęcia powinna umiejętnie łączyć różne metody pracy: podające (opowiadanie, opis, pogadanka, objaśnienie), problemowe (dyskusja, burza mózgów, metoda sytuacyjna), eksponujące (inscenizacja, drama, wystawa prac plastycznych, impresje ruchowe lub muzyczne) i praktyczne (działania mające praktyczne zastosowanie: doświadczenia, ćwiczenia, zadania). Zajęcia terapeutyczne z wykorzystaniem bajki nie powinny opierać się tylko i wyłącznie na przeczytaniu utworu literackiego, ale także na zastosowaniu innych, dodatkowych metod. Dzięki temu zajęcia są urozmaicone, pełne dynamiki i zmian w wykonywanych przez dzieci zadaniach [Chamera-Nowak 2015].

Bajka jest najważniejszym środkiem dydaktycznym zajęć bajkoterapeutycznych. Oprócz zbioru bajek, opowiadań i wierszy bajkoterapeuta do użytku powinien także posiadać następujące pomoce: magnetofon, płyty z muzyką relaksacyjną, instrumenty muzyczne, pacynki, kukiełki, stroje, maski, rekwizyty, eksponaty, ilustracje, obrazki, makiety, różne narzędzia oraz materiały plastyczne. Ważne aby po zakończeniu czytania dzieci mogły przedstawić swoje odczucia w formie ustnej, ruchowej lub plastycznej.

W terapii pedagogicznej z elementami biblioterapii uczestniczyć mogą nie tylko uczniowie. Jest ona bowiem najefektywniejsza, kiedy do rozwiązania problemu dziecka włączą się rodzice oraz nauczyciele. Opiekunowie mogą kontynuować rozpoczętą w szkole terapię, a pedagodzy stosować na lekcjach różne techniki terapeutyczne. W przedszkolu natomiast proces biblioterapeutyczny odbywa się najczęściej właśnie przy pomocy bajkoterapii. Ważne jest, aby oprócz prowadzenia indywidualnej terapii z dzieckiem, nauczyciel prowadził zajęcia bajkoterapeutyczne z całą grupą przedszkolną.

Bajkoterapeuta powinien zorganizować swoją pracę według następującego schematu [Borecka 1991, s. 68]:

1. Diagnoza prowadzona na podstawie obserwacji i analizy wytworów dziecka, dzięki której możliwe jest ustalenie przyczyny zaburzenia.
2. Ustalenie kierunków oddziaływania terapeutycznego z zastosowaniem bajkoterapii.
3. Dobór literatury odpowiadających diagnozie oraz kierunkowi oddziaływania terapeutycznego.
4. Praca terapeutyczna zgodna z przyjętą metodyką bajkoterapii.

Tworząc zajęcia bajkoterapeutyczne dla dzieci należy działać według powszechnie ustalonych modeli postępowania biblioterapeutycznego. Dla wychowanka najistotniejsze jest [Borecka 2001, s. 28–29]:

- czytanie, słuchanie lub oglądanie odpowiednio dobranych środków terapeutycznych (w bajkoterapii są to bajki terapeutyczne);
- identyfikacja słuchacza z bohaterem lub sytuacją fikcyjną;
- pozytywne lub negatywne przeżycia doznawane podczas kontaktu z utworem, które mają na celu uaktywnienie lub wyciszenie słuchacza;
- katharsis, który jest stanem psychicznym doznany podczas czytania lub po jego zakończeniu. Polega na odczuciu ulgi i odreagowania psychicznych napięć i blokad;
- samodzielny lub z pomocą biblioterapeuty wgląd w siebie. Inaczej mówiąc „przepracowanie” osobistych problemów wychowanka;
- zmiany w postawach lub w zachowaniu poprzez zaakceptowanie stanu, w którym znajduje się pacjent i udzielenie informacji zwrotnej do biblioterapeuty o skuteczności zastosowanych przez niego działań;
- ewaluacja polega na uświadomieniu sobie przez słuchacza zmian dokonanych podczas procesu terapeutycznego.

Powyższy model postępowania biblioterapeutycznego z punktu widzenia wychowanka posiada następujący schemat [Borecka 2001, s. 29]:

- etap pierwszy, w którym odbywają się zajęcia integrujące grupę poprzez wykorzystanie pedagogiki zabawy i metod psychoaktywnych

- etap drugi, w którym odbywają się zajęcia oparte na metodyce czytania i odbioru dzieła literackiego.

Nauczyciel-bajkoterapeuta powinien odznaczać się następującymi cechami, predyspozycjami i umiejętnościami [Borecka 2001, s. 18]:

- syntoniczność i empatyczność – łatwo nawiązuje kontakt z wychowanymi, rozumie ich uczucia, pragnienia i reakcje oraz potrafi wczuwać się w sytuację osoby, która potrzebuje pomocy;
- opierając się na wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, własnej intuicji i doświadczeniu potrafi umiejętnie zdiagnozować problemy i potrzeby swoich wychowanków;
- zna literaturę terapeutyczną oraz możliwości jej oddziaływania na uczestnika bajkoterapii;
- odznacza się zdolnością przeprowadzenia komunikacji wewnątrzgrupowej przechodząc przez etapy wentylacji, walidacji oraz eksperymentowania;
- odpowiednio do celów terapii potrafi zachować się dyrektywnie lub niedyrektywnie;
- posługuje się szerokim warsztatem terapeutycznym;
- akceptuje swoją grupę wychowanków nie oceniając nikogo;
- jest wyrozumiały dla siebie oraz członków grupy.

Bajkoterapeuta tworząc proces terapeutyczny dla młodych czytelników powinien, oprócz realizowania głównego celu, zapewnić dzieciom: wiele pozytywnych doświadczeń, które związane są z zaangażowaniem własnego wysiłku intelektualnego; pomóc im w wytworzeniu obrazu, w którym pozytywne uczucia przeważają nad negatywnymi; pomóc im zbudować zaufanie do siebie samego i innych osób, szacunek dla ich marzeń i poglądów oraz pomóc im w uzyskaniu prawa do decydowania o sobie.

Podsumowanie

Bajki już od dawien dawna towarzyszyły człowiekowi. Dorosłym przypominają beztroski okres dzieciństwa, a także kreują niezwykle świat wyobraźni dziecka rozwijając i kształtując tym samym jego osobowość. Poprzez swoją treść przekazują wzory postępowania i normy moralne. Najważniejszym zadaniem bajek jest jednak rozwijanie wyobraźni. Mały słuchacz wymyśla sobie bajkową rzeczywistość oraz tworzy własne obrazy. Utożsamianie się dziecka z bohaterem i przeżywanie wspólnie z nim przygód i emocji daje dziecku możliwość do otwartego mówienia o swoich problemach, bez obawy, że będzie oceniane oraz do rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych i ich klasyfikowania. Porównując własne zachowania z poznanymi wzorcami moralnymi, rozwija zdolność do samooceny oraz rozumienia motywacji zachowań zarówno własnych jak i cudzych. Poprzez oddziaływanie bajek spełniają się także ważne funkcje rozwojowe dzieci: wychowawcza, terapeutyczna, relaksacyjna i komunikacyjna. Podstawa wychowania przedszkolnego spośród zadań edukacji przedszkolnej wymienia „tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa” oraz „przygotowanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne (...)” [*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*]. Na nauczyciela spoczywa zatem ważne zadanie, bo oprócz dbania o wszechstronny rozwój swoich podopiecznych musi także udzielać wsparcia, aby byli oni wolni od destrukcyjnego wpływu lęku. Tutaj pomocne okazują się bajki o charakterze terapeutycznym. Wiedza, która zostaje przekazywana przy ich pomocy ułatwia wychowankom właściwą interpretację różnych sytuacji życiowych oraz zapoznaje ich ze strategiami działania, które okazują się być pomocne w radzeniu sobie z napotykanymi trudnościami. Wiek przedszkolny umożliwia dzieciom zrozumienie specyfiki przeżywanych trudności, ich przyczynę oraz odkrycie sposobów ich przezwyciężania. Bajki terapeutyczne mają na celu uspokojenie, zredukowanie lęku i napięcia emocjonalnego oraz pomoc w budowaniu osobistych cech, które mogą okazać się skuteczne podczas wystąpienia sytuacji problemowych. Na proces bajkoter-

.....

peutyczny składają się jego uczestnicy, środki terapeutyczne oraz szereg odpowiednio powiązanych ze sobą zajęć mających na celu zmianę zachowania lub postawy dziecka wobec pojawiającej się trudności. Ważne jest zatem, by osoba prowadząca bajkoterapię tak zaplanowała i organizowała swoje działania, aby przyniosły one pożądane efekty.

Bibliografia

Bidziński K., *Jak pomagać dzieciom w odkrywaniu i urzeczywistnianiu wartości? Bliżej przedszkola* [w:] https://blizejprzedszkola.pl/upload/files/Jak_pomagac.pdf, dostęp: 07.08.2017.

Borecka I. (2001), *Biblioterapia forma terapii pedagogicznej*, Wyd. PWSZ w Wałbrzychu, Wałbrzych.

Borecka I. (1991), *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym. Wstęp do biblioterapii*, Wyd. WSP w Olsztynie, Olsztyn.

Burek R. (red.) (1997), *Encyklopedia popularna PWN*, Wyd. PWN, Warszawa.

Chamera-Nowak A. (2015), *Bajka jak lekarstwo, czyli bajko terapia w terapii i wychowaniu* [w:] J. Chruścińska, D. Grabowska, *Bajkoterapia w bibliotece. Dodatek do poradnika bibliotekarza nr 1/2015*, [online], http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/dodatek_bajkoterapia_net.pdf, dostęp: 27.07.2017.

Kalisiewicz D. (red.) (1996), *Nowa encyklopedia PWN*, t. 1. Wyd. PWN, Warszawa.

Leszczawska M. (red.) (2008), *Bajki Całkiem Nowe*, Wyd. Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.

Matkiewicz E. (1997), *Bajki relaksacyjno-terapeutyczne w pracy z dziećmi z problemami emocjonalnymi* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.

Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Wyd. Media Rodzina, Poznań.

Molicka M. (1999), *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Wyd. Media Rodzina, Poznań.

Molicka M. (1997), *Bajki terapeutyczne jako metoda redukcji lęków u dzieci hospitalizowanych* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju: psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 1, Wyd. WSP, Bydgoszcz.

Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Wyd. Media Rodzina, Poznań.

Schieder B. (2006), *Bajki dodają odwagi. Wychowanie ku wartościom i rozwój osobowości*, Wyd. Jedność, Kielce.

Sierotwiński S. (red.) (1976), *Słownik terminów literackich*, Wyd. Ossolineum, Wrocław.

Szuman S. (1960), *Wpływ bajki na psychikę dziecka* [w:] M. Parnowska-Kwiatowska, Z. Topińska (red.), *Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym*, Wyd. WSiP, Warszawa.

Magdalena Nowosielska *[magda.nowosielska@op.pl]*

Spółeczna Akademia Nauk

Kwestia pojęcia rodziny, jej typów, funkcji i znaczenia

The Concept of Family – Types, Functions and Meanings

ABSTRACT

The family is the basic social institution responsible for a child. Undoubtedly, it is the primary educational environment, which is the basis of all contacts, a sense of natural belonging and building of emotional ties. Contemporary family is currently facing many challenges and threats. The main purpose of this work is therefore to indicate the definition of a family, to describe its types and functions it fulfills in the life of every human being. Attention is paid to the diversity of understanding of this concept depending on the field of knowledge that considers this issue. Historical, pedagogical, systemic, political, economic and traditional approaches are described.

Key words: family, family functions, education

Pojęcie rodziny

Współczesne rozważania podejmujące tematykę dotyczącą pochodzenia rodziny oparte są przede wszystkim na dwóch teoriach. Jedna z nich – Johanna Jakoba Bachofena i Lewisa Morgana – zakłada, że ludzie pierwotni

żyli w warunkach społecznego bezładu, relacje pomiędzy kobietą a mężczyzną nie miały trwałego charakteru, dozwolona była także całkowita swoboda w zakresie stosunków seksualnych. Teoria ta sugeruje, że najwcześniej występująca forma rodziny opierała się na więzi, jaka wytwarzała się pomiędzy matką a dzieckiem. Według drugiej teorii rodzina to uniwersalna instytucja, którą tworzą wszyscy ludzie. Zwolennicy tego typu podejścia powołują się na badania przeprowadzone przez antropologa George'a Murdocka, który poddał badaniu 250 społeczeństw pochodzących z zupełnie różnych terytoriów i sporządził wniosek o występowaniu rodziny nuklearnej w każdej z badanych społeczności [Kwak 2001, s. 5].

Rodzina, jako instytucja społeczna, znajduje się w kręgu żywego zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin, w tym socjologów, psychologów, pracowników socjalnych, pedagogów oraz wielu innych. Każda z tych nauk, prowadząc badania dotyczące rodziny, wypracowała liczne, mniej lub bardziej szczegółowe definicje, które określają rodzinę oraz jej charakter.

Rodzina to też swego rodzaju kategoria historyczna, która zmieniała się z upływem czasu. Już w starożytności Arystoteles twierdził, że rodzina odgrywa w życiu jednostki większą rolę niż państwo. W życiu rodziny upatrywał ważny czynnik rozwoju, który ma istotny wpływ na wzbogacanie się człowieka.

Jak podkreśla Leon Dyczewski, rodzina spełnia bardzo wiele funkcji w życiu człowieka. Przynależność do niej powoduje, że człowiek ma poczucie niezbędnego wsparcia, we wszystkich wymiarach swego funkcjonowania [Dyczewski 2003, s. 15].

Podejście systemowe zakłada z kolei, że rodzina to system, który należy rozpatrywać całościowo. Oznacza to między innymi, że zmiana w jednej części systemu rodzinnego wywołuje zmiany w jego pozostałych częściach [Jakubiec 2011, s. 6]. Przyjmuje się, że ujęcie systemowe rodziny zrodziło się na gruncie terapii oraz psychoterapii rodzinnej i postrzegane jest jako ogólna teoria dotycząca rodziny, z powodzeniem stosowana także w innych dziedzinach nauki o rodzinie i działalności praktycznej, np. w pracy socjalnej czy pedagogice. Ujęcie systemowe wywodzi się z założenia Arystotelesa, że całość

jest czymś więcej niż sumą części. Oznacza to, że rodzina jest traktowana jako nowy byt, system, w którym, jak wyżej wspomniano, każda z jednostek wpływa na wszystkich pozostałych członków systemu rodzinnego. Zmiana w jednym elemencie powoduje zmianę w całym systemie.

Rodzina w ujęciu systemowym stanowi pewną złożoną rzeczywistość i zbiór elementów w dynamicznej interakcji – każdy element jest określany przez pozostałe, a na jakość funkcjonowania całej rodziny, jako wspólnoty osób, mają wpływ wszyscy jej członkowie. System rodzinny charakteryzuje się jeszcze jedną ważną cechą – cyrkularnością, co oznacza, że relacje międzyludzkie nigdy nie są jednostronne, a zachowanie jednej osoby ma wpływ na cały rodzinny układ [Kantowicz 2006, s. 56].

Współczesne przeobrażenia rodziny sprawiają, że coraz częściej odchodzi się od rozumienia jej tylko i wyłącznie w kategoriach natury strukturalnej na rzecz ujęcia komunikatywnego, według którego rodzina to „duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną” [Płopa 2009, s. 229].

Zgodnie z tradycyjnym ujęciem rodzina tworzona jest dzięki kobiecie i mężczyźnie, którzy żyją we wspólnocie, są małżeństwem i wychowują swoje lub adoptowane dzieci. Tego rodzaju podejście musi jednak zostać znacząco zmodyfikowane, gdyż coraz więcej jest rodzin niepełnych, zastępczych, zrekonstruowanych czy też związków alternatywnych, takich jak kohabitancie czy homoseksualne [Janicka 2014, ss. 23–27].

Socjologia natomiast ujmuje rodzinę jako strukturę społeczną i wskazuje na jej rozmaite funkcje pełnione w społeczeństwie. Według definicji Zbigniewa Tyszki rodzina to zbiór jednostek, który wyróżnia się ustrukturalizowaniem oraz funkcjonalnymi powiązaniem; poza tym stanowi specyficzną substrukturę i mikrogrupę powiązaną wewnątrznie więzią małżeńską, pokrewieństwem, powinowactwem czy adopcją [Tyszka 2002, s. 44].

Rodzina jako grupa społeczna postrzegana jest jako związek intymnego, wzajemnego uczucia, współdziałania, jak również wzajemnej odpowiedzial-

ności. W związku z tym szczególnie akcent położony jest na wzmacnianie wewnętrznych relacji i interakcji.

Natomiast rodzina jako instytucja społeczna rozumiana jest jako grupa określana przez stosunki seksualne, właściwie unormowane oraz trwałe, tak aby mogła zapewnić społeczeństwu odnawianie się poprzez reprodukcję.

Ekonomia z kolei ocenia rodzinę, biorąc pod uwagę jej podmiotowość i funkcje występujące w procesach ekonomicznych, czyli pracy i produkcji. I wreszcie, z punktu widzenia polityki rodzina to podmiot praw, będący jednocześnie przedmiotem postanowień legislacyjnych, które regulują stosunek rodziny do instytucji państwowych.

Rodzina przedstawiana jest też jako instytucja społeczna odpowiedzialna za dziecko. Odpowiedzialność ta jest usankcjonowana przepisami znajdującymi się w kodeksie rodzinnym. Rodzina może zostać również określona jako prymarne środowisko wychowawcze, gdyż pełni rolę środowiska, w którym podstawę wszelkich kontaktów stanowią więzi emocjonalne oraz naturalna przynależność [Przetacznik-Gierowska 2007, s. 145].

W literaturze przedmiotu podkreśla się ponadto, że pewne trudności w definiowaniu rodziny wynikają ze specyfiki współczesnego świata oraz funkcjonowania w społeczeństwie nowoczesnym. Chodzi między innymi o takie zjawiska, jak upowszechnienie się kohabitacji czy związków homoseksualnych, które w niektórych krajach zyskują prawo do formalizacji i adoptowania dzieci [Majorczyk 2010, s. 5].

Modele rodziny

W przeszłości rodzina nie zawsze obejmowała jedynie rodziców i dzieci. Czasem mianem rodziny określano również ogniska domowe, które zrzeszały wszystkie osoby żyjące pod jednym dachem i podlegające władzy tzw. głowy domu bądź też grupę ludzi połączonych ze sobą uznawaniem określonego porządku społecznego. To, co dziś nazywane jest więzami rodzinnymi, powstało

w wyniku połączenia wielu funkcji – biologicznych, społecznych, psychologicznych i ekonomicznych. Dzisiejsza rodzina spełnia wszystkie te funkcje. Człowiek nie ma jednej rodziny, ale kilka, czyli rodzinę swojego pochodzenia, rodzinę małżeństwa czy rodzinę zmierzchu życia. Tak więc jak każda grupa, tak i rodzina podlega wewnętrznym zmianom i w różnych odcinkach czasowych realizuje konkretne zadania rozwojowe. Można wymienić takie fazy cyklu życia rodziny, jak: małżeństwo, narodziny dziecka i okres poprzedzający jego pójście do szkoły, wiek szkolny, wiek dorastania, „wypływanie dzieci na szerokie wody”, rodzice w średnim wieku, starość [Ziemska 2002, s. 45].

Warto nadmienić, że klasyczne modele relacji międzyludzkich stają się coraz mniej popularne. Zasady funkcjonowania w związkach zmieniają się tak szybko, że nawet socjologowie społeczni mają problem z ich klasyfikacją.

Jednym z popularnych współcześnie modeli rodzin jest tzw. *Dinks* (skrót pochodzi od sformułowania *Double income no kids – podwójny dochód i żadnych dzieci*). Ten model rodziny jest popularny wśród dobrze zarabiających przedstawicieli klasy średniej i wyższej. Ponieważ uznają oni, że wychowanie dziecka jest sporym wydatkiem, nie decydują się na nie, a swoje pieniądze przeznaczają na nowe samochody, podróże, w tym zagraniczne, czy wyposażenie mieszkania. Związki dinksów mogą być dość trwale i stabilne, często pary trwają w relacji przez długie lata. Dinksami są również pary homoseksualne, które nie mogą posiadać dzieci z przyczyn biologicznych.

Innym modelem rodziny jest *Living apart together*, czyli „żyjąc razem-osobno”. W tym modelu rodziny partnerzy na co dzień prowadzą osobne gospodarstwa domowe, natomiast ich spotkania odbywają się w święta oraz w weekendy. Co ciekawe, często osoby te mieszkają przy tej samej ulicy. W takim modelu relacji niebagatelną rolę odgrywa potrzeba niezależności. W związkach *LAT* mogą pojawić się dzieci, a nawet małżeńskie obrączki, jednak nie wpływa to na zmianę charakteru relacji [Slany 2006, s. 123].

Rodzina jako system definiowana jest najczęściej za pomocą dwóch głównych elementów – struktury i funkcji (zadań). Według Beaty Tobiasz-Adamczyk [2002, s. 136] rodzina to struktura, którą można przedstawić jako stałe

ramy, rzadko formalizowane, wewnątrz których przebiega życie oraz zachowania małżeńsko-rodzinne. Do elementów, które składają się na strukturę rodziny, zalicza się:

- formy instytucjonalne, które tworzą małżeństwo i rządzą nim,
- zawód rodziców oraz ich wiek i pozycję społeczną,
- liczbę rodzeństwa, płeć i wiek,
- liczbę pokoleń w rodzinie,
- cykle życia rodzinnego.

Przez strukturę rozumie się też uporządkowaną całość, określony układ występujący pomiędzy konkretnymi elementami składowymi, czyli jednostkami, rolami społecznymi, pozycjami [Domański 2002, s. 136].

Tyszka podaje z kolei, że strukturę rodziny określa liczba i rodzaj pokrewieństwa członków rodziny, układ ich ról oraz pozycji społecznych. Bazując na takim rozumieniu struktury rodziny, autor wymienia następujące układy jej poszczególnych elementów: układ przestrzenny i skład osobowy rodziny, układ ról i pozycji społecznych oraz układ wewnątrzrodzinnych więzi i sieci komunikacji społecznej [Tyszka 2002, ss. 45–46].

Z uwagi na kryterium liczby członków rodziny oraz różne formy, w jakie organizowane jest życie rodzinne, można wyróżnić:

- rodzinę nuklearną, czyli tworzoną przez męża, żonę oraz ich własne dzieci;
- rodzinę poligamiczną, którą tworzoną jest kilku związków małżeńskich, złożonych najczęściej z jednego mężczyzny i wielu kobiet, którzy łączą się w jedną zbiorowość rodzinną. Tego typu forma życia rodzinnego była popularna w społeczeństwach pierwotnych;
- rodzinę poszerzoną, czyli wielopokoleniową, którą tworzą jedna lub więcej rodzin nuklearnych, organizacyjnie podporządkowanych jednemu kierownictwu rodzinnemu. W takiej rodzinie wspólnie żyje kilka pokoleń, które uznają patriarchalną władzę ojca rodziny.

Z uwagi na liczbę partnerów w małżeństwie wyróżnia się natomiast:

- związki poligamiczne, w których jeden mężczyzna ma wiele żon;

- związki poliandryczne, czyli takie, w których kobieta ma wielu mężów. Rozpatrując kryterium hierarchii prestiżu i władzy, wyróżnia się związki:
- patriarchalne, czyli takie, w których władza należy do męża-ojca, cieszącego się autorytetem;
- matriarchalne, czyli takie, w których władzę sprawuje żona-matka;
- związki egalitarne, które charakteryzują się równym podziałem władzy oraz obowiązków między mężem i żoną.

Biorąc pod uwagę typ więzi, jakie przeważają pomiędzy członkami rodziny, można wyróżnić:

- rodziny, które opierają się na stosunkach instytucjonalnych, w których postępowanie małżonków oraz rodziców oparte jest na sztywnych i nienaruszalnych formach;
- równopartnerskie, czyli takie, w których istnieje możliwość swobodnej interpretacji ról społecznych [Zych 2001, s. 241].

Źródło utrzymania oraz środowisko zamieszkania są podstawą podziału rodzin na:

- rodzinę chłopską,
- rodzinę robotniczą,
- rodzinę inteligencką,
- rodzinę miejską,
- rodzinę wiejską [Tobias-Adamczyk 2002, s. 241].

Na podstawie jeszcze innego kryterium – tzw. kompletności struktury – wyróżnia się:

- rodzinę pełną,
- rodzinę niepełną, w której niezamężna matka wychowuje dziecko,
- rodzinę zdekompletowaną, z powodu śmierci matki lub ojca,
- rodzinę rozbitą, w wyniku opuszczenia jej przez matkę lub ojca,
- rodzinę zrekonstruowaną, którą mogą tworzyć ojczym lub macocha albo adoptowane dzieci [Izdebska 2000, s. 77].

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że normą społeczną jest rodzina pełna, oparta na nierozzerwalnym związku małżeńskim i składająca się

z rodziców oraz dzieci. Maria Tyszkowa używa terminu „rodzina niepełna” (jako przeciwieństwa rodziny pełnej) w odniesieniu do rodziny, w której tylko jeden rodzic zajmuje się wychowywaniem dzieci i gospodarstwem domowym. Wielu badaczy posługuje się terminem „rodzina zdekompletowana”, wyróżniając dwa typy takiej rodziny – niekompletną, a więc taką, która nigdy nie miała pełnego charakteru oraz zdekompletowaną, czyli taką, której kompletność została w jakiś sposób zniszczona, na przykład z powodu śmierci, separacji czy rozvodu.

Ewa Kozdrowicz i Tadeusz Pilch, biorąc pod uwagę nieobecność jednego z rodziców, wyróżnili wśród rodzin niepełnych:

- rodziny osierocone z powodu śmierci jednego z rodziców;
- rodziny rozbite, których przyczyną był rozwód lub też porzucenie rodziny przez jedno z rodziców;
- rodziny matek, które samotnie wychowują dziecko;
- rodziny niepełne czasowo, czyli takie, w których owa niepełność może być spowodowana charakterem pracy rodzica, jego pobytem w zakładzie karnym, dłuższym pobytem w szpitalu czy dłuższym pobytem za granicą [Kozdrowicz 1984, s. 16].

Terminu „rodzina niepełna” używa się w odniesieniu do takich rodzin, w których brakuje obojga rodziców, a dzieci są wychowywane przez starsze rodzeństwo, dziadków lub innych krewnych, jak również rodzin, w których występują oboje rodzice, ale jedno z nich ze względu na rodzaj wykonywanej pracy zawodowej musi na co dzień pozostawać poza miejscem zamieszkania lub też w wyniku choroby nie może pełnić swoich obowiązków rodzinnych.

W literaturze przedmiotu można też spotkać się z określeniem „rodzina dysfunkcjonalna” służącym nazwaniu takich konsekwencji działań społecznych, które powodują znaczne osłabienie adaptacyjnych mechanizmów systemu społecznego albo utrudniają realizowanie określonych wartości i potrzeb. Rodzina tego typu jest rodziną zdeorganizowaną, a wśród czynników, które przyczyniają się do takiego stanu, należy wskazać: rozbitcie rodziny usankcjonowane prawem, separację rodziców, śmierć jednego ze współmałżonków, w tym w wyniku samobójstwa. Dyczew-

ski podaje, że rodziny zdeorganizowane charakteryzują się subiektywnymi zaburzeniami struktury rodziny, a więc są to rodziny niepełne [Dyczewski 2003, s. 163].

Współcześnie obserwowana jest tendencja do posługiwania się terminem „rodzina niepełna” bez negatywnych skojarzeń, akcentując jedynie jego funkcję porządkującą. Jest to związane z dużymi zmianami w społecznym myśleniu; rodzina niepełna nie jest już utożsamiana z czymś nieprawidłowym czy stanowiącym odchylenie od normy. Warto też podkreślić, że współczesna rodzina uległa przeobrażeniom na wielu poziomach, zarówno jeśli chodzi o jej strukturę, czyli trwałość grupy, liczbę krewnych, którzy mieszkają razem, podział ról i zadań społecznych, jak i zakres przydzielonych jej funkcji. Współczesna rodzina zbliża się coraz bardziej do modelu niezależności, czyli typowego dla kultury Zachodu, który podkreśla znaczenie bycia jednostką autonomiczną i polegającą na sobie. O coraz większej popularności tego właśnie modelu świadczą takie trendy, jak:

- zmniejszanie się wpływu grupy krewnych;
- swobodny wybór małżonka;
- zwiększanie uprawnień kobiet, jeśli chodzi o podejmowanie decyzji w rodzinie;
- większy zakres swobód seksualnych w społeczeństwie [Kwak 2001, s. 9].

Do rozwoju rodziny, która rozpatrywana jest w aspekcie modelu niezależności, przyczyniły się niewątpliwie także takie procesy społeczne, jak industrializacja, urbanizacja i modernizacja.

Wspominając o przemianach, jakim podlega współczesna rodzina, warto przedstawić porównanie podstawowych cech charakterystycznych dla dwóch typów rodzin: tradycyjnej i współczesnej.

Tabela 1. Modelowe cechy rodzin tradycyjnej i współczesnej w ujęciu Z. Tyszki

Rodzina tradycyjna	Rodzina współczesna
• duża, wielopokoleniowa • biologicznie zdeterminowana • wielodzietna • produkcyjna • patriarchalna • zinstytucjonalizowana • otwarta • stabilna • sakralna • trwała • połączona więzią rzeczową • realizacja dużej liczby funkcji • długotrwała zależność od rodziców	• mała, dwupokoleniowa • planowana, małodzietna • nieprodukcyjna • egalitarna • nastawiona na jednostkę • zamknięta • ruchliwa • laicka • względnie trwała • połączona więzią emocjonalną i osobową • ograniczenie liczby funkcji • wczesna emancypacja dzieci

Źródło: Tyszka 2002, s. 241.

Według Tyszki ważną przemianą dotyczącą rodziny jest oddzielenie funkcji seksualnej od prokreacyjnej. Jak podkreśla autor, planowanie dzietności wpłynęło nie tylko na zmiany w liczbie posiadanych dzieci, ale też możliwość zapewnienia im jak najlepszych warunków rozwoju [Tyszka 2002, s. 251]. Poza tym zdaniem Tyszki nastąpiło zdecydowane przejście od typu produkcyjnego rodziny do nieprodukcyjnego. Fakt ten koresponduje z ogólną i generalną zmianą modelu rodziny, związaną między innymi ze wzrostem znaczenia kobiety, który z kolei ma związek z aktywnością zawodową kobiet oraz faktem utrzymywania przez nie rodziny na równi z mężczyzną. To ostatnie ma z kolei wpływ na obniżenie znaczenia mężczyzny postrzeganego przez długi czas jako jedyny żywiciel rodziny i jednostka posiadająca władzę decyzyjną i sprawczą [Rostowski 2006, s. 41].

Zmiany, jakie zaszły w strukturze rodziny, dotyczą również pozycji, jaką zajmuje w niej dziecko. Przestało być ono uważane tylko i wyłącznie za kogoś, kto ma rodzicom zapewnić opiekę w jego podeszłym wieku, czy za dziedzica majątku. Współcześnie stanowi ono wartość samą w sobie, źródło radości i satysfakcji oraz spełnienie marzeń rodziców. Zanika także dystans między rodzicami a dziećmi, które nie muszą

bezwzględnie podporządkowywać się woli rodzica. Zaczęto natomiast zwracać baczną uwagę na potrzeby psychiczne dziecka, dbać o jego rozwój i okazywać mu uczucie. Wychowanie małego dziecka jest dzisiaj dziedziną aktywności, która dotyczy obojga rodziców [Pospieszyl 2004, s. 44].

Tyszka zauważa również, że współcześnie rodzina traci swoją instytucjonalność, stając się związkiem partnerskim i przyjacielskim, jej interes nie jest ważniejszy od interesu jednostek, które ją tworzą. Współczesne małżeństwo ma charakter dobrowolny, jednostka może je utworzyć, ale może je również rozwiązać, gdyż nie jest już ono społecznym obowiązkiem. Partnerzy pomagają sobie w codziennym życiu i nawzajem dbają o zaspokojenie swoich potrzeb [Tyszka 2002, s. 101].

Ewolucja małżeństwa i rodziny ma miejsce na całym świecie, przy czym należy podkreślić, że zmiany dotyczące rodziny szybciej przebiegają w tych krajach, które wyróżniają się wysokim wskaźnikiem dobrobytu, są otwarte na przemiany społeczne, respektują prawa człowieka, równouprawnienie kobiet oraz zapewniają swobodny dostęp do edukacji. W krajach rozwijających się wolniej nadal istnieje wiele rodzin tradycyjnych, w których występuje wyraźny podział ról wynikający z przynależności płciowej, preferuje się dużą liczbę dzieci i widoczne jest przywiązanie do tradycyjnych autorytetów.

Podsumowując, należy zauważyć, że tradycyjna rodzina charakteryzowała się „mentalnością kolektywistyczną oraz hierarchicznym myśleniem zarówno o niej, jak i o społeczeństwie”, podczas gdy rodzina nowoczesna wyróżnia się „mentalnością indywidualistyczną” i „równościowo postrzega rodzinę oraz społeczeństwo” [Doniec 2001, s. 26].

Funkcje i znaczenie rodziny

Rodzina, jak już wcześniej wspomniano, to instytucja i grupa społeczna, która pełni wiele rozmaitych funkcji, zarówno dotyczących utrzymania ciągłości

biologicznej, jak i normalnego rozwoju psychospołecznego jednostki i społeczeństwa [Łobocki 2009, s. 298].

Funkcje, jakie przypisuje się rodzinie, tworzą pewną ograniczoną całość. Są jednolite i złożone. Nie możemy ich realizować oddzielnie, lecz integralnie, łącznie. Jeśli tylko zaburzymy realizację choćby jednej z podstawowych funkcji, to w konsekwencji będziemy mieli do czynienia z zaburzeniami, niezdolnościami rodziny w jej ogólnym funkcjonowaniu.

Analizując funkcje rodziny, należy jednak zwrócić uwagę na pojęcie samej funkcji i zadań. Różnicę między nimi już dawno dostrzegł Jerzy Szczepański, pisząc, że: „funkcje rodziny są to skutki wywołane przez działanie i zachowanie się członków rodziny”, które występują w niej samej lub też poza nią, nie patrząc na to czy były zamierzone czy pożądanе. Przez zadania natomiast rozumie on „ogólne czynności, które mają wywołać pożądanе skutki, zalecane przez zbiorowości czy też podjęte przez samą grupę” [Szczepański 1970, ss. 243–255].

Szczegółową analizę pojęcia funkcji rodziny przedstawił wspomniany już kilkakrotnie Tyszka, który wyróżnił trzy elementy stanowiące jedność funkcji. Są to: zadania, działania, efekt działalności [Tyszka 2002, s. 211]. Według autora „zadania ukierunkowują działanie, którego wynikiem są określone rezultaty”. Natomiast zadania, działania i ich skutki „stanowią pewien przy czynowo-skutkowy ciąg”.

W literaturze przedmiotu istnieją różne klasyfikacje funkcji rodziny. Różnią się one ilością, zakresem funkcji, zasadami, jak również samą terminologią. Ich autorami są między innymi: Maria Ziemska, Zbigniew Tyszka, Franciszek Adamski.

Ziemska funkcje rodziny dzieli na:

- prokreacyjną,
- produkcyjną,
- usługowo-opiekuńczą,
- socjalizacyjną,
- psychogeniczną [Ziemska 2002, s. 43].

Natomiast Tyszka wymienia aż dziesięć funkcji rodziny, które z kolei łączy w cztery grupy:

I. Funkcje biopsychiczne:

- prokreacyjna,
- seksualna.

II. Funkcje ekonomiczne:

- materialno-ekonomiczna,
- opiekuńczo-zabezpieczająca.

III. Funkcje społeczno-wyznaczające.

- klasowa lub uklasawiająca,
- legalizacyjno-kontrolna.

IV. Funkcje socjopsychologiczne:

- socjalizacyjno-wychowawcza,
- kulturalna,
- rekreacyjno-towarzyska,
- emocjonalno-ekspresyjna [Tyszka 2002, s. 200].

Bardzo obszerny podział funkcji rodziny podaje Adamski. Funkcje rodziny dzieli na dwie części. Pierwszego podziału dokonuje ze względu na kryterium rodziny jako grupy społecznej i instytucji. Zaś drugi podział rodziny dotyczy trwałości i zmienności.

Klasyfikacja funkcji według Adamskiego przedstawia się następująco:

I. Podział funkcji oparty na kryterium rodziny jako grupy i instytucji:

1. instytucjonalne:

- a) prokreacyjna,
- b) ekonomiczna,
- c) opiekuńcza,
- d) socjalizacyjna,
- e) stratyfikacyjna.

2. osobowe:

- a) małżeńska,
- b) braterska,

c) rodzicielska.

II. Podział funkcji z uwagi na trwałość i zmienność:

1. pierwszorzędne:

a) prokreacyjna,

b) socjalizacyjna,

c) miłości.

2. drugorzędne:

a) ekonomiczna,

b) opiekuńcza,

c) stratyfikacyjna,

d) rekreacyjna,

e) religijna,

f) integracyjna [Tyszką 2002, s. 87].

Analizując propozycje socjologów rodziny, pedagogów, polityków społecznych, psychologów, rodzinę można uznać za miejsce zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzkich.

Wyróżniamy mianowicie osiem podstawowych funkcji:

- rodzicielską (prokreacyjną) – dotyczy wydania dziecka na świat, przeżywania i pełnienia odpowiednich ról przez kobietę i mężczyznę, co wiąże się również z uzyskaniem pewnej satysfakcji i nadziei na spokojną starość. Funkcja ta ma wymiar zarówno indywidualny, jak i społeczny. Wymiar indywidualny dotyczy związku małżeńskiego i sprawowania opieki nad swoimi dziećmi. Natomiast wymiar społeczny dotyczy dostarczenia społeczeństwu kolejnego członka [Kawula 2009, s. 87];
- seksualną, która posiada dwa wymiary:
 - płciowość (przejawia się ona w płci mężczyzny bądź kobiety. Płeć odróżnia osoby w sposobie myślenia, w wykonywaniu pracy zawodowej, w podejmowaniu decyzji, samym ubiorze, poruszaniu się czy nawet mówieniu. Rodzina jest miejscem, w którym następuje kształtowanie cech płciowości. Możliwe jest to poprzez: naśladowanie rodziców, domowników oraz dzięki pełnionym rolom, np. matki i ojca, siostry i brata. Re-

asumując, można stwierdzić, iż rodzina jest właśnie szkołą płciowości);

- pożycie seksualne (mówi się w tym wymiarze o prowadzeniu edukacji seksualnej rodziców wobec swych pociech) [Cudak 1999, s. 31];

- opiekuńczą – opieka obejmuje działania intencjonalne, a więc świadome, które kierowane są na osoby starsze, młodzież, jak również dzieci. Rodzina od początku istnienia sprawowała opiekę nad dzieckiem, zaspokajała jego potrzeby oraz przygotowywała do samodzielności. Najważniejszą wartością w opiece rodzinnej jest dziecko i jego szczęście, zaś charakterystyczną cechą rodziny jest „naturalny, bardzo intymny, bezpośredni, nieformalny charakter oddziaływań, oparty na wzajemnej miłości, silnej więzi emocjonalnej między dzieckiem a rodzicami, zaangażowanie rodziców w ten proces”. Opieka realizowana w środowisku rodzinnym odgrywa ważną rolę w życiu ludzkim. Odpowiada za utrzymanie równowagi biopsychologicznej jednostki. Funkcja socjalna (pomocowa) realizowana jest w obszarze pomocy i wsparcia społecznego tych członków rodziny, którzy doświadczają konfliktów, różnych sytuacji losowych (kalectwo, utrata bliskiej osoby) bądź uzależnień. Do tej grupy zaliczymy też osoby, które nie potrafią rozwiązać swoich problemów, są poniżane czy też straciły pracę. Właśnie rodzina wspomaga i wspiera takie osoby, przekazuje im informacje, rzeczy, usługi, miłość, pieniądze [Cudak 1999, s. 38];
- materialno-ekonomiczną, która przejawia się w:
 - prowadzeniu wspólnego gospodarstwa (robienie zakupów, przyrządzanie posiłków, dbałość o czystość osobistą i czystość mieszkania, naprawa odzieży),
 - zabezpieczeniu startu życiowego dzieci,
 - zapewnieniu miejsca pracy dorosłym członkom,
 - dostarczeniu środków finansowych,
 - dziedziczeniu majątku [Dąbrowski 1994, s. 51];
- wychowawczą, która wiąże się z tym, że rodzina ma za zadanie zapewnić wychowanie i rozwój dzieciom. Zgodnie z postanowieniami Soboru

Watykańskiego II rodzice dając życie swoim dzieciom, w najwyższym stopniu są zobowiązani do wychowania potomstwa „i w związku z tym, muszą być uznani za pierwszych i głównych wychowawców. Funkcja wychowawcza polega na:

- zaspokojeniu podstawowych potrzeb biologicznych i psychospołecznych dzieci, w tym zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, miłości, afiliacji, uznania i samourzeczywistniania,
- dostarczeniu pożądanych społecznie wzorów zachowań, wyzwalających u dzieci proces identyfikacji z rodzicami,
- przekazywaniu i przyswajaniu wartości, norm, zasad współżycia i współpracy preferowanych w społeczeństwie, w którym żyją,
- umożliwieniu dzieciom (poczynając od wczesnych lat życia) aktywnego udziału w różnego rodzaju czynnościach i obowiązkach domowych, traktując je zarazem jako równoprawnych partnerów życia rodzinnego,
- rozwijaniu i rozszerzaniu kontaktów międzyludzkich, tj. pogłębianiu u dzieci więzi emocjonalnej z krewnymi, przyjaciółmi i znajomymi” [Łobocki 2009, ss. 298–299].

Wychowanie w rodzinie może mieć charakter świadomy, celowy (refleksyjny), jak również samorządny, przygodny. Mechanizmami procesu wychowawczego w rodzinie są:

- mechanizm naśladownictwa i identyfikacji, w którym chodzi przede wszystkim o funkcjonowanie przykładów i wzorów ze strony rodziców w różnych zakresach, które stają się przedmiotem naśladownictwa i identyfikacji dla dzieci, szczególnie w młodszy wiek,
- mechanizm kontroli społecznej, który współwystępuje z systemem szeroko pojętego nagradzania i represji,
- mechanizm inspirujący i pobudzający odpowiednio ukierunkowaną aktywność wychowanka (dziecka) – w rodzinie najczęściej inspiratorami są rodzice. Z tym, że dwa pierwsze mechanizmy mają charakter naturalny, bezrefleksyjny, zaś trzeci charakter refleksyjny [Łobocki 2009, s. 310];

- socjalizacyjną – która wiąże się z tym, że właśnie w rodzinie odbywa się jedna z dwóch rodzajów socjalizacji, a mianowicie socjalizacja pierwotna. W kręgu rodzinnym dzieci stopniowo uczą się wartości i reguł zachowania się swojej grupy i społeczeństwa. Przez sam sposób odnoszenia się do dziecka, w zależności od tego, czy jest chłopcem, czy dziewczynką, a także przez samo naśladowanie zachowań rodziców dziecko internalizuje role, które są w społeczeństwie. Proces socjalizacji w rodzinie obejmuje takie elementy, jak: uczenie dziecka posługiwania się językiem, pierwsze zetknięcie dziecka ze światem rzeczy (warunki mieszkaniowe, wyposażenie, przedmioty codziennego użytku, nawiązanie kontaktu z członkami, poznanie wartości, poziomu moralnego, celów życiowych, postaw wobec nauki, pracy, obowiązków i potrzeb). Istotą tak rozumianej socjalizacji jest naśladowanie zachowań najbliższego otoczenia rodzinnego oraz kontrola społeczna, która polega na nagradzaniu i karaniu określonych zachowań. Robert Wroczyński szczególną rolę przypisuje właśnie rodzinie w procesie socjalizacji. Twierdzi, że rodzina wprowadza jednostkę w zjawiska życia społecznego, w świat pełen konfliktów. Rodzinie przypisuje rolę pomostu między jednostką a społeczeństwem. Rodzina ochrania przed różnymi zagrożeniami, a także dopuszcza tylko „budujące” komunikaty [*Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* 2006, s. 154],
- kulturalną, która jest ściśle powiązana zarówno z funkcją wychowawczą, jak i socjalizacyjną. Samo pojęcie kultury oznacza całokształt wytworów, działalności ludzkiej i wzorów zachowań przekazanych z pokolenia na pokolenie. W tym kontekście można stwierdzić, iż rodzina jest skarbcem kultury, gdyż zawiera takie elementy kultury, jak:
 - kultura materialna, czyli mieszkanie, dom, wyposażenie, różne sprzęty, pamiątki po przodkach,
 - duchowa, czyli obyczaje, zwyczaje, przesady, wierzenia, wzory, normy postępowania, nawyki, przyzwyczajenia, język [*Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* 2006, s. 167].

Rodzina jest pierwszą i fundamentalną grupą w życiu każdego dziecka. To właśnie ona zaspokaja podstawowe potrzeby swojego potomstwa dla jego prawidłowego rozwoju. Realizuje swoje zadania poprzez spełnianie funkcji. Dlatego też każda z wymienionych wyżej funkcji jest tak samo istotna jak pozostałe. Trudno sobie wyobrazić właściwe funkcjonowanie rodziny bez spełnienia którejkolwiek spośród wymienionych funkcji.

Jak twierdzi John Bradshaw [1994, s. 63], „Dobra rodzina dostarcza solidnej podstawy, dzięki której człowiek może doświadczać potencjału poznania, miłości, odczuwania, decydowania i wyobraźni. Podstawa ta musi być dostosowana do etapu rozwoju. Oznacza to, że człowiek potrzebuje wolności w doświadczaniu swoich potencjałów umożliwiających zaspokojenie własnych potrzeb, w sposób adekwatny do etapu rozwoju, na jakim się znajduje”.

Niewątpliwie zdrowe środowisko rodzinne pozwala na zaspokojenie potrzeb wszystkim członkom rodziny, ale aby było to możliwe, rodzina powinna wyróżniać się stabilnością i zapewniać poczucie bezpieczeństwa. Szczególnie potrzebne jest to małemu dziecku, które do tego, by mogło rozwijać się właściwie, potrzebuje poczucia bezpieczeństwa fizycznego, poczucia przynależności, jak również kontaktu, dotyku i ciepła. Szczególnie istotne jest to w jego pierwszych trzech latach życia, gdy bardzo intensywnie kształtuje ono obraz samego siebie. Doświadczenia, jakie z tego czasu wyniesie, mają ogromny wpływ na dalszy rozwój [Namysłowska 1997, s. 123].

Bradshaw wymienia kilkanaście zasad zdrowej i właściwie funkcjonującej rodziny, wśród których można wymienić następujące:

- Problemy należy zauważać i rozwiązywać.
- Wszyscy członkowie rodziny mają prawo do bycia wolnymi i do wyrażania swoich spostrzeżeń, myśli, pragnień i fantazji.
- Relacje opierają się na równości i dialogu.
- Komunikacja musi być bezpośrednia.
- Członkowie rodziny mają prawo do tego, by zaspokajać swoje potrzeby.
- Członkowie rodziny mają prawo być indywidualnościami.
- Rodzice dotrzymują słowa i dbają o samodyscyplinę.

- Dominuje radosna i pełna spontaniczności atmosfera.
- Wszelkie zasady trzeba uzasadniać.
- Błędy należy wybaczać i traktować jako okazję do uczenia się.
- Rodzina służy jednostkom [Bradshaw 1994, s. 71].

Podsumowując, należy zauważyć, że życie rodzinne ma ogromne znaczenie w procesie wychowania, socjalizacji i opieki jednostki. Rodzina stanowi kontekst rozwojowy dziecka i dorosłych członków rodziny. Członkowie rodziny są dla siebie zarazem bazą wzorów zachowań i ich przekazicielami. Kontakt z najbliższymi uczuciowo ludźmi jest podstawą różnych doświadczeń społecznych i przeżyć emocjonalnych. Bliskość ta stwarza warunki do przekazu i wymiany wartościowych zachowań i doświadczeń. Na koniec przypomnijmy, co powiedzieliśmy już wcześniej: zmiany, jakie zaszły w strukturze rodziny, dotyczą również pozycji, jaką zajmuje w rodzinie dziecko.

Przestało być ono uważane tylko i wyłącznie za kogoś, kto ma rodzicowi zapewnić opiekę w podeszłym wieku czy za dziedzica majątku. Współcześnie stanowi ono wartość samą w sobie, źródło radości i satysfakcji oraz spełnienie marzeń rodziców. Zmniejszył się także dystans między rodzicami a dziećmi, które nie muszą już w sposób bezwzględny podporządkowywać się woli rodzica. Zaczęto natomiast zwracać baczną uwagę na potrzeby psychiczne dziecka, dbać o jego rozwój i okazywać mu uczucie. Wychowanie małego dziecka jest dzisiaj dziedziną aktywności, która obejmuje oboje rodziców [Pospieszyl 2004, s. 44].

Bibliografia

- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Instytut Psychologii zdrowia, Warszawa.
- Cudak H. (1999), *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, PWN, Warszawa.
- Dąbrowski Z. (1994), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Domarński H. (2002), *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Doniec R. (2001), *Rodzina wielkiego miasta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dyczewski L. (2003), *Rodzina twórca i przekazicielem kultury*, TN KUL, Lublin.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (2006), T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Jakubiec S. (2011), *Mediacje jako metoda pracy z rodziną*, WSFP IGNATIANUM, Kraków.
- Janicka I. (2014), *Psychologia rodziny*, PWN, Warszawa.
- Kantowicz E. (2006), *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kawula S. (2009), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kozdrowicz E., Pilch T. (1984), *Rodzina wielkomiejska matki samotnej, jako środowisko wychowawcze*, BTN, Bydgoszcz.
- Kwak A. (2001), *Kierunki przemian rodziny- alternatywy dla małżeństw*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.
- Łobocki M. (2009), *Teoria wychowania w zarysie*, Wydawnictwo „Impuls” Kraków.
- Majorczyk M. (2010), *Współczesna rodzina, jako środowisko wychowawcze*, „SCRIPTA COMENIANA LESNENSIA”, nr 8.

Plopa M. (2009), *Rodzina u progu trzeciego tysiąclecia: perspektywa badań* [w:] M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia*, t. III, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna, Elbląg.

Pospiszyl K. (2004), *Ojciec a rozwój dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Przetacznik-Gierowska M. (2007), *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.

Rostowski J. (2006), *Style przywiązania a kształtowanie się związków interpersonalnych w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Slany K. (2006), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy „NOMOS” Kraków.

Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.

Tobiasz-Adamczyk B. (2002), *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Tyszką Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.

Ziemska M. (2002), *Rodziny współczesne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Zych A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

