

**Edukacja humanistyczna w kontekście  
technicyzacji w XXI wieku.**  
W poszukiwaniu pedagogicznej równowagi

**Edukacja humanistyczna w kontekście  
technicyzacji w XXI wieku.  
W poszukiwaniu pedagogicznej równowagi**

Redakcja naukowa:  
**dr Tadeusz Graca, dr Dorota Łażewska**

ISBN 978-83-62753-83-3

Recenzent:  
**Prof. dr hab. Jan Wadowski**

Korekta:  
**Hanna Madziar**

Skład, łamanie:  
**ARFA S.C.**

Nakład: **100 egzemplarzy**  
Objętość: **12 arkuszy wydawniczych**

Copyright by  
Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi  
Wszelkie prawa zastrzeżone  
Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie  
całości lub fragmentów niniejszej publikacji  
bez zgody wydawcy zabronione

Wydawca:  
**Wydawnictwo  
Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie**  
05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 4  
tel./faks: 48 22 789 19 03  
www.wsge.edu.pl  
e-mail: wydawnictwo@wsge.edu.pl

Projekt okładki, druk i oprawa:  
**ARFA S.C.**

WYŻSZA SZKOŁA GOSPODARKI EUROREGIONALNEJ  
IM. ALCIDE DE GASPERI W JÓZEFOWIE

# Edukacja humanistyczna w kontekście technicyzacji w XXI wieku.

W poszukiwaniu pedagogicznej równowagi

Redakcja naukowa:  
Tadeusz Graca, Dorota Łażewska



Józefów 2017

## Spis treści

Od Redakcji . . . . .	5
-----------------------	---

Głos w dyskusji – Romuald Sadowski, Wojciech Jodko, Zadośćuczynienie. . . . .	9
---	---

### I. Nowoczesność/Technokracja/Humanistyka

<b>Marta Chodyka, Joanna Marchel, Tomasz Grudniewski</b> , Kategoria nowoczesność w kanonie kształcenia ogólnego w perspektywie pierwszej zmiany edukacyjnej w polskiej szkole. Ocena i konkluzje. . . . .	19
--	----

<b>Maria K. Grzegorzewska</b> , Czy nowoczesność w edukacji humanistycznej zawsze jest synonimem skuteczności? Badanie opinii studentów na temat efektywności nowoczesnych metod nauczania . . . . .	39
--	----

<b>Andrzej Sztylka</b> , Krytyka paradygmatu technokratycznego w encyklice <i>Laudato, si'</i> papieża Franciszka . . . . .	55
---	----

### II. Technologie/Technicyzacja/Edukacja

<b>Izabela Gątarek</b> , Nowe technologie w kontekście rozwoju dzieci i młodzieży. Perspektywa epistemologiczna . . . . .	79
---	----

<b>Agata Jakubas</b> , Osoba z niepełnosprawnością jako twórczy uczestnik fandumu – nowe znaczenie technologii sieciowej 2.0 . . . . .	97
--	----

<b>Grażyna Cęcelek</b> , Wykluczenie cyfrowe dzieci z rodzin biednych jako ważny generator ich wykluczenia edukacyjnego i społecznego . . . . .	127
---	-----

<b>Luiza Bogucka</b> , Wpływ mediów społecznościowych na rozwój nauki. . . . .	143
--	-----

<b>Tadeusz Graca</b> , Psychospołeczne uwarunkowania edukacji całościowej . . . . .	157
---	-----

<b>Małgorzata Chodźko</b> , Muzeum i skansen w kształceniu i wychowaniu. Edukacja humanistyczna i cywilizacja techniczna w kontekście pedagogicznym . . . . .	171
---	-----

<b>Dorota Zagrodnik</b> , Kultura pedagogiczna rodziców w dobie przemian XXI wieku . . . . .	189
--	-----

### III. Architektura/Administracja/Siły Zbrojne

<b>Robert Łucka</b> , Hermeneutyka architektury w wybranych utworach Umberto Eco . . . . .	207
--	-----

<b>Paweł Romaniuk</b> , Humanistyczne uwarunkowania zarządzania i rozwoju administracji publicznej . . . . .	229
--	-----

<b>Zbigniew Leśniewski, Paweł R. Ostolski</b> , Ocena możliwości zastosowania teorii konstruktywizmu i konektywizmu pedagogicznego w systemie szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej . . . . .	249
---	-----

## Od Redakcji

Współczesna rzeczywistość/cywilizacja to w swoisty sposób świat stechnicyzowany, zautomatyzowany i zinformatyizowany. Nowe technologie wydają się uzupełniać, a nawet zastępować człowieka, który stopniowo funkcjonuje dziś zgodnie z zasadami pracy dobrze wydajnej maszyny. Na wzór procesów produkcyjnych przebiegają też sekwencje ogniw edukacyjnych. Zjawisko „technicyzacji wychowania” można, za Kazimierzem Sośnickim, opisać następująco: materiał przetwarzany w wychowaniu to uczeń, procesem przetwórczym są metody nauczania i wychowania, wytworem zaś jest absolwent szkoły. A zatem prakseologiczne – prawidłowości zamiast relacji międzyosobowych.

Technocentryzm jednak, jak sądził Martin Heidegger, to klęska człowieka i jego kultury. Stechnicyzowany świat prowadzi do zacieśnienia horyzontów myślowych, zubożenia języka, uniformizacji gustów oraz standaryzacji wyobraźni. Redukcja treści humanistycznych w sferze edukacji może spowodować, iż uczeń będzie podobny do wytresowanego zwierzęcia nie zaś do szlachetnego człowieka (Jan Wł. Dawid).

Trudno jednak obronić się przed determinizmem technologicznym. Technika zmieniła już charakter relacji osobowych, przekształciła systemy wartości oraz wpłynęła na uznanie i prestiż w grupie. Jednak techniki cyfrowe to nie zawsze siła niszcząca cenne wartości humanistyczne, które niejednokrotnie są wzbogacane przez precyzję i ścisłość świata cyfrowego (humanistyka cyfrowa). A zatem może niepotrzebnie przeciwstawia się cywilizację techniczną wiedzy humanistycznej? Czy nie jest raczej tak, że wszystkie te grupy przedmiotów są równie istotne spełniając, w ramach swych kompetencji, sobie właściwe funkcje?

Odpowiedź na owo fundamentalne pytanie przybrało postać niniejszej monografii zawierającej wiele odrębnych wątków myślowych. Wspólnym celem namysłu jest zaś identyfikowanie miejsc swoistej równowagi pomiędzy cywilizacją techniczną a humanistyką.

Pierwsza refleksja jest próbą odpowiedzi na pytanie: jak współczesne pokolenie dwudziestokilkulatków rozumie sens nowoczesności? Czy jest

to pokolenie „ignorantów humanistycznych”, dla których kultura słowa przestała istnieć i została zastąpiona „cywilizacją wizyjną”? Czy szkoła w okresie intensywnych przemian z początku XXI wieku przyczyniła się do zintegrowanego rozwoju osobowego współczesnego młodego człowieka? (dr inż. Marta Chodyka, dr Joanna Marchel, dr inż. Tomasz Grudniewski – Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej). Kolejny artykuł inicjuje dyskusję o skuteczności nowoczesnego procesu nauczania na kierunkach humanistycznych. Pomimo obecności nowoczesnych metod technologii komputerowych dostrzega się bowiem obniżenie poziomu wiedzy absolwentów kierunków humanistycznych (dr Maria Katarzyna Grzegorzewska – Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie). Dominująca technologia nie sprzyja rozwojowi zdolności mądrego życia, głębokiego namysłu i otwartości serca. Komunikacja internetowa coraz bardziej zapośrednicza stosunki międzyludzkie. Zjawiska współczesnej cywilizacji tworzą się bowiem na fundamencie paradygmatu technokratycznego, którego zasady skrytykował papież Franciszek w encyklice *Laudato, si'* (dr Andrzej Sztylka – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach).

Namysł nad funkcjonowaniem w warunkach technokracji jest tym bardziej niezbędny, że oddziaływanie technologii wywiera istotny wpływ na rozwój dzieci i młodzieży. Autorka kolejnej refleksji przybliżyła zatem kwestię roli telewizji, opisała skutki zjawiska ekspansji rynku gier komputerowych oraz wskazała na istotę zniewolenia rzeczywistością wirtualną (dr Izabela Gątarek – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie). Zagrożenia związane z konsumpcją mediów dotyczą także osób z niepełnosprawnością. Czy są one twórczymi uczestnikami fandomu? Wybrane egzemplifikacje aktywności fanów z niepełnosprawnością mogą o tym świadczyć. Czy pomimo skomplikowanych relacji z kulturą popularną i nowymi technologiami pedagodzy powinni dostrzec potencjał tego zagadnienia? (mgr Agata Jakubas – Uniwersytet Wrocławski). Niemniej dotkliwym w skutkach zagrożeniem jest brak regularnego dostępu do komputera oraz Internetu. Utrudnia to bowiem korzystanie ze źródeł wiedzy wpływając na jakość funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku rówieśniczym. Wykluczenie cyfrowe stanowi więc istotny problem skutkujący wykluczeniem edukacyjnym i społecznym młodego

pokolenia (dr Grażyna Cęcelek – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach). Istotną rolę w procesie przekazu wiedzy, wyrażania opinii i poglądów odgrywają dziś media społecznościowe, wykorzystywane przez młodych ludzi do szybkiego nabywania podstawowych informacji. Z tego powodu są atrakcyjną metodą zdobywania wiedzy przy pomocy grup tematycznych czy obserwacji najnowszych wpisów (mgr Luiza Bogucka – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). Ale też, jak stwierdził w swoim wystąpieniu rozpoczynającym konferencję dr Tadeusz Graca, Rektor WSGE, „nauki pedagogiczne powinny zajmować się technizacją i technokracją życia, ponieważ powoduje to marginalizowanie humanistyki i oddziaływań społecznych w procesach edukacyjnych. Przekłada się to na funkcjonowanie całego systemu oświatowego i edukacyjnego począwszy od przedszkola, a skończywszy na szkolnictwie wyższym. W wyniku tych zjawisk, ludzie wykształceni w dzisiejszych systemach edukacyjnych bardzo rzadko identyfikują się z wartościami społecznymi, nie mają lub nie uznają autorytetów, nastawieni są na wartości konsumpcyjne. Nie są to pozytywne zjawiska z punktu widzenia i funkcjonowania społeczeństwa oraz celów edukacyjnych”. Niezwykłym miejscem poszukiwania równowagi pomiędzy światem techniki a humanizmem są muzea i skanseny. Technika umożliwia bowiem ich organizację. Skutki interaktywności, możliwej dzięki technice, są zaś nie tyle techniczne co humanistyczne. Zwiedzający muzeum turysta ma szansę na intelektualne i estetyczne przeobrażenie. Zmiana taka nie byłaby możliwa bez udziału urządzeń multimedialnych, które stanowią efekt rozwoju cywilizacji technicznej (Małgorzata Chodźko – Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie). Celem kolejnego artykułu jest namysł nad kulturą pedagogiczną rodziców, która często balansuje pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Dokonujące się zmiany jakie niesie za sobą postęp technologiczny, chaos wynikający z nadmiaru informacji oraz konsumpcjonizm wpływają niekorzystnie na kondycję współczesnej rodziny (mgr Dorota Zagrodnik – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II). Problemy rodzinne przekładają się zaś na kondycję psychiczną dorastającego człowieka, który pozbawiony miłości domu rodzinnego, niejednokrotnie wchodzi w kolizję z prawem. Kolejna refleksja przybliży zatem istotę zadośćuczynienia jako metody wychowawczej, realizowanej za

indywidualną zgodą nieletnich i kadry w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie Falenicy. Autorami owego cennego pedagogicznie tekstu, który przybliży humanistyczny wymiar oddziaływania resocjalizacyjnego, są niezwykle pedagodzy i nauczyciele: Romuald Sadowski – dyrektor i długoletni wychowawca (już od 30 lat), nauczyciel dyplomowany i profesor oświaty oraz Wojciech Jodko – kierownik internatu, wicedyrektor, dyrektor, główny wizytator w nadzorze pedagogicznym.

Miejszem wzajemnych oddziaływań cywilizacji technicznej i humanistycznej jest też architektura. Autor związanej z nią refleksji postawił pytanie: w jaki sposób można odczytać szerokie spektrum czynników kształtujących obraz architektury? Odpowiedzią bywa poszukiwanie analogii użytkowych form przestrzennych z malarstwem, rzeźbą, muzyką. W zrozumieniu meandrów kulturowych, składających się obecnie na pojęcie terminu „architektura,” pomocna jest również hermeneutyka (dr inż. Robert Łucka – Uniwersytet TechnologicznoPrzyrodniczy w Bydgoszczy). Także sektor publiczny, czyli administracja, to obszar działania wartości humanistycznych niejednokrotnie marginalizowanych. Tymczasem w centrum zawsze powinien być człowiek, później zaś orientacja na zadania (dr Paweł Romaniuk – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Kluczową kompetencją jest umiejętność właściwego korzystania ze zdobyczy technologicznych i odnajdywania informacji w zewnętrznych bazach danych, ich kojarzenie i wiązania z innymi informacjami. Stąd potrzeba wypracowania teorii nauczania – uczenia się w epoce cyfrowej. Bazą myślową mogą tu zaś być teorie konstruktywizmu i konektywizmu. (dr Zbigniew Leśniewski, mgr inż. Paweł R. Ostolski – Akademia Sztuki Wojennej).

Zaprezentowane w niniejszej monografii kwestie nie wyczerpują spektrum współczesnej tematyki związanej z poszukiwaniem swoistej równowagi pomiędzy cywilizacją techniczną a cywilizacją humanistyczną. Zapraszamy zatem do namysłu nad poruszonymi kwestiami, aby dzięki temu podejmowane działania pedagogiczne zostały poprzedzone „trafnym rozważeniem tego, co dobre dla ludzi” (*Arystoteles, Etyka Nikomachejska*).

Dorota Łazewska



## Głos w dyskusji

### Zadośćuczynienie jako metoda w resocjalizacji<sup>1</sup>

*Pozbierać jest się dziesięć razy trudniej, niż rozsypać.*

(Suzanne Collins – am. pisarka)

#### 1. Wprowadzenie

Pytanie „jak żyć ?” – nurtowało i nurtuje mędrców, filozofów, uczonych, każdego z nas. A problem „jak „resocjalizować ?” gnębi istotnie praktyków i pracowników nauki. Odpowiedzi trafne i sprawne, zwłaszcza te, które przynoszą zmiany w kierunku dobra u nieletnich, dają poczucie spełnienia uczestnikom procesu resocjalizacji i jego realizatorom oraz wyrażają skuteczność.

#### 2. Podwyższona skuteczność środków naprawczych oddziaływania resocjalizacyjnego może być osiągnięta między innymi dzięki zadośćuczynieniu. Rekomendowany model w UE stopniowo uwzględni dotychczasowe sposoby reakcji na czyny dokonywane przez nieletnich. Zakłada stosowanie takich elementów systemowych, jak:

- c. raczej zapobiegać, niż karać przy równoczesnym ograniczaniu do minimum kar;
- d. ograniczyć do niezbędnego minimum stosowanie tradycyjnego systemu wymiaru sprawiedliwości i wdrożyć nowe, specjalnie opracowane systemy skupiające się na zjawisku przestępczości nieletnich;
- e. ograniczyć interwencję państwa, polegającą na karaniu, z jednoczesnym wdrożeniem strategii zapobiegawczych w dziedzinie opieki społecznej nad nieletnimi, polityki socjalnej, rynku pracy, oferty możliwości spędzania wolnego

---

<sup>1</sup> Zadośćuczynienie – jako środek wychowawczy – jest efektywnie realizowane za indywidualną zgodą nieletnich i kadry w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie Falenicy.

- czasu i ogólnie polityki na szczeblu lokalnym, stwarzając równocześnie większe możliwości działania społeczności lokalnej i innym grupom społecznym w rozwiązywaniu konfliktów i poszukiwaniu możliwych alternatyw (rodzina, pracownicy społeczni, szkoła, gmina, organizacje społeczne itp.);
- f. uelastyczyć i zróżnicować środki karne, które powinny być dostosowane i uzależnione od sytuacji nieletniego, od okoliczności, od postępów i przebiegu wykonywania lub stosowania danego środka, jako rozwiązania alternatywne wobec pozbawienia wolności;
  - g. stosować wobec nieletnich sprawców wykroczeń wszystkie prawa i zabezpieczenia, z których korzystają dorośli w procesie karnym (uczciwy, bezstronny i sprawiedliwy proces);
  - h. sprawić, by oficjalne organy kontroli społecznej, będące częścią systemu wymiaru sprawiedliwości, wobec nieletnich były bardziej profesjonalne i wyspecjalizowane.
- 3. Nowe tendencje w wymiarze sprawiedliwości wobec nieletnich w UE i Falenicy**
- d. Istnieją różne możliwe podejścia do przestępczości młodocianych, wykraczające poza tradycyjny system odosobnienia. I tak, nowe tendencje międzynarodowe - nie kwestionując w koniecznych przypadkach niezbędnych środków wychowawczych, związanych z pozbawieniem wolności - idą w kierunku systemów zastępczych lub uzupełniających tak, aby podejście do nieletnich było jak najskuteczniejsze, a przede wszystkim bardziej wychowawcze w perspektywie ich rozwoju osobistego i społeczno-zawodowego.
  - e. Najlepsze praktyki europejskie w zakresie wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich mogą zostać podzielone na trzy główne grupy: zapobieganie, działania wychowawcze we własnej społeczności lub w ośrodkach i integracja społeczno-zawodowa.
  - f. Z tego też powodu należy pomóc tym młodym ludziom i pokierować nimi w procesie integracji, co może się dokonać w różnorodny sposób (integracja społeczna, kulturalna, językowa itd.). Nie ma jednej drogi zapewniającej integrację społeczną młodocianych sprawców wykroczeń, jak i nie

ma niezawodnych sposobów na to, by osoba doskonale zintegrowana uniknęła antyspołecznego zachowania.

- g. Co do przemian w systemie wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich wypada w pierwszej kolejności zaznaczyć, że obok koncepcji wymiaru sprawiedliwości „wyrównującej” (za wyrządzoną krzywdę należy zapłacić), pojawiła się - wraz z ruchem polityczno-prawnym na rzecz ofiar i odzyskiwaniem przez nie należnej im roli w procesie karnym - koncepcja „naprawcza” wymiaru sprawiedliwości (ang. *restorative justice*). Koncepcja wymiaru sprawiedliwości „naprawczej” stanowi paradygmat podejścia do sprawiedliwości, które angażuje ofiarę, oskarżonego i społeczność w poszukiwanie rozwiązania skutków konfliktu spowodowanego czynem przestępczym, dążąc do zadośćuczynienia za straty, pojednania między stronami i wzmocnienia poczucia bezpieczeństwa społeczności...
- h. Ponadto, zadośćuczynienie przynosi szczególne skutki wychowawcze, ponieważ pobudza do zastanowienia się nad winą poprzez bezpośrednią konfrontację z ofiarą, co może zapobiec zachowaniu przestępczemu w przyszłości...<sup>2</sup>

4. **W prawie polskim zadośćuczynienie** jest jednym z dwóch sposobów wyrównania szkody niemajątkowej. Drugim sposobem jest zasądzenie odpowiedniej sumy pieniężnej (lub przekazanie rzeczy materialnej) na wskazany przez poszkodowanego cel społeczny. Przepisy prawne szczegółowo regulują, w jakich przypadkach zadośćuczynienie może być przyznane. Podstawowymi przepisami w tym zakresie są art. 445 i 448 kodeksu cywilnego.

Na podstawie art. 445 kc zadośćuczynienia można domagać się w razie:

- a. uszkodzenia ciała;
- b. wywołania rozstroju zdrowia;
- c. pozbawienia wolności;
- d. skłonienia za pomocą podstępny, gwałtu lub nadużycia stosunku zależności do poddania się czynowi nierządnyemu.

---

<sup>2</sup> Wymiar sprawiedliwości wobec nieletnich. Źródło: eur-lex.europa.eu. Bruksela, 2 marca 2006 r. Europejski Komitet Ekonomiczno-Społeczny (O zapobieganiu przestępczości nieletnich).

Art. 448 kc pozwala dochodzić zadośćuczynienia za naruszenie każdego dobra osobistego, Dnia 3 sierpnia 2008 r. weszły w życie zmiany w kodeksie cywilnym, pozwalające na przyznanie zadośćuczynienia za doznaną krzywdę również rodzinie poszkodowanego, który zmarł w wyniku uszkodzenia ciała lub wywołania rozstroju zdrowia (art. 446 § 4 kc)<sup>3</sup>.

## **5. Funkcje zadośćuczynienia:**

- a. kompensacyjna, mająca zrekompensować poszkodowanemu negatywne przeżycia poprzez dostarczenie środków do realizacji jego pragnień i pełniejszego zaspokajania jego potrzeb. Wynika to z ogólnych zasad prawa cywilnego, które ma m.in. zapewniać możliwości wyrównania doznanych szkód. Oznacza to, iż wysokość zadośćuczynienia powinna odpowiadać możliwie dokładnie wysokości doznanej szkody, aby zadośćuczynienie z jednej strony nie było dla poszkodowanego źródłem zysku i karą dla sprawcy szkody, a z drugiej, aby doznana szkoda niemajątkowa była w pełni zrekompensovana;
- b. prewencyjno-wychowawcza, która powinna powstrzymać sprawcę od dalszych naruszeń dóbr osobistych, a jednocześnie stanowić jasne przesłanie dla innych potencjalnych naruszcycieli, że działania takie są negatywnie odbierane przez społeczeństwo i mogą się spotkać z określoną reakcją organów państwa. Funkcja ta jest jednak jedynie pożądanym efektem ubocznym realizowania funkcji kompensacyjnej;
- c. represyjna, gdy poszkodowany domaga się odpowiedniej sumy pieniężnej na wskazany przez siebie cel społeczny (szczytny cel).
- d. Rozmiar zadośćuczynienia powinien być adekwatny (przybliżony ekwiwalent) do poniesionej szkody niematerialnej.

## **6. Zadośćuczynienie to:**

- a. odszkodowanie, wyrównanie, kompensata, rekompensata;
- b. wynagrodzenie, powetowanie strat, pokrycie, zapłacenie, odprawa, restytucja;
- c. naprawa, naprawienie szkody, dopełnienie, uzupełnienie, reperacja;

---

3 Źródła: różne – komentarze; Internet.

- d. ekspiacja, odkupienie winy, pokuta, (tj. działanie doskonalące /dobrowolne lub narzucone/, mające na celu wyrównanie za zło, grzech), przebłaganie, odpokutowanie;
- e. indemnizacja, wynagrodzenie należne i likwidacja szkód oraz zwrot kosztów poniesionych strat, refundacja;
- f. satysfakcja: a) zadośćuczynienie za wyrządzoną komuś krzywdę, urazę lub za obrazę, b) wewnętrzne (duchowe) zadowolenie z czegoś, zaspokojenie za spełnienie oczekiwań lub życzeń, moralnego obowiązku lub powinności, c) odzyskanie dobrego stanu samopoczucia (dobrostanu);
- g. w znaczeniu ogólnym - zadośćuczynienie to: działanie (czynność) spełniające oczekiwanie lub uzasadnioną wolę innej osoby, której dobro zostało naruszone; dopełnienie, wytworzenie, wynalezienie sposobu na równoważne wyrównanie;
- h. w poszczególnych dziedzinach (naukowych):
  - w naukach humanistycznych i religii – zadośćuczynienie, kompensata, pokuta,
  - w naukach prawnych i ekonomicznych – rekompensata, ulga podatkowa,
  - w naukach ekonomicznych – środek, sposób, naprawa, wynagrodzenie, zadośćuczynienie roszczeniu,
  - w naukach ścisłych i technicznych – ulga, zasilek,
  - w naukach medycznych – zniesienie objawów, lekarstwo, ulżenie, ukojenie,
  - w naukach przyrodniczych – zadowolenie, przyjemność, satysfakcja.

#### 7. **Czemu służy zadośćuczynienie?**

Naprawie szkód i krzywd, pomniejszeniu i zlikwidowaniu strat i braków, złagodzeniu skutków nieposzanowania godności osobistej, nieludzkiego i poniżającego traktowania, karania, torturowania, okrucieństwa i oczyszczeniu się z win; zadośćuczynienie ma mieć charakter wychowawczy, prowadzący do rozumnego uświadomienia niestosowności szkodzącego działania.

#### 8. **Jakie są formy, rodzaje i postacie zadośćuczynienia?**

Zadośćuczynienie ma mieć wyrównawczy charakter odpowiedni i proporcjonalny do działania złego, szkodliwego; z tej ogólnej zasady wynikają formy, rodzaje i postacie działań zadość czyniących.

## 9. **Formy zadośćuczynienia:**

- a. ustne, np. przeproszenie ustne i zobowiązanie się do niepopelniania czynu;
  - b. pisemne, np. przeproszenie na piśmie i zobowiązanie się do niepopelniania czynu;
  - c. wynagrodzenie niematerialne, np. wykonanie określonych prac, np. na rzecz placówki, środowiska czy ludzi w potrzebie – domu dziecka, fundacji działającej na rzecz wychowania dzieci i młodzieży; zobowiązanie się do wykonania czegoś pozytywnego dla samej siebie, np. nie będę palił papierosów przez tydzień, nauczę się tabliczki mnożenia, przygotuję opracowanie dot. szkodliwości palenia i zaprezentuję je wszystkim wychowankom itp.;
  - d. rodzaje:
    - fizyczne – przeproszenie indywidualne i wobec społeczności;
    - materialne wg zasady „oddaj każdemu, co mu się słusznie i sprawiedliwie należy”;
    - pieniężne jako rekompensata za uszczerbek (np. zdrowia);
    - duchowe (jako życzliwe wspieranie innej osoby jawne lub dyskretne);
  - e. postaci:
    - gest (kulturalny, życzliwy, przyjazny – uczynienie czegoś – pomoc z przedmiotu, przy pracach w kuchni, starszej osobie coś dźwigającej itp.);
    - odpracowanie (za zniszczone dresy, ubranie – zszycie, naprawienie);
    - refundacja, spłata, np. z kieszonekowego, z zarobionych pieniędzy lub otrzymanych z domu;
    - niejawne zrekompensowanie na rzecz zadośćuczynienia, np. modlitwa (jednorazowa, wielokrotna, różaniec) za ofiary pedofilii, dzieci zabijane przez rodziców itp.
10. Zaistnienie szkody lub krzywdy – (niematerialnej, materialnej, majątkowej: w wyniku naruszenia dóbr osobistych fizycznych, psychicznych, emocjonalnych, nieposzanowanie godności, poniżenie, znęcanie, szykanowanie, wszelkie przejawy tortur i nieludzkiego

traktowania, szydzenia lub terroru psychicznego: ośmieszanie oraz poniżanie, także długotrwałe i uporczywe) – na innej osobie, polegającej na .....

.....  
w dniu ..... o godz .....  
wobec i w miejscu .....

.....  
wymaga działań odszkodowawczych, zadość czyniących, wyrównawczych, równoważnych<sup>4</sup> w postaci np.:

- opracowania i omówienia wobec grupy „czym jest: godność, przyzwoitość, dobro, szlachetność, wartość etyczna, moralna, dobro społeczne oraz indywidualne” etc.

i dlatego ja .....

a także ja .....

.....  
niżej podpisane,  
rozumiejąc wyżej opisaną sytuację podejmujemy działania dla naprawy wyrządzonych krzywd, nieprawości, szkód .....

.....  
chętnie /opisać dokładnie jakie, w czym naruszone zostało dobro innej osoby/ .....

---

<sup>4</sup> Tego rodzaju działania (różne formy zadośćuczynienia) podejmowane są w pracy resocjalizacyjnej w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Falenicy od roku 2011 z dobrymi efektami praktycznymi. Do tej pory nie podjęto jeszcze badań naukowych w zakresie efektywności. Jednak odnotowuje się pozytywne przypadki wychowanek, ich autokorekty, co stanowi realną stymulującą wartość indywidualną i społeczną.

niechętnie / wyjaśnić dlaczego/ .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(właściwe podkreślić)

Opracowanie:  
Romuald Sadowski<sup>5</sup>  
Wojciech Jodko<sup>6</sup>

- 
- 5 To długoletni wychowawca, kierownik szkoły, kierownik internatu, Dyrektor (od prawie 30 lat), inicjator i współzałożyciel organizacji pozarządowych i fundacji działających na rzecz dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, doradca zespołów ds. reformy systemu resocjalizacji Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz Ministra Sprawiedliwości, ekspert w zespole sejmowym przy tworzeniu informatora pt. „Droga do samodzielności”, laureat wielu nagród, tytułów i odznaczeń resortu oświaty, sprawiedliwości, Komitetu Ochrony Praw Dziecka, Rzecznika Praw Dziecka, działacz społeczny (także inicjator edukacyjnego programu w placówce „Kartyń- ocalić od zapomnienia”, wyrażonego w postaci - Dąb Pamięci dla uhonorowania pamięci kapitana Tadeusza Motza), osoba medialna, zajmująca bardzo często głos jako znawca problemów wychowawczych w sprawach nieletnich, nauczyciel dyplomowany, profesor oświaty.
- 6 Autor obecnie jest wychowawcą i nauczycielem w Schronisku dla Nieletnich i Zakładzie Poprawczym w Warszawie Falenicy. Przedtem pracował w zakładach dla nieletnich jako wychowawca, kierownik internatu, wicedyrektor, dyrektor. Później – na stanowisku głównego wizytatora w nadzorze pedagogicznym w Ministerstwie Sprawiedliwości oraz głównego specjalisty w Krajowym Mechanizmie Prewencji w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich.



I

Nowoczesność  
Technokracja  
Humanistyka



# The category of modernity in the general education canon in the perspective of the first educational change in Polish schools. Evaluation and conclusions

Kategoria „nowoczesność” w kanonie kształcenia ogólnego w perspektywie pierwszej zmiany edukacyjnej w polskiej szkole. Ocena i konkluzje

**dr inż. Marta Chodyka**

---

Zakład Informatyki, Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych  
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej  
m.chodyka@dydaktyka.pswbp.pl

**dr Joanna Marchel**

---

Zakład Pedagogiki, Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych  
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej  
j.marchel@dydaktyka.pswbp.pl

**dr inż. Tomasz Grudniewski**

---

Zakład Informatyki, Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych  
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej  
t.grudniewski@dydaktyka.pswbp.pl



## Abstract

During the transition of the educational system in Poland, at the beginning of the 90's, disputes over the axiological basis of education and necessary changes in the Polish education system appeared. The level of disputes and discussions was not lower than today. One of the fundamental issues analyzed both at that time and nowadays is the following question: what are the tasks school must face in order to prepare a young generation and a society for new challenges? The authors attempted to answer the questions: How does a modern generation of twenty-somethings understand modernity? Is this the generation of “humanist ignorants” for whom the word culture has ceased to exist and has been replaced by a “visionary civilization”?

The answer to the above questions will be at the same time an attempt to verify the statement whether school has achieved its objectives in the period of intense program and system changes from the beginning of the 21st century, if it has contributed to an integrated development of a contemporary young human, apart from many other pragmatic tasks it has had.

For this purpose, a survey was carried out concerning a group of 103 students of the Faculty of Economics and Technical Science at the Pope John Paul II State School of Higher Education in Biala Podlaska.

## Streszczenie

W okresie transformacji systemu edukacji w Polsce, na początku lat 90., prowadzono ostre spory i dysputy wokół aksjologicznych podstaw edukacji i koniecznych zmian w polskim systemie kształcenia. Temperatura sporów i dyskusji była nie mniejsza niż obecnie. Jednym z podstawowych pytań zadawanych zarówno wówczas, jak i dziś jest pytanie o to, jakie są zadania szkoły, jakie musi ona podjąć wyzwania by przygotować młode pokolenie do nowych wyzwań stojących zarówno przed nim, jak i całym społeczeństwem.

Autorzy artykułu podjęli próbę odpowiedzi na pytanie: jak współczesne pokolenie dwudziestokilkulatków rozumie nowoczesność? Czy jest to pokolenie „ignorantów humanistycznych”, dla których kultura słowa przestała istnieć i została zastąpiona „cywilizacją wizyjną”? Odpowiedź na to

pytanie będzie jednocześnie próbą odpowiedzi czy szkoła w okresie intensywnych przemian programowych i systemowych z początku XXI wieku osiągnęła stawiane przed nią cele, to jest, czy oprócz wielu innych zadań o charakterze pragmatycznym, przyczyniła się do zintegrowanego rozwoju osobowego współczesnego młodego człowieka.

W tym celu przeprowadzono badania ankietowe w grupie 103 studentów Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

**Keywords:** *modernity, civilisation, pupil, student, educational system, program basis*

**Słowa kluczowe:** *nowoczesność, cywilizacja, uczeń, student, system kształcenia, podstawa programowa*

## **„Nowoczesność” w założeniach programowych kształcenia ogólnego w szkole**

W okresie transformacji systemu edukacji w Polsce, na początku lat 90.,, prowadzono ostre spory i dysputy wokół aksjologicznych podstaw edukacji i koniecznych zmian w polskim systemie kształcenia. Temperatura sporów i dyskusji była nie mniejsza niż obecnie. Jednym z podstawowych pytań zadawanych zarówno wówczas, jak i dziś jest pytanie o to, jakie są zadania szkoły, jakie musi ona podjąć wyzwania by przygotować młode pokolenie do nowych wyzwań stojących zarówno przed nim, jak i całym społeczeństwem. Wbrew popularnej opinii głoszącej, że młode pokolenie jest współcześnie o wiele lepiej przygotowane do życia w nowej, zmieniającej się rzeczywistości społecznej niż jego rodzice, młodzież staje jednak wobec zupełnie nowych, poważnych wyzwań (Stępień, 2016). Nie ulega jednak wątpliwości, że zadania jakie wówczas stały przed polską szkołą były niewątpliwie związane z transformacją systemowo-polityczną jaką przechodził nasz kraj po 1989 roku. Demokratyzacja systemu oświaty, odpolitycznienie szkoły jako instytucji społecznej, upodmiotowienie procesu edukacyjnego, w którym uczeń i jego potrzeby oraz możliwości rozwojowe pojawiły się jako priorytetowe, zdominowały pierwszą fazę dyskusji i wprowadzonych zmian w oświa-

cie. Równocześnie polska szkoła musiała szybko dostosować się do wyzwań jakie były konsekwencją dynamicznych przemian cywilizacyjnych, będących m.in. skutkiem otwarcia się Polski na świat, a szczególnie na Europę. Polskie społeczeństwo w szybkim tempie zetknęło się, i to na masową skalę, ze zjawiskiem globalizacji, informatyzacji, cyberkultury, przenikaniem różnych kultur i wzorców zachowań. Demokryzacja życia społecznego, wolność jednostki, powrót po dziesięcioleciach do gospodarki wolnorynkowej niestety także zaskoczyły polskie społeczeństwo negatywnymi zjawiskami, np. olbrzymią skalą bezrobocia, ekonomicznym rozwarstwieniem społecznym, patologiami do jakich dochodziło w procesach prywatyzacyjnych w gospodarce. Zbliżający się XXI wiek, zapowiadał jeszcze większą dynamikę zmian związanych z postępem cywilizacyjnym. Niewątpliwie wejście Polski w struktury Unii Europejskiej te procesy i zjawiska zintensyfikowały. Szkoła nie mogła pozostać obojętna wobec takich wyzwań. Pedagogika (szczególnie społeczna) i pedagodzy ponoszą współodpowiedzialność za jednoznaczne ukazywanie mielizn i raf społecznych, moralnych, edukacyjnych, braków i niedoskonałości, których ofiarami stają się przede wszystkim ludzie młodzi (Jędrzejko, Netczuk-Gwoździewicz, 2016) Środowiska naukowe zajmujące się zgłębianiem roli szkoły w okresie zmiany społecznej, a także środowiska nauczycieli praktyków, czując się odpowiedzialnymi za optymalizację procesu nauczania w zmieniającym się systemie oświaty, podjęły próbę zdefiniowania kanonu wiedzy, który powinien posiadać uczeń kończący dany szczebel edukacji. W oparciu o ten kanon przystąpiono do zbudowania nowych podstaw programowych. Było i jest oczywiste, że edukacja musi odgrywać rolę kluczową w procesie przygotowywania kolejnych pokoleń do nowych wyzwań cywilizacyjnych (por. Karpińska, 2003). Toczącym się dyskusjom programowym towarzyszyły w tym czasie także zmiany systemowe w oświacie, m.in. powstały gimnazja, w trzyletnich liceach testowano tzw. nową maturę.

Zmiany w sferze cywilizacyjnej, ekonomiczno-społecznej i kulturowej niewątpliwie miały wielki wpływ na określenie zadań edukacyjno-wychowawczych szkoły tamtego okresu. Szczegółowy wykaz tych zadań odnaleźć można w Rozporządzeniu MENiS z 6 lutego 2002 roku (Dz. U. poz. 458 z 26 lutego 2002 r.). W Załączniku nr 4 określono fundamentalne cele kształcenia ogólnego dla szkół ponadgimnazjalnych, podkreślając, że *„działania edukacyjne mają przyczynić się do wszechstronnego rozwoju ucznia*

*w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym. W konsekwencji tych działań edukacyjnych uczniów oprócz wiedzy ma nabyć konkretne umiejętności i kompetencje społeczne”.*

Podstawy programowe kształcenia podlegają częstym zmianom w polskim systemie oświaty. Ten fakt nie budziłby większych kontrowersji, gdyby był efektem rzeczywistego zapotrzebowania na merytoryczną i metodyczną zmianę w systemie kształcenia, a nie był obarczony pokusą zmian z pobudek innych niż te, o których wspomniano.

Wybór cytowanego wcześniej rozporządzenia MENiS nie jest przypadkowy, bowiem w załączniku do tego dokumentu znajduje się szereg zapisów, które wówczas nazwano kompetencjami kluczowymi, i które równocześnie bardzo mocno eksponowały w pożądaney wiedzy, kompetencjach i umiejętnościach ucznia kategorię nowoczesność. Wybór tej podstawy programowej do analizy ma także aspekt pragmatyczny. Wszak uczniowie, którzy w tamtym okresie pobierali edukację w szkołach w oparciu o te założenia programowe, dziś są dorosłym pokoleniem, które kontynuuje naukę na studiach albo już pracuje. Istnieje zatem naukowa pokusa sprawdzenia, choćby fragmentarycznego, czy konstruowany wówczas model kształcenia i wychowania został utrwalony w świadomości i postawach tych, którzy system oświatowy już opuścili, zgodnie z założeniami, czy też pozostał on jedynie już nieobowiązującym aktem prawnym.

Treści zawarte w Podstawie programowej z 2002 roku wyraźnie określają zadania szkoły, szczególnie w zakresie nabywanych przez ucznia kompetencji społecznych:

- Szkoła ma kształcić ucznia na „człowieka w ogóle”, mającego świadomość swojej odrębności, a zarazem jedności ze światem przyrody, znającego kulturę, historię własnego narodu, ale jednocześnie rozumiejącego świat i innych ludzi. Swobodnie artykułującego własne zdanie i poglądy, mającego motywację do samodoskonalenia się i rozwoju. Swobodnie korzystającego z mediów klasycznych, jak i elektronicznych w celu skutecznego komunikowania się z innymi ludźmi, kierującego się w życiu powszechnie uznanymi wartościami moralnymi i potrafiącego dokonywać wyborów życiowych w oparciu o te wartości zarówno dla dobra własnego, jak i wspólnego.



- Szkoła ma kształcić człowieka nowoczesnego, który potrafi dostrzegać i analizować związki i zależności przyczynowo-skutkowe, potrafiącego i znającego metody i techniki negocyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych. Człowieka swobodnie wypowiadającego się, rozumiejącego świat i siebie, posiadającego umiejętność prowadzenia dialogu, słuchania i rozumienia poglądów innych ludzi. Potrafiącego poszukiwać i porządkować informacje z różnych źródeł, efektywnie posługującego się technologią informacyjną, znającego języki obce i rozumiejąc rolę dziedzictwa narodowego postrzegać ją w perspektywie kultury europejskiej i światowej. Człowieka otwartego na nowe zjawiska o charakterze globalnym, jak i lokalnym, proobywatelskiego demokratę.
- Szkoła ma kształcić człowieka sukcesu, tj. potrafiącego stawiać sobie cele i dążyć do ich urzeczywistnienia, zdolnego do podejmowania ryzyka. Dążącego na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia celów życiowych. Człowieka rozwijającego sprawności umysłowe, umiejącego współdziałać w grupie, przedsiębiorczego, twórczego i innowacyjnego (por. Pielachowski, 2002).

Zarysowany profil rozwojowy ucznia, często nazywany kanonem kształcenia i wychowania, przyjęty jako dyrektywa edukacyjna z okresu pierwszej reformy szkolnej, choć później wielokrotnie modyfikowany przez kolejne ekipy rządzące w MEN, w zasadzie w swym ideowym kształcie funkcjonuje do dziś. Jak powszechnie wiadomo, radykalna zmiana kanonu edukacyjnego ma wejść do oświatowej rzeczywistości od 1 września 2017 roku.

Pozostawmy bez odpowiedzi pytanie o przesłanki i kierunki zmian jakie planowane są obecnie w kanonie wiedzy, umiejętności i kompetencji ucznia, gdyż jest to bardzo rozległa problematyka dalece wykraczająca poza ramy tego artykułu. Warto natomiast podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: Jak obecne młode pokolenie, między 20 a 25. rokiem życia, edukowane w szkole w oparciu o założenia wynikające z cytowanych Podstaw programowych, które jednocześnie jest pokoleniem przełomu XX i XXI wieku i na co dzień korzysta ze wszystkich zdobyczy cywilizacyjnych, rozumie nowoczesność? Czy w takich kategoriach jak założono w modelowym profilu rozwojowym ucznia? Czy może w kategoriach antynowoczesności w rozumieniu stricte socjologicznym?

Sztompka (2002) przytacza za Kumarem pięć fundamentalnych zasad nowoczesności. Są to: indywidualizm, dyferencjacja czyli różnicowanie i wielość opcji w różnych dziedzinach życia, apoteoza efektywności, ekonomizm i ekspansywność. Społecznie negatywną konsekwencją zachłystnięcia się, czyli bezrozumnego podporządkowania życia jednostek i grup społecznych tak rozumianej nowoczesności jest dehumanizacja stosunków międzyludzkich, sprowadzenie ich do zreifikowanych potrzeb ekonomicznych, osamotnienia i chaosu normatywnego.

Społeczna debata na temat wzajemnych zależności i uwarunkowań między tzw. Nowoczesnością, a modelem kształcenia i wychowania oraz praktyką w tym zakresie toczy się nie od dziś. Już kilkadziesiąt lat temu pisał o tym problemie Znaniecki (2001), zwracając uwagę na „instytucje wychowania pośredniego” i stwierdzając, że na wychowanie osobnika wpływ ma również działanie szerszego świata, nie poprzez osobiste porozumienie, ale poprzez oddziaływanie symboli rzeczowych, jak np. pisma, druków, obrazów, telegrafu, telefonu, kina, radia czy teatru. Te oddziaływania Znaniecki nazwał stycznościami pośrednimi, widząc w nich nie tylko pozytywne elementy, ale również płynące zagrożenia, wówczas gdy docierają do umysłów nieprzygotowanych i niewykształconych.

Analizując zapisy zawarte w omawianej Podstawie programowej, pojęcie „nowoczesność” pojawia się tu wyłącznie jako kategoria pozytywnie postrzegana w aspekcie rozwoju ucznia. W połączeniu z kategoriami „kultura”, „tożsamość”, „postęp”, „sukces”, „człowieczeństwo”, można by przyjąć, że powstał koherentny schemat wyznaczający kierunki kształcenia i wychowania na progu XXI wieku.

W tym miejscu warto postawić pytanie, na które w dalszej części artykułu jego autorzy podejmą próbę odpowiedzi: Jak współczesne pokolenie dwudziestokilkulatków rozumie nowoczesność? Czy jest to pokolenie „ignorantów humanistycznych”, dla których kultura słowa przestała istnieć i została zastąpiona „cywilizacją wizyjną”?

Odpowiedź na to pytanie będzie jednocześnie (w stopniu niedoskonałym z racji bardzo wycinkowych badań) także próbą odpowiedzi czy szkoła w okresie intensywnych przemian programowych i systemowych z początku XXI wieku osiągnęła stawiane przed nią cele, to jest, czy oprócz wielu innych zadań o charakterze pragmatycznym, przyczyniła się do zintegro-

wanego rozwoju osobowego współczesnego młodego człowieka w kontekście omawianych kategorii:

- człowieczeństwo,
- nowoczesność,
- sukces.

W tym celu przeprowadzono badania ankietowe w grupie 103 studentów Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Wśród badanych studentów największą grupę stanowili studenci kierunku informatyka. Wybór grupy studentów kierunku nie był przypadkowy. To właśnie informatyka jako dziedzina naukowa, a także jako praktyka jest postrzegana jako kwintesencja nowoczesności. Wiedza i umiejętności praktyczne z zakresu informatyki ciągle są traktowane, szczególnie przez ludzi młodych, jako droga do sukcesu i kariery zawodowej. Jednocześnie właśnie informatyków stereotypowo określa się jako grupę zamkniętą we własnej cyberprzestrzeni, słabo komunikujących się za pomocą języka jako formy kultury, przekazu idei i doświadczeń ludzi od pokoleń.

## **Założenia metodologiczne badań**

Badanie ankietowe przeprowadzone zostało wśród studentów Wydziału Nauk Ekonomicznych i Technicznych w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, którzy dobrowolnie wypełnili ankietę w wersji on-line. W badaniu udział wzięło 103 studentów. Ankietowani reprezentowali różne kierunki i lata studiów, miejsce zamieszkania, kraj pochodzenia. Wśród ankietowanych dominowali mężczyźni (74%). Ponad połowa grupy – 57% – to osoby zamieszkujące na wsi, 10% ankietowanych studentów to cudzoziemcy. Respondenci to studenci głównie studiów I stopnia: licencjackich lub inżynierskich (95%), gdzie przeważającą grupę stanowili studenci kierunku informatyka (74%). Studenci, którzy brali udział w badaniu to także: studenci kierunku zarządzanie (6%), ekonomia (6%), rolnictwo (7%) i mechanika i budowa maszyn (8%). 14% respondentów stanowili studenci pierwszego roku, 56% studenci drugiego roku i 30% studenci trzeciego roku. Szczegółowa charakterystyka badanych studentów przedstawiona została w tabeli 1.

**Tabela 1.** Charakterystyka badanych studentów

Zmienna	n	%
<b>Płeć</b>		
<b>Kobiety</b>	27	26
<b>Mężczyźni</b>	76	74
<b>Miejsce zamieszkania</b>		
<b>Wieś</b>	59	57
<b>Miasto</b>	44	43
<b>Pochodzenie</b>		
<b>Połąk</b>	93	90
<b>Obcokrajowiec</b>	10	10
<b>Studia</b>		
<b>I stopieñ</b>	98	95
<b>II stopieñ</b>	5	5
<b>Kierunek studiów</b>		
<b>Informatyka</b>	76	74
<b>Zarządzanie</b>	6	6
<b>Ekonomia</b>	6	6
<b>Rolnictwo</b>	7	7
<b>Mechanika i budowa Maszyn</b>	8	8
<b>Rok studiów</b>		
<b>1</b>	14	14
<b>2</b>	58	56
<b>3</b>	31	30

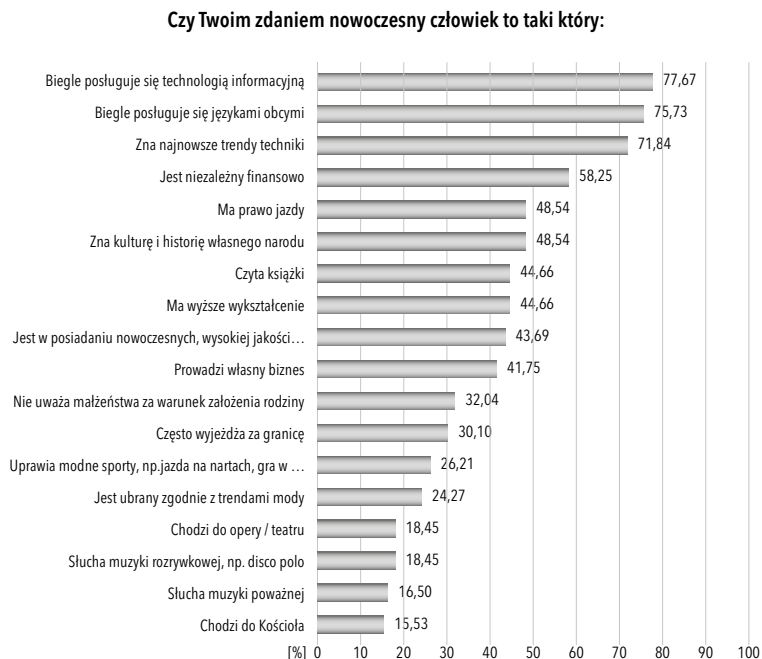
Źródło: opracowanie własne

## Analiza wyników badań

Zgodnie z przyjętym założeniem, zdecydowana większość ankietowanych, bo ponad 75% studentów, uważa siebie za człowieka nowoczesnego. Już na wstępie warto zauważyć, że dla 71,8% badanych oznaką nowoczesności jest znajomość najnowszych trendów w różnego rodzaju technologiach. Posługiwanie się technologią informacyjną (77,7%) oraz biegła znajomość języków obcych (75,7%) to kolejne kryteria wybrane przez studentów, które ich zdaniem decydują o nowoczesności jednostki. Wyznacznikiem nowoczesności zdaniem studentów jest także posiadanie wyższego wykształcenia, ale tak wybrało zdecydowanie mniej ankietowanych, bo tylko 44,7%. Wysoką pozycję wśród kryteriów definiujących nowoczesność jest zdaniem badanych niezależność finansowa, co wybrało 58,3% ankietowanych. Natomiast dla 41,7 % badanych, prowadzenie własnego

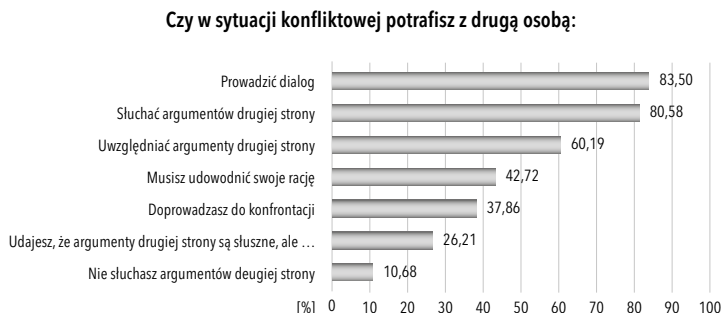
biznesu jest także oznaką nowoczesności. Analizując odpowiedzi studentów na pytanie dotyczące cech człowieka nowoczesnego, warto zauważyć, że posiadanie wysokiej jakości sprzętu elektronicznego, czy samochodu jest także wskazywane przez studentów, ale takiego wyboru dokonała mniej niż połowa badanych (43,7%). Dla 48,5% studentów znajomość kultury i historii własnego narodu jest cechą człowieka nowoczesnego. Podobnie, bo 44,7% wskazało, że człowiek nowoczesny to osoba, która czyta książki. Dla niespełna połowy respondentów (48,5%) posiadanie prawa jazdy jest oznaką nowoczesności. Praktyki religijne w badaniu, nie zostały wybrane jako cecha nowoczesności. Tylko 15,53% wskazało tę cechę jako kryterium nowoczesności. Szczegółowe wyniki przedstawione zostały na rysunku 1. Ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

**Rys. 1.** Odpowiedzi ankietowanych na pytanie, jaki jest nowoczesny człowiek



W grupie pytań dotyczących samooceny badanych w zakresie umiejętności komunikacyjnych i językowych zadano m.in. pytanie: Czy masz kłopoty ze swobodnym wypowiedzianiem się? 63,1% ankietowanych stwierdziło, że nie ma takich problemów. Pozytywna wydaje się odpowiedź ankietowanych na pytanie dotyczące tego, czy ankietowani piszą teksty odręcznie, czy wyłącznie za pomocą edytora tekstu. Zdecydowana większość, bo aż 75,7% odpowiedziała, że używa edytora tekstu, jak również pisze odręcznie. Badani przyznali się, że czasami zdarza im się robić błędy ortograficzne i była to połowa spośród badanych studentów (50,5%). 12,6% respondentów przyznała się otwarcie, że robią często błędy ortograficzne, a 4,9% ankietowanych odpowiedziało, że nie zwraca uwagi na błędy, gdyż pisząc na komputerze korzysta z poprawy błędów przez program komputerowy. Autorzy zadali studentom także pytanie, w jakim celu najczęściej korzystają z technologii informacyjnej. Na pierwszym miejscu wybrano, że głównie w celach rozrywkowych, na drugim – do nauki, na kolejnym miejscu – do kontaktu z innymi osobami, a na końcu – do zbierania informacji o otaczającym świecie. Badania potwierdziły, że współczesna młodzież coraz mniej czyta. 29% badanych na pytanie: Czy czytasz książki z zakresu literatury pięknej? odpowiedziała, że nie czyta książek w ogóle, 26% udzieliła odpowiedzi, że rzadko. Tylko 12% odpowiedziało, że czyta książki w wersji papierowej.

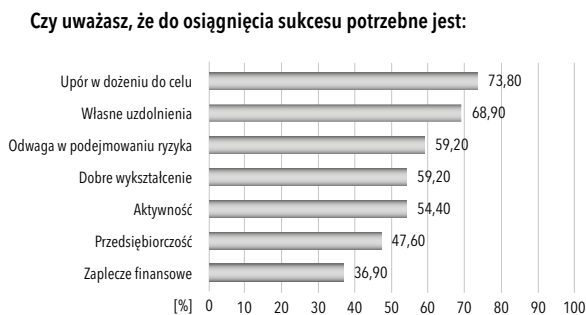
W grupie pytań dotyczących budowania relacji międzyludzkich i kompetencji społecznych zadano pytanie: Jak młody człowiek zachowuje się w sytuacji konfliktowej. Ankietowani mogli wybrać 3 najważniejsze wg nich odpowiedzi. 83,5% badanych stwierdziło, że potrafi prowadzić dialog, 42,72% musi udowodnić swoją rację, jednocześnie aż 80,59% uważa, że słucha argumentów drugiej strony, a 60,19% ankietowanych uwzględnia argumenty drugiej strony. Wprawdzie 37,86% badanych w sytuacji konfliktowej doprowadza do konfrontacji i postępuje tak, jak uważa za słuszną (26,21%). Szczegółowe odpowiedzi przedstawione są na rysunku 2.

**Rys. 2.** Odpowiedzi ankietowanych na pytanie o sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych

Na uwagę zasługuje także odpowiedź na pytanie, czy w relacjach ze społowych badani są nastawieni na samodzielne czy grupowe działanie. Odpowiedzi w tym zakresie pokazują, że większość studentów, bo 56,3%, nastawiona jest na samodzielne działanie, a nie na pracę w zespole. W relacjach jednostki z otaczającym światem badani studenci oceniają siebie jako ludzi otwartych. Na pytanie, jak oceniają swoje kontakty z cudzoziemcami – 45,6% odpowiedziało, że traktują ich tak samo jak Polaków, 37,9% stwierdziło, że są otwarci na cudzoziemców, ale czasami zachowują do nich dystans, a 16,5% studentów odpowiedziało, że są bardzo ostrożni w kontaktach z cudzoziemcami. Dystans do cudzoziemców może mieć związek z tym, że 43,7% respondentów badanej grupy nie było za granicą naszego kraju. 46,6% osób z grupy, która wyjeżdżała za granicę, wyjeżdżała w celach turystycznych, 28,2% w celach zarobkowych, a 19,4% na zaproszenie rodziny. Pewien dystans do tego co obce można zaobserwować także analizując odpowiedzi na pytanie, czy ankietowany zamieszkałby na stałe w innym kraju niż Polska. Jedyne 20,4% odpowiedziało, że bez wahania podjęłoby taką decyzję. Badani studenci oceniają, że znają języki obce, szczególnie angielski 91,3%, ale jednocześnie tylko 28,2% odpowiedziało, że posługuje się tym językiem biegle, 41,7% w formie komunikatywnej, a 27,2% w formie podstawowej. 9,7% respondentów wskazało, że nie posługuje się żadnym językiem obcym.

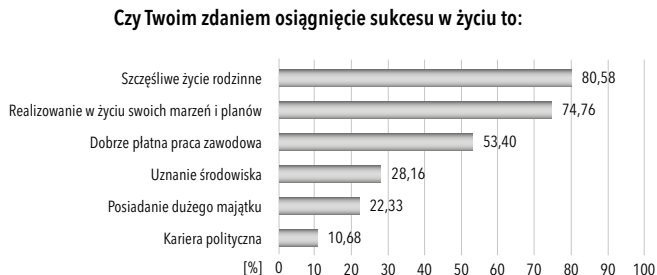
Interesujące wydają się być także odpowiedzi studentów na pytania dotyczące sposobu definiowania przez nich sukcesu osobistego. Respondenci mieli odpowiedzieć na dwa pytania: co jest potrzebne do osiągnięcia sukcesu (rysunek 3), gdzie można było wybrać 3 odpowiedzi, i co rozumie pod pojęciem sukces (rysunek 4), wybierając dwie odpowiedzi z listy podanych. Na pytanie dotyczące wyboru czynników decydujących o sukcesie człowieka jako jednostki, najwięcej wskazań padło na upór w dążeniu do celu (73,8%) i własne uzdolnienia (68,9%). Odwagę w podejmowaniu ryzykownych działań (59,2%) studenci wybrali ex aequo z dobrym wykształceniem (59,2%). Zatem w opinii studentów wykształcenie nie jest warunkiem sine qua non osiągnięcia sukcesu. Z badań wynika, iż upór w dążeniu do celów jest głównym czynnikiem determinującym osiągnięcie sukcesu w życiu. Nie jest zaskoczeniem, a wręcz pozytywnym potwierdzeniem faktu, iż szczęśliwe życie rodzinne (80,58%) jest ciągle dla młodych ludzi gwarantem sukcesu w życiu. Posiadanie dużego majątku (22,33%) oraz kariera polityczna (10,68%) to najrzadziej wskazywane przez badanych cechy określające udane życie. Realizowanie w życiu swoich marzeń i planów (74,76%) jest według ankietowanych warunkiem szczęśliwego życia. Dobrze płatna praca zawodowa jest trzecim z dokonywanych przez studentów wyborem (53,40%).

**Rys. 3.** Odpowiedzi ankietowanych na pytanie o sposoby osiągnięcia sukcesu





**Rys. 4.** Odpowiedzi ankietowanych na pytanie, czym jest sukces



Kwestionariusz ankiety zamyka pytanie dotyczące wskazania prawidłowej definicji pojęcia cywilizacji. 63,36% badanych, a więc większość badanej grupy, pod pojęciem *cywilizacji* rozumie stan rozwoju społeczeństwa w danym okresie historycznym, uwarunkowany stopniem opanowania przyrody przez człowieka, ogół dóbr materialnych, środków i umiejętności społeczeństwa w danej epoce historycznej. Wybór odpowiedzi przez resztę respondentów świadczy o braku znajomości podstawowych pojęć związanych z cywilizacją. 21,34% ankietowanych pod pojęciem cywilizacji rozumie materialny stan posiadania rzeczy nowoczesnych przez jednostkę lub grupę, zaś 15,3% wybrało odpowiedź, iż są to zasady właściwego zachowywania się w towarzystwie, znajomość tych zasad i umiejętność ich stosowania.

## Podsumowanie i wnioski

Dokonując podsumowania przeprowadzonych badań w kontekście pytań postawionych w pierwszej części artykułu, raz jeszcze należałoby powtórzyć, że podstawowym celem edukacji jest nie tylko wyposażanie ucznia w wiedzę, ale także kształtowanie umiejętności oraz pożądanych postaw zgodnych z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi. Edukacja ma pomóc odpowiedzieć młodemu człowiekowi na fundamentalne pytania. Obuchowski (2000), budując swoją teorię osobowości efektywnej, formułował te pytania w sposób następujący:

- czym jest świat,
- kim jest człowiek,
- kim ja jestem jako człowiek w tym świecie (cyt. za Panek, 2002).

Zarówno analizowana Podstawa programowa z początku XXI wieku, jak i ta, która obowiązywać będzie dla przedszkoli i szkół podstawowych od 1 września 2017 roku (dla liceów nie ma jeszcze nowej podstawy), niewątpliwie ogniskują się wokół tych kluczowych pytań, próbując jednocześnie pomóc nauczycielom w doborze metod i środków dydaktycznych w taki sposób, by osiągnąć zamierzony cel edukacyjny, a w szczególności, by wytworzona w skali indywidualnej i społecznej świadomość młodego pokolenia, zaistniała i utrzymała się w konkretnych postawach i działaniach.

Kiedy analizuje się wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej można zauważyć, że mimo iż badana grupa to ludzie urodzeni już w Polsce po okresie transformacji systemowej, to ich preferencje kulturowe i cywilizacyjne są pomiędzy światem tradycyjnym i lokalnym, a postrzeganym przez nich i już po części zakorzenionym światem widzianym w perspektywie globalnej. Jednym z istotnych wniosków płynących z badań jest to, że dla większości badanych szczęśliwe życie rodzinne jest synonimem sukcesu życiowego. To ważna konstatacja, szczególnie w czasie gdy coraz częściej mówi się o zaniku i rozpadzie tradycyjnych form życia rodzinnego. Wracając do wyników badań w tym kontekście trzeba jednocześnie zauważyć, że ponad połowa badanych nie zastanawiała się nad tym, czy jest przygotowana do życia w rodzinie. Badani studenci w większości uważają siebie za osoby samodzielnie podejmujące życiowe decyzje oraz asertywnie kontaktujące się z innymi ludźmi. Te pozytywne cechy z punktu widzenia funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie warto jednakże skonfrontować z tym, że ponad połowa badanych w drodze do osiągnięcia swoich celów stawia na indywidualizm, a nie na pracę w zespole.

Z analizy wyników badań wynika, że dobre wykształcenie pomaga w osiągnięciu sukcesu. Ta ocena wydaje się być jasna i zrozumiała, wszak badania były prowadzone wśród studentów – tę zależność wybrało prawie 60 % badanych. Jednak właśnie ten wskaźnik może także budzić pewien niepokój i pytanie dlaczego dla 40 % studentów wykształcenie nie jest wartością dodaną.

Z racji aktualności problemu społeczno-politycznego interesujące jest spojrzenie studentów na kwestię relacji z cudzoziemcami i otwartości się na świat. W omawianych dokumentach dotyczących celów edukacyjnych stawianych przed szkołą, kształtowanie postawy otwartości na świat było bardzo mocno eksponowane. Z przeprowadzonych badań wynika zaś, że ponad połowa badanych do „obcych” odnosi się z rezerwą. Wydaje się zatem, że zabiegi edukacyjne w tym obszarze nie są zbyt imponujące. Wy tłumaczenia na takie postrzeżenie przez studentów kwestii otwartości na świat można szukać na wielu płaszczyznach. Nie bez znaczenia jest zapewne wspomniany już kontekst społeczno-polityczny, ale i fakt, że prawie 44% badanych, w 13 lat po wejściu Polski w struktury Unii Europejskiej, nie było jeszcze za granicą naszego kraju. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że badani studenci pochodzą głównie z Białej Podlaskiej i ościennych powiatów o charakterze rolniczym, a więc terenów niestety niezaliczanych do najbogatszych w kraju, i że np. w przeciwieństwie do mieszkańców zachodniej części Polski, łatwość w przemieszczaniu się choćby między państwami sąsiadującymi ze sobą najbliżej jest tu mocno ograniczona z racji sąsiedztwa z krajami spoza Unii Europejskiej (Białoruś, Rosja, Ukraina). Ten niski wskaźnik studentów podróżujących poza granice kraju wydaje się zastanawiający także dlatego, że uczelnia w ramach programu Erasmus już od wielu lat oferuje studentom możliwość wyjazdów zagranicznych.

Wydaje się, że poglądy studentów są najbardziej zgodne z oczekiwaniami stawianymi w zakresie umiejętności uczniów w obszarze wykorzystania technologii informacyjnych. Pokolenie dwudziestolatków traktuje te technologie i narzędzia jako immanentny element ich funkcjonowania towarzyskiego, naukowego czy społecznego. W tym obszarze niestety także możemy zauważyć zjawiska negatywne. Świat oglądany głównie przy użyciu mediów elektronicznych zdetronizował słowo pisane, będące przecież emanacją humanizmu i człowieczeństwa. 29% badanych studentów nie czyta książek beletrystycznych w ogóle, a 26% czyta bardzo rzadko, spora część badanych nie zwraca uwagi na poprawność w posługiwaniu się językiem ojczystym.

Na koniec warto odnieść się do kluczowej z punktu poruszanej problematyki kwestii, tj. nowoczesności. Wprawdzie zdecydowana większość badanych studentów właściwie rozumie pojęcie cywilizacja i nowoczesność

i postrzega siebie jako nowoczesnych, to analizując odpowiedzi na pytanie o cechy nowoczesności, warto zwrócić uwagę na kilka interesujących wyborów wskazanych przez respondentów. Badanym jednoznacznie *nowoczesność* kojarzy się głównie z osiągnięciami cywilizacyjnymi i technicznymi. Nowoczesna, zdaniem badanych jest także osoba biegle posługująca się językami obcymi i technologią informacyjną oraz niezależna finansowo. Niestety zarysowana sylwetka człowieka nowoczesnego w opinii studentów nie w pełni jest zgodna z założonym przez ówczesnych reformatorów oświaty kanonem edukacyjnym. W tym kanonie jednym z ważniejszych elementów była wiedza, świadomość i uczestnictwo w szeroko rozumianej kulturze jako dziedzictwie narodowym i społecznym. Niestety z badań wynika, że ten aspekt wprawdzie nie jest zupełnie zmarginalizowany w opiniach studentów, ale czytanie książek, bywanie w teatrze, słuchanie muzyki poważnej, znajomość kultury i historii własnego narodu to nie są priorytetowe kategorie, które wybrali studenci opisując człowieka nowoczesnego, a tym samym człowieka w ogóle. W tym miejscu rodzi się pytanie, na które odpowiedź nie może być jednoznaczna i prosta. Wprawdzie na fali krytyki dotychczasowego systemu edukacji istnieje pokusa, by spłycając i upraszczając problem stwierdzić, że obecna szkoła nie sprostала stawianym jej wymogom i oczekiwaniom w zakresie kreowania praktycznego wizerunku nowoczesnego, młodego obywatela naszego kraju, Europy i świata. Autorzy tego artykułu są dalecy od tak jednostronnych i chyba krzywdzących ocen naszego systemu edukacji.

Problem jest jak wiadomo o wiele bardziej złożony i dalece wykraczający poza działania szkoły jako instytucji społecznej. Jednakże to właśnie na szkołę nałożony jest obowiązek przygotowania młodego pokolenia do przyszłości, do życia w rzeczywistości, która tak szybko się zmienia. Interesujące z punktu widzenia dalszych badań nad tą problematyką będzie śledzenie zapowiadanych kierunków i zmian w kanonie kształcenia ogólnego. Nieustannie toczące się reformy, które towarzyszą uczniowi i nauczycielowi w polskiej szkole już od ponad ćwierćwiecza muszą mieć jasno określony konsensus społeczny cel i nie mogą polegać tylko na tym, aby wszystko zmieniać, ale chodzi o to, by te zmiany miały sens z punkty widzenia nowoczesnego obywatela, nowoczesnego państwa.

## Bibliografia

- Karpińska, A. (2003). *Edukacja kluczem do nowych wyzwań*. Białystok: Edukacyjne problemy czasu globalizacji, Trans Humana.
- Jędrzejko, M., Netczuk-Gwoździewicz, M. (2016). *Wielowymiarowe ryzyko – mit czy rzeczywistość. W poszukiwaniu etiologii „zawirowanego” świata ponowoczesności*. Józefów: Społeczeństwo polskie w drugiej dekadzie XXI wieku: Wymiary. Problemy. Idee. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Panek, W. (2002). *Autokreacja – właściwość istotna człowieka XXI wieku*. Białystok: Trans Humana.
- Pielachowski, J. (2002). *Trzy razy szkoła*. Poznań: eMPI<sup>2</sup>.
- Stępień, K. (2016). *Diagnoza uwarunkowań bezprawnych zachowań nieletnich dziewcząt w perspektywie badań przeprowadzonych wśród wychowanek zakładów poprawczych*. Józefów: Jednostka – zbiorowość – państwo w dobie społeczeństwa ponowoczesnego. Spojrzenie interdyscyplinarne. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia, analiza społeczeństwa*. s. 563–564. Kraków: Znak.
- Znaniński, F. (2001) *Socjologia wychowania*. Warszawa: T.I, PWN.



**Does modernity in terms of humanistic education  
always mean effectiveness? The study of effective and  
modern educational methods among students**

Czy nowoczesność w edukacji humanistycznej zawsze jest  
synonimem skuteczności? Badanie opinii studentów na  
temat efektywności nowoczesnych metod nauczania

**dr Maria Katarzyna Grzegorzewska**

AGH w Krakowie  
mkgregorzevska7@gmail.com





## Abstract

It was said that humanities were at a low ebb between XX and XXI century. The more popular exact science became the less important humanities were. However, nowadays humanities are more interesting because of challenges connected with global crisis. First of all, an individual should be well-educated in order to face this difficulty. It makes that a person has appropriate implements to work under difficult conditions.

The modernization of humanities education was necessary. Other modern didactic methods are still introduced. They broaden the perspective of future undergraduates and adapt humanities to demands from the world in which technology is essential. Unfortunately, it is said that the level of knowledge of humanities students is still decreasing. They point out that these modern methods are not always effective. That is why, students from five academic centers in Poland were examined. The aim was to identify their opinion about the effectiveness of modern educational methods. The study showed that humanities students appreciated modern educational methods but they treated them as helpful rather than dominating in educational process.

## Streszczenie

O humanistyce mówiło się na przełomie XX i XXI wieku, że przechodzi kryzys. Kierunki humanistyczne straciły na popularności na rzecz kierunków ścisłych. W obecnych czasach widoczny jest jednak zwrot ku humanistyce, co jest spowodowane koniecznością zmierzenia się z kryzysami dotykającymi globalny świat. Jednostka, która ma się z nimi zmierzyć, powinna być przede wszystkim do tego przygotowana dzięki rzetelnej edukacji. Ta wyposaża ją w narzędzia do działania w trudnych warunkach.

Unowocześnienie procesu nauczania na kierunkach humanistycznych było koniecznością. Wprowadza się na nich kolejne nowoczesne metody dydaktyczne, które mają za zadanie poszerzyć perspektywę przyszłych absolwentów oraz dostosować kierunki humanistyczne do wymagań świata, w którym tak ważna jest technologia. Pomimo to wciąż mówi się

o obniżającym się poziomie wiedzy absolwentów kierunków humanistycznych. Oni sami dają sygnały, że te nowoczesne metody nie zawsze spełniają swoją rolę. W związku z tym przeprowadzono badanie wstępne studentów z pięciu ośrodków akademickich w Polsce. Miało ono na celu określenie ich opinii na temat efektywności nowoczesnych metod nauczania. Badanie dowiodło, że studenci kierunków humanistycznych doceniają nowoczesne metody nauczania, ale widzą w nich bardziej narzędzie pomocnicze niż dominujące w procesie ich kształcenia.

**Keywords:** *humanities, modern educational methods, students, effectiveness, humanities students*

**Słowa kluczowe:** *humanistyka, nowoczesne metody nauczania, studenci, efektywność, kierunki humanistyczne*

## Wprowadzenie

Dostęp do edukacji to obecnie jeden z priorytetów wielu dziedzin. Edukacja i podnoszenie kwalifikacji to jeden z warunków zrównoważonego rozwoju, do którego dąży się w gospodarce i ekonomii. Nieprzypadkowo kapitał wiedzy zaczyna wypierać to, co z kapitałem kojarzyło się wcześniej: ziemię, finanse, a nawet pracę. Wiedza jest ogromną wartością we współczesnym świecie. Z czego to wynika? Z pewnością z komplikacji, jakie niesie ze sobą współczesna rzeczywistość. Problemów i złożonych sytuacji jest obecnie bardzo wiele: trwa wojna czwartej generacji, społeczeństwo globalne boryka się z kłopotami, które jeszcze nie mają swoich definicji, zostają dopiero poddane naukowej analizie i są istotnym wątkiem dyskursów i wieloperspektywicznych ujęć. Świat niesie ze sobą dylematy, wobec których musi stanąć człowiek silny i potrafiący sprostać trudnym zadaniom. Tymczasem typowe dla jednostki w naszym świecie są choroby cywilizacyjne, a przede wszystkim ogromne napięcie i stres, jakiemu się ona poddaje, a jak pisał pod koniec XX wieku Zbigniew Kwieciński „współczesność nieustannego kryzysu wymusza typ człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania

nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczującego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych i osądzać je wedle uniwersalnych wartości i zasad” (Kwieciński, 1999, s. 51).

## Istota współczesnego wykształcenia humanistycznego

Nie ma wątpliwości, że taki człowiek musi mieć gruntowne humanistyczne wykształcenie. Ale jak go kształcić, skoro i humanistyka przeżywa kryzys? Henryk Kiereś, zastanawiając się na czym on polega stwierdził, że wiąże się on z „utratą rozumienia człowieka” i „rozmyciem uniwersalnych kryteriów oceny celowości ludzkiego działania” (Kiereś, 1998, s. 108). Humanistyka nie uniosła w pewnym sensie ciężaru kryzysu przełomu wieków. A może to świat przełomu wieków odrzucił humanistykę z powodu zachwytu technologią i innowacyjnością, które z pewnością wydawały się bardziej atrakcyjne od zgłębiania istoty człowieka historycznego? W humanistyce zabrakło „powszechnych kryteriów celowości” (Kiereś, 1996, s. 108).

Humanistyka jest rozumiana jako „wiedza, kultura i wrażliwość, które umożliwiają osadzenie zjawisk i faktów w szerszym kontekście i patrzenie na wydarzenia i problemy z szerszej perspektywy, ze zrozumieniem uwarunkowań politycznych, historycznych i etycznych” (Kostera, Szeluga-Romańska, 2014, s. 20). Celem wykształcenia humanistycznego jest rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, ale może tak być tylko wtedy, gdy humanista ma rzetelne podstawy merytoryczne i naprawdę jest skoncentrowany na ludzkiej kondycji. Po zachwycie specjalistycznym wykształceniem stwierdzono, że holistyczne ujęcie humanistyczne jest użyteczne nie tylko w ścianach uniwersytetów, ale też w dziedzinach takich, z których na pewien czas humanistyczne podejście wyrugowano – w zarządzaniu, gospodarce czy w ekonomii. Nieprzypadkowo termin „doświadczenie” zaczęto rozumieć nie tylko w aspekcie procesów ekonomicznych, technicznych czy politycznych, ale w odniesieniu do losów i przeżyć ludzi (Kostera, Szeluga-Romańska, 2014, s. 21). Symptomatyczne było pojawienie się pojęcia „humanistyczne zarządzanie” w biznesie.

Monika Kostera i Marta Szeluga-Romańska dokonały w tym kontekście interesującej etnograficznej analizy zawodu menedżera, osoby zarządzającej ludzkim kapitałem. Zwróciły jednak uwagę, że w praktyce humanistycznego zarządzania człowiek jest celem, nie zaś środkiem.

Odwołując się do teorii Garetha Morgana i Mary Joe Hatch, badaczki zwróciły na przykład uwagę na znaczenie metafory we współczesnym zarządzaniu. „Według Garetha Morgana: nasze teorie i wyjaśnienia dotyczące życia organizacji opierają się na metaforach prowadzących nas do widzenia i rozumienia organizacji w sposób charakterystyczny, ale jednak cząstkowy (...). Użycie metafory jest bowiem konsekwencją sposobu myślenia i sposobu widzenia, które przenikają nasze rozumienie świata w ogóle” (Kostera, Szeluga-Romańska, 2014, s. 29).

Widoczny jest jednak obecnie zwrot ku humanistyce – i nie trzeba dowodzić, jak słuszne jest to działanie. Humanistyka i nauki ścisłe, jeśli zastosować taki ogólny podział, nie wykluczają się, a wręcz przeciwnie – są idealnym tandemem. Jedna poszerza spektrum, druga wskazuje praktyczne rozwiązania. Czegóż więcej potrzeba we współczesnym świecie? Po pewnym okresie widocznego na uczelniach wyższych spadku zainteresowania kierunkami humanistycznymi, zaczynają one przeżywać swój renesans. Czy można jednak tak po prostu „odkurzyć” metody nauczania na chwilę zapomniane? Kierunki humanistyczne szybko odpowiedziały sobie na to pytanie, a odpowiedź okazała się negatywna. Trzeba było prędko znaleźć jak najlepsze rozwiązania i tu słowem kluczem okazała się „nowoczesność”. Miało to bezpośredni związek z nową formułą myśli społecznej. Nowe spojrzenie na humanistykę wiązało się też z pewnym zjawiskiem, na które zwracał uwagę m.in. Clifford Geertz, reprezentujący nurt antropologii interpretatywnej. Warto odnieść się do jego eseju pt. „Zmałowane gatunki. Nowa formuła myśli społecznej” z tomu „Wiedza lokalna. Dalsze eseje z antropologii interpretatywnej”. Jego myślą przewodnią jest stwierdzenie, że życie intelektualne ostatnich lat jest zdominowane przez pomieszanie gatunków. Wielość narracji w różnych obszarach jest typowa dla kultury współczesnej, co z jednej strony zakłada swoisty liberalizm, a raczej demokratyzację myśli, ale z drugiej powoduje chaos. W obliczu tego chaosu staje współczesny humanista. Humanista musi reagować na zmianę kulturową. Trzeba go do tego przygotować. Jednym z przyjętych sposobów jest kształ-

cenie w oparciu o nowoczesne metody nauczania. „(...) dzisiejsze pogmatwanie form sięgnęło punktu, w którym trudne stało się nie tylko zidentyfikowanie autora (...), lecz także zidentyfikowanie dzieła (...). Jest to zjawisko wystarczająco powszechne i wyraziste, by powiedzieć, że to, czego jesteśmy świadkami, nie jest zwykłą zmianą mapy kulturowej, przesunięciem paru spornych granic, zaznaczeniem paru malowniczych górskich jezior, ale chodzi tu o zasady konstruowania mapy. Coś się zmieniło w samym sposobie naszego myślenia o myśleniu” (Geertz, 2005, s. 30). Tu tkwi sedno. Zmiana sposobu myślenia o myśleniu wymaga zmiany sposobu kształcenia myślących, ale czy zmiana ta powinna być rewolucyjnym przewrotem w zakresie metod, czy może mądrym zaadaptowaniem tych, które jednak przez wiele stuleci okazywały się skuteczne, gdy za miarę skuteczności przyjmiemy coraz dokładniejszą analizę ludzkiej kondycji?

Przed humanistyką staje więc coraz więcej pytań. Diagnostuje Geertz: „Nie tyle stajemy wobec uszeregowania naturalnych rodzajów, typologii wyróżnionych za pomocą ostrych jakościowych różnic, ile raczej otacza nas niezmierny, niekończący się obszar rozmaicie tworzonych dzieł, które możemy uporządkować tylko praktycznie, relatywnie zgodnie z naszymi celami. Nie dlatego, że brak nam konwencji interpretacyjnych, mamy ich więcej niż kiedykolwiek, lecz są one skonstruowane, nierzadko wręcz sklecone, tak by objęły sytuacje płynne, zróżnicowane, rozproszone i z gruntu nieuporządkowane” (Geertz, 2005, s. 30). Oczywiście antropolog ma tu na myśli rozmaite podejścia metodologiczne, jednak podejście metodologiczne jest kształtowane przez sposób nauczania. Warto w pędzie ku nowoczesności kształcenia humanistycznego zatrzymać się na moment, by zastanowić się, czy sam sposób kształcenia nie sprzyja jeszcze większemu rozproszeniu.

Interpretacyjność – wciąż pozostaje kluczem w refleksji humanistycznej. Przywołane wcześniej wnioski badaczek zarządzania humanistycznego dowodzą, że nawet w tak praktycznej dziedzinie od menedżerów oczekuje się humanistycznego, mówiąc po prostu ludzkiego podejścia, a takie podejście nie może bazować jedynie na intuicji, ale na znajomości ludzkiej kondycji. Humanistyka zaczęła się wypierać w pewnym sensie hermeneutyki (Geertz sam pisze, że słowo to może budzić grozę), a przecież jej misją (kolejne słowo, które ze słownika humanisty było w pewnym

okresie powoli usuwane) jest podążanie za głosem powołania, jakim jest odkrywanie porządku życia zbiorowego i ustalenie po jakimś czasie odniesienia swoich wniosków do badań pokrewnych (Geertz, 2005, s. 31). „Interpretacyjne wyjaśnianie – bo to jest wyjaśnianie, a nie jedynie pełen egzaltacji komentarz – zwraca uwagę na sens, jaki instytucje, działania, wyobrażenia, eksklamacje, obyczaje, wszystkie te naturalne przedmioty zainteresowania badacza społecznego, mają dla tych, czyje są to instytucje, działania obyczaje (...)” (Geertz, 2005, s. 31). Humanista ma do zrealizowania bardzo ważne zadanie „rozwikływania pojęciowych światów” (Geertz, 2005, s. 31).

Współczesny humanista musi być więc kształcony „nowocześnie”. Tylko co to oznacza?

Na współczesną edukację mają wpływ nie tylko zmiany kulturowe, ale także, a może przede wszystkim, regulacje związane z polityką edukacyjną. W Polsce jest ona w dużej mierze zależna od regulacji Unii Europejskiej. Europejski wymiar edukacji to „międzykulturowy transfer idei i wartości, który wyznacza nowe miejsce człowiekowi – z wyraźnie zarysowanym horyzontem pokojowej koegzystencji, demokracji, pluralizmu etnicznego, kulturowego i społecznego. Euroedukacja w wymiarze jednostkowym ma charakter dynamiczny, obejmuje swoim zasięgiem nie tylko sferę intelektualną, ale całą osobowość przyszłego obywatela zjednoczonego kontynentu” (Kaniuk-Jabłońska, 1997, s. 64). Oto idea kształcenia ogólnoeuropejskiego, której krzewieniu mają służyć innowacyjne metody nauczania i elastyczne ścieżki kształcenia. Oczywiście, zgodnie z kategorią subsydiarności, w każdym państwie realizowana jest jego własna polityka oświatowa. Powinna ona jednak, według założeń polityki unijnej, uwzględniać priorytety wskazywane w strategii lizbońskiej, do których zaliczają się m.in.:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacji,
- podniesienie jakości kształcenia,
- rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych do rozwoju społeczeństwa wiedzy,
- zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego,

- uatrakcyjnienie procesu kształcenia,
- poprawa sytuacji w zakresie nauki i znajomości języków obcych,
- rozwijanie mobilności i wymiany międzynarodowej,
- wzmocnienie współpracy europejskiej  
(Mazińska, 2004, s. 19–22).

W polityce europejskiej podkreśla się także znaczenie kompetencji takich, jak:

- samodzielność,
- odpowiedzialność,
- kompetencje związane z uczeniem się,
- społeczne,
- komunikacyjne,
- profesjonalne,
- zawodowe (Bis, 2012, s. 17).

W związku z tym w polskiej polityce oświatowej również przyjęto następujące cele:

- systematyczne aktualizowanie treści kształcenia i dostosowywanie ich do potrzeb społeczno-gospodarczych i indywidualnych oczekiwań,
- upowszechnianie technologii informatycznych,
- upowszechnianie kultury technologicznej,
- wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania,
- wprowadzanie innowacyjnych metod uczenia się,
- wykorzystywanie nowoczesnych technologii teletechnicznych,
- upowszechnianie środków dydaktycznych podnoszących efektywność kształcenia i stymulujących rozwój zainteresowań słuchaczy (Bis, 2012, s. 25).

Przed wszystkim zwrócono się ku nowoczesnym metodom nauczania. Co się kryje pod tym określeniem? Praktyka uniwersytecka dowiodła, że nie jest wcale łatwe je zdefiniować i w dużej mierze od wykładowcy zależy, które metody przyjmuje i dlaczego nadaje im rangę „nowoczesnych”. Za podstawę analizy na potrzeby niniejszego tekstu przyjęto podręcznik Instytutu Nauk Społeczno-Ekonomicznych w Łodzi wydany w 2013 roku. Odnosi się on do technik stosowanych w kształceniu zawodowym, ale okazało się, że obecnie metody te są stosowane także w kształceniu humanistycznym,

gdyż cechą współczesnego kształcenia jest ukazywanie praktycznych aspektów każdej dziedziny, co oczywiście wydaje się słuszne.

Zgodnie z podziałem dokonany przez Wincentego Okonia środki dydaktyczne dzielą się na proste i złożone. Bardzo długo ta druga grupa cechowała właśnie kształcenie zawodowe, zaś dla humanistów zarezerwowane były metody z grupy pierwszej – oparte na słownych i wizualnych sposobach przekazywania wiedzy. Obecnie środki grupy drugiej bardzo chętnie przenosi się na grunt humanistyki, a należą do nich:

- mechaniczne środki wzrokowe przekazujące obraz za pomocą różnego typu narzędzi,
- środki słuchowe przekazujące dźwięk,
- środki audiowizualne łączące dźwięk i obraz,
- środki automatyzujące proces nauczania.

Postęp w dziedzinie informatyki spowodował wielkie zmiany w obszarze edukacji humanistycznej. Zmieniła się forma prezentowania treści, ale też zakres. Studenci mają możliwość szybkiego dostępu do informacji, a w związku z tym zmieniły się wymagania względem nich. Zaczął się trzeci etap w procesie modernizacji nauczania, który A. Giddens podzielił na:

- fazę modernizacji ewolucyjnej, którą cechowała wiara w naukę, postęp techniczny, powszechną oświatę, specjalizację naukową i zawodową,
- fazę modernizacji technokratycznej, którą cechowała fascynacja naukami ścisłymi i przeniesienie modelu naukowego wydajności na inne obszary,
- fazę modernizacji refleksyjnej, wymagającej nowego typu organizacji jako formy zbiorowego uczenia się, nowego typu humanisty (Kwieciński, 1999, s. 53).

Ta faza, jak już powiedziano, właśnie trwa. Tradycyjnym metodom kształcenia humanistów towarzyszą dobrodziejstwa techniki takie, jak:

- tablice interaktywne,
- aplikacje wzbogacające proces dydaktyczny,
- metoda tekstu przewodniego,
- metoda projektu edukacyjnego,
- metoda webquest,
- metoda flipped classroom, czyli „odwróconego nauczania”.
- metoda peer learning.



## Wyniki badania

Zgodnie z wynikami badań, metodą, która przynosi najlepsze efekty nauczania, jest nauczanie innych. W dalszej kolejności za skuteczne naukowcy uważają: ćwiczenia praktyczne, dyskusje grupowe, demonstracje, ilustracje audio-video, zaś najmniej skuteczne są według nich czytanie i wykład. Jednocześnie zaczęto zauważać coraz powszechniejsze obniżanie się poziomu wiedzy studentów kierunków humanistycznych, pomimo wprowadzania kolejnych nowoczesnych metod nauczania. Można było w pewnym momencie już mówić o swoistej kumulacji nowoczesnych metod nauczania. Zarówno wykładowcy, jak i studenci coraz więcej mówili o tym, że choć metody nauczania istotnie się zmieniły, poziom wiedzy wcale się nie podnosi. Stąd decyzja o przeprowadzeniu wstępnego badania studentów kierunków humanistycznych różnych uczelni w kraju odnośnie ich opinii na temat skuteczności nowoczesnych metod nauczania, jakie są stosowane w procesie dydaktycznym, w którym uczestniczą.

Stworzono w tym celu ankietę, w której studenci mieli za zadanie wskazanie, które z metod dydaktycznych są stosowane na zajęciach, w których uczestniczą, określenie ich efektywności w subiektywnym odczuciu, a następnie udzielenie własnych odpowiedzi na pytania o wrażenia i odczucia na temat tychże metod.

Ankietę wypełnili studenci:

- AGH (30 osób),
- Uniwersytetu Jagiellońskiego (20 osób),
- Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Suwałkach (30 osób),
- Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej (49 osób),
- UMCS W Lublinie (30 osób),
- KUL (15 osób).

Ankietowani to studenci od pierwszego do trzeciego roku studiów. Zdecydowana większość grupy (90%) potwierdziła, że na zajęciach są stosowane nowoczesne metody nauczania, ale już tylko 45% potwierdziło, że widzi ich skuteczność. Wśród odpowiedzi uzupełniających na pytanie o te metody, w których studenci zostali poproszeni o wskazanie możliwych powodów efektywności tych metod lub braku efektów, pojawiły się:

Na potwierdzenie efektywności:

„Te metody sprawiają, że zajęcia nie są nudne”.

„Dzięki nowoczesnym metodom łatwiej jest się uczyć i szybciej znajduje się potrzebne materiały i rozwiązania”,

„Nowoczesne metody nauczania ułatwiają kojarzenie faktów”.

Z kolei nieefektywność tych metod studenci tłumaczyli następująco:

„Jest ich za dużo na jednych zajęciach. Często pełnią funkcję urozmaicenia, ale nie mają żadnego uzasadnienia w związku z treścią przekazu. Zakłócają odbiór informacji”.

„Musimy być non stop w kontakcie z wykładowcą, który o różnych porach wrzuca do sieci zadania. To jest męczące i stresujące. Nie pozwala na dobrą organizację pracy i nauki”.

„Metody mają nas uczyć selekcjonować informacje, wyszukiwać je, ale to daje odwrotny skutek. Pograżamy się w chaosie, bo wdrażanie nowoczesnych metod odbywa się kosztem metod tradycyjnych, a to przecież ugruntowuje wiedzę”.

„Wykładowcy schematycznie podchodzą wówczas do zajęć. Robią prezentację i nie dają nic od siebie. Wtedy nie jesteśmy zainteresowani tematem”.

Studenci poproszeni o określenie, które metody nauczania i narzędzia lubią najbardziej, uznali, że:

- dobre efekty przynosi zastosowanie tablic interaktywnych – 70%,
- aplikacje wzbogacające proces dydaktyczny są skuteczne – 55%,
- skuteczna jest metoda tekstu przewodniego – 35%,
- skuteczna jest metoda projektu edukacyjnego – 40%,
- skuteczna jest metoda webquest – 40%,
- skuteczna jest metoda flipped classroom, czyli „odwrotnego nauczania” – 40%,
- skuteczna jest metoda peer learning – 35%,
- skuteczna jest metoda nauczania innych – 80%,
- skuteczna jest metoda ćwiczeń praktycznych – 85%,
- skuteczna jest metoda dyskusji grupowych – 40%,
- skuteczna jest metoda demonstracji – 70%,
- skuteczna jest metoda ilustracji audio-video – 40%,
- skuteczna jest metoda czytania – 35%,
- skuteczna jest metoda wykładu – 70%.

Wśród odpowiedzi udzielanych na prośbę o komentarz, pojawiły się następujące:

„Aplikacje stosowane na zajęciach byłyby skuteczniejsze, gdyby były dostosowane do naszych faktycznych potrzeb. Często nie rozumiemy, jaka jest motywacja wykładowcy, by je stosować. Chcielibyśmy mieć możliwość współdecydowania o tym, jakich aplikacji będziemy używać, bo niektóre po prostu utrudniają nam życie”.

„Tablice interaktywne to świetne narzędzie, ale wykładowcy nie potrafią ich efektywnie używać. Często stosują je wtedy, gdy wystarczyłoby dokładne wyjaśnienie problemu z jakimś sensownym uzupełnieniem czy własnym komentarzem”.

„Nieporozumieniem jest pokazywanie prezentacji, która polega na tym, że odczytywana jest zapisana na slajdach treść. Na takich prezentacjach całkowicie się wyłączamy, nie śledzimy wykładu, bo i tak je potem dostaniemy do wglądu”.

„Problem polega na tym, że obraz często zastępuje analizę. Gdy jesteśmy bombardowani obrazami, slajdami, to się w nas nie ugruntowuje. Za mało jest rzetelnej, merytorycznej, nie suchej, ale opartej na doświadczeniu wiedzy, a za dużo tych wszystkich technologicznych bajerów”.

„Metoda nauczania innych jest bardzo skuteczna, ale zbyt rzadko stosowana”.

„Świetnie byłoby uczestniczyć w żywej dyskusji w grupie, ale nie uczy się nas dyskutować. Efekt jest taki, że jesteśmy na trzecim roku, a dyskusje w trakcie zajęć były w ciągu tych lat może trzy. Może to nie jest nowoczesna metoda, ale chyba lepsza od tych wszystkich, gdy musimy wisieć na komputerach”.

„Metoda ćwiczeń praktycznych jest lepsza niż webquest”.

„Webquest, peer learning to dobre metody, ale na kierunkach humanistycznych potrzeba nam ugruntowania wiedzy ogólnej, na przykład na rzetelnym, nienudnym wykładzie albo podczas wymiany myśli po lekturze zadanego tekstu”.

„Okazuje się, że w Internecie robimy dużo, ale dyskutujemy o przeczytanych tekstach za mało. A potem dowiadujemy się, że nie umiemy czytać ze zrozumieniem”.

## Podsumowanie

Te reprezentatywne wypowiedzi oraz wyniki badania świadczą o tym, że studenci kierunków humanistycznych doceniają nowoczesne metody nauczania, ale nie podchodzą do nich euforycznie. Wszelkie metody oparte na innowacjach technologicznych są bardzo potrzebne, ale – w opinii młodych ludzi – nie zastąpią rzetelności i wiedzy wykładowcy naprawdę zaangażowanego w wykład, umiejącego przekazać wiedzę i stymulującego rozwój analitycznego i syntetycznego myślenia studentów.

Być może jest to skutek tego o czym pisał Z. Kwieciński: „(...) efekty szybkiego rozrostu wyższych uczelni mogą okazać się w znacznej mierze pozorne, gdyż obecnie uwierzytelniająca funkcja wyższego wykształcenia, polegająca na legitymowaniu się dyplomem, przeważa nad funkcją kształtującą rzeczywiste kompetencje. Wydaje się też, że utowarowienie pracy profesury i (...) samej profesury zrodziło szereg poważnych problemów natury etycznej, a szybko rosnący quasi-rynek edukacyjny – poza sukcesami w przyroście wskaźników solaryzacji – okazał się silnie patogenny dla wszystkich struktur i funkcji wyższego kształcenia” (Kwieciński, 1999, s. 56).

Oczywiście nie podlega dyskusji, że absolwent kierunków humanistycznych, podobnie jak wszelkich innych kierunków, w dzisiejszych czasach powinien mieć umiejętność samodzielnego wykorzystania e-learningu i zasobów internetowych, powinien kreatywnie i samodzielnie rozwiązywać problemy, jednak nie można kosztem tych umiejętności zaniedbywać umiejętności kognitywnych, a z reakcji i opinii studentów wynika, że poziom tych umiejętności pozostawia wiele do życzenia.

Książd Marian Nowak, analizując reakcje polityki kształcenia studentów na potrzeby rynku i ich relacje z klasyczną idea kształcenia humanistycznego, zadaje pytanie: „Czy nie gubimy zdrowego rozsądku w tym właśnie momencie, gdy nie zważając na (...) okoliczności, bezkrytycznie i bez należytego dystansu ulegamy nawoływaniu do większego dostosowania całego kształcenia uniwersyteckiego do tzw. potrzeb rynku? Czy nie prowadzi to do zaniku podstawowych wartości kształcenia akademickiego, wypracowanych i sprawdzonych w wielowiekowej tradycji uniwersyteckiej, w której podstawą stawała się tzw. nieintencjonalność, broniona m.in. przez Humboldta w ramach postulatów kształcenia humanistycznego

(*humanistische Bildung*), a wyrażana m.in. w uczeniu się także rzeczy nieprzydatnych bezpośrednio na rynku pracy np. martwych już dzisiaj języków starożytnych (łaciny lub greki)?” (Nowak, 2012, s. 111).

Współcześni studenci kierunków humanistycznych z łatwością poruszają się w świecie technologii, ale rozumieją też istotę swoich studiów i doceniają wartość tradycyjnych metod, widząc w nich sposób na pogłębianie swojej wiedzy. Zasady neurodydaktyki, konstruktywizmu i kolektywizmu nie zostaną wdrożone tylko dzięki zastosowaniu nowoczesnych metod, bo wymagają najpierw ugruntowania pewnych podstaw. Ponadto nie można zapominać, że każdy człowiek poznaje, doświadcza i przeżywa (Nowak, 2012, s. 112), a wykształcenie humanistyczne powinno wyposażać przede wszystkim w umiejętność wychodzenia naprzeciw doświadczeniom takim, jak ustawiczne interpretowanie świata. Tu częstym punktem odniesienia są słowa jakie Jan Paweł II skierował w 1979 r. do profesorów i studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego: „Uniwersytet wtedy spełnia swój własny cel, gdy w określonej wspólnotcie ludzi, przy pomocy środków o charakterze naukowo–twórczym, naukowo–badawczym prowadzi do tego, że się rozwija człowiek, że się wyzwala jego wszechstronny potencjał duchowy. Potencjał umysłu, woli i serca; formacja całego człowieka. (...) chodzi o to, czy się wzmocniło ten olbrzymi potencjał (...)” (Nowak, 2012, s. 112).

Kształcenie humanistyczne powinno więc być komparatystyczne, nowoczesne metody są jak najbardziej wskazane, ale powinny pełnić rolę pomocniczą, nie zaś zasadniczą, gdyż nie zawsze są adekwatne do potrzeb studentów kierunków humanistycznych XXI wieku.

## Bibliografia

- Bis, D. (2012). *Polityka oświatowa Unii Europejskiej w obszarze kształcenia ustawicznego*, w: *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeby rynku*, red. Wołoskiuk B., Nowak M., Biała Podlaska.
- Geertz, C. (2005). *Zmącone gatunki. Nowa formuła myśli społecznej*, w teżej: *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z antropologii interpretatywnej*, Kraków.
- Grzegorzewska, M. K. (1999). *Pojęcie myślenia intuicyjnego w ujęciu filozoficzno-psychologicznym*, [w:] *Działanie, Myślenie, Cierpienie, praca zbiorowa*, red Lipiec. J., Kraków.
- Kaniuk-Jabłońska, R. (1997). *Nowe możliwości i zadania nauczycieli w okresie dążenia do integracji Europy*, w: *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin.
- Kiereś, H. (1996). *Filozofia i humanistyka*, „Człowiek w Kulturze” 10.
- Kostera, M. Szeluga-Romańska M. (2014). *Komunikowanie a humanistyczne aspekty roli profesjonalnej menedżera: Studium etnograficzne*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” tom XV, zeszyt 11, cz. III, Łódź-Warszawa.
- Kwieceński, Z. (1999). *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. w: *Humanistyka przełomu wieków*, red. Koziński, J. Warszawa.
- Mazińska, M. (2004). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Nowak, M. (2012). *Koncepcje kształcenia zawodowego i ustawicznego między dyktatem rynku a humanizacją*. w: *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeby rynku*, red. Wołoskiuk B., Nowak M., Biała Podlaska.

# Critical approach to technocratic paradigm in the encyclical *Laudato, si'* by Pope Francis

Krytyka paradygmatu technokratycznego w encyklice *Laudato, si'* papieża Franciszka<sup>1</sup>

Andrzej Sztylka

---

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
andrzej.sztylka@gmail.com

---

1 W artykule niniejszym opieram się na wydaniu polskiego tłumaczenia opublikowanego on line przez Drukarnię Watykańską pt. „Encyklika LAUDATO, SI' Ojca Świętego FRANCISZKA poświęcona TROSCE O WSPÓLNY DOM”. ([w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si\\_pl.pdf](http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_pl.pdf))





## Abstract

Employing the humanistic methodology due to philosophical anthropology (human anthropology) J. M. Bergoglio (Pope Francis) carries on the profound critical analysis of technocratic paradigm and suggests ways of overcoming it by means of integral ecology. The author of the paper shows the methodological and social background of the papal argument and presents it in shape of an intellectual pastiche making an occasional use of some outstanding representatives of the XX century human anthropology which, additionally, intensifies suggestiveness of the text *Laudato, si'* itself.

## Streszczenie

Stosując metodologię humanistyczną właściwą dla antropologii filozoficznej (antropologii człowieka) J. M. Bergoglio (papież Franciszek) przeprowadza głęboką krytykę paradygmatu technokratycznego i proponuje sposoby jego przewycięzenia na drodze ekologii integralnej. Autor artykułu ukazuje tło metodologiczne i społeczne papieskiego wywodu i prezentuje go w formie intelektualnego pastiszu, posiłkując się okazjonalnie myślami niektórych wybitnych XX-wiecznych przedstawicieli antropologii człowieka, co dodatkowo wzmacnia wymowę samego tekstu *Laudato, si'*.

**Keywords:** *human anthropology, technocratic paradigm, integral ecology, humanism*

**Słowa kluczowe:** *antropologia człowieka, paradygmat technokratyczny, ekologia integralna, humanizm*

## Wprowadzenie

### „Laudato, si’”, romano guardini i antropologia człowieka

Ogłoszona w Rzymie w dniu 24 maja 2015 roku, w uroczystość Zesłania Ducha Świętego, encyklika *Laudato, si’* jest tekstem o niezwyklej subtelności. Refleksje i wnioski wyprowadzane z realizowanych w *Encyklice* rozważań uderzają prosto we wrażliwość i serce czytelnika, skądinąd zadziwionego i pobudzonego integralnością i radykalnością, a zarazem trafnością narracji. Połączenie w jednym tekście takich cech jak integralność i trafność, radykalność i subtelność wywodu świadczy o osobie łączącej wysoki poziom rozumowania moralnego z siłą woli i prostotą charakteru. Pogląd, jakoby encyklika Franciszka *Laudato, si’* dała się zaklasyfikować jako tekst – rozważanie – apel – manifest zaadresowany do popularnie rozumianej ekologii wydaje się w znacznej mierze niezgodny z prawdą. *Laudato, si’* jest niewątpliwie rozważaniem głęboko religijnym, ale równocześnie operującym pojęciowo–etyczną tkanką z dziedziny jakże ważnej, a tak obecnie odsuwanej od społecznego dyskursu, a mianowicie z antropologii filozoficznej, zwanej też – w odróżnieniu od antropologii kulturowej, tak obecnie „modnej” – antropologią człowieka. Gdy spojrzymy na bibliografię, do której Franciszek się odnosi, również często ją cytując, zauważamy – poza tekstami *stricte* kościelnymi, pośród których dominują tacy autorzy, jak papież Jan Paweł II i Benedykt XVI (nie mówiąc już o licznych odwołaniach do Św. Franciszka) – bardzo ważny tekst Romano Guardiniego pt. *Koniec czasów nowożytnych*<sup>2</sup>. Romano Guardini, duchowny katolicki, teolog, filozof religii, laureat m.in. Nagrody Erazma z Rotterdamu, był w latach 1948–1953 jednym z nauczycieli i mistrzów młodego Josepha Ratzingera podczas jego studiów na Uniwersytecie Ludwiga Maximiliana w Monachium. Romano Guardini nie miał wykształcenia wyłącznie teologicznego. W młodości studiował nauki przyrodnicze, chemię, medycynę i ekonomię polityczną. Czerpał inspiracje i kształtował stanowisko filozoficzne m.in. z myśli Kierkegarda i Maxa Schelera. Podejmował szeroki

2 R. Guardini, *Das Ende der Neuzeit. Welt und Person. Freiheit, Gnade, Schicksal* (1965); wydanie polskie „Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los”, z języka niemieckiego przełożyli Z. Włodkowska, M. Turowicz, J. Bronowicz. Kraków 1969, Znak

dialog ze światem współczesnym. Uprawiał metodologię humanistyczną podobnie jak twórcy nowoczesnej antropologii filozoficznej, do których oprócz Maxa Schelera (1874–1928) zaliczyć trzeba jeszcze Helmutha Plessnera (1892–1985), Arnolda Gehlena (1904–1976) oraz Konrada Lorenza (1903–1989). Charakterystyczną cechą tej metodologii jest postrzeganie i interpretacja rzeczywistości poprzez równoczesne istnienie związku i przeciwieństwa w procesach i zależnościach. Występujące ich przejawy nigdy nie stanowią jednoznacznego obrazu. Ukazują w dialogu i przeciwieństwach rzeczywistość dynamiczną, będącą całością, na którą składają się fakty przyrodnicze, społeczne i kulturalne monitorowane przez ludzkie myśli, przeżycia i wytwarzane związki ze światem natury i kultury. Sens biegunowości istnienia antropologia filozoficzna odnajduje odwołując się do najgłębszej struktury istnienia człowieka – do rzeczywistości wartości i duchowości ludzkiej. Dorobek tych wybitnych myślicieli ukazuje tym samym alternatywną wizję współczesnego świata.

Na podstawie mądrości ukazanej w encyklice *Laudato, si'* można bezspornie stwierdzić, że zalicza się do ich grupy również Jorge Mario Bergoglio, czyli papież Franciszek.

## Natura ludzka i obiektywne dziedziny cywilizacji

Antropologowie filozoficzni już w okresie międzywojennym dostrzegali zasadniczą różnicę między „naturą” a „naturą ludzką”. Pisał w Polsce w latach trzydziestych XX wieku Bogdan Suchodolski: „Człowiek nie może być pojmowany jako niesamoistny fragment natury. Istnieje coś specyficznie ludzkiego. Inne jest prawo natury i inne jest prawo ludzkie”<sup>3</sup>. Według tego prawa człowiek tworzy obiektywne dziedziny kultury i cywilizacji: Naukę, Technikę, Sztukę i Życie Społeczne. Człowiek jest „istotą chcącą”, jak mówi Martin Heidegger i „istotą ekscentryczną”, jak znajdujemy u Helmutha Plessnera. „Jesteśmy tymi, którzy chcą, przez rozmyślną samorealizację ustawiamy świat jako przedmiot”<sup>4</sup>. „Człowiek sam przez się

3 B. Suchodolski, „Nowy humanizm”, w: *Miesięcznik Literatury i Sztuki* 8/1935, s. 237

4 M. Heidegger, „Budować, mieszkac, myśleć”, Warszawa 1977, *Czytelnik*, s. 205

... jest niczym ... Jest tylko tym, do czego dochodzi i na co przystaje. Jako możliwość samego siebie, nadaje sobie byt dopiero dzięki podwojeniu się w jakiejś roli, z którą stara się utożsamić. Ta możliwa identyfikacja z czymś, czym nie jest się samemu przez się, jest jedynym stałym elementem w zasadniczej relacji społecznej roli i ludzkiej natury”<sup>5</sup>.

## Technika a technokracja. Paradygmat technokratyczny i jego alternatywa

Nauka, Technika, Sztuka, Życie Społeczne – to cztery obiektywne dziedziny kultury ludzkiej tworzące cywilizację. Są one – w procesach wzrostu i upadku – ściśle ze sobą powiązane. Na przestrzeni historii nie rozwijają się one jednak równomiernie. Gdy w ich rozwoju panuje pewna współmierność, ma to pozytywne znaczenie dla przyrodniczo-kulturalnego rozwoju Planety i oczywiście bytujących tam ludzi; także dla dobrostanu społecznego. Gdy jednak – w różnych okresach i epokach – któraś z tych dziedzin ulegała nadmiernemu postępowi, zaburzało to wspomnianą współmierność i pozostałe dziedziny stopniowo wypaczały się, a wraz z tym zmieniało się bytowanie przyrodnicze i kulturalne, niejednokrotnie w niepokojący sposób. Tak stało się z rozwojem Nauki począwszy od połowy XVIII wieku. Wzrastający kult Nauki zaczął prowadzić do przeświadczenia, iż nauka powinna kierować nas raczej do potęgi, niż do prawdy metafizycznej. Powinna ułatwiać ludzkości jej wewnętrzną organizację oraz podbój przyrody. Nie powinno prowadzić się dociekań spekulatywnych, a zająć się przede wszystkim „empirią”. Nie należy rozważać tego, co być „powinno”, ale jedynie to, co „jest”. Oczywiście także to, co być „może”. Nie zauważono jednak, że rezygnacja z powinności osłabia możliwość. W ten sposób Nauka zawęziła pole swej penetracji i w pewnym sensie – jako obiektywna dziedzina kultury i cywilizacji – stała się obszarem zamkniętym. Nastawienie na opanowanie rzeczywistości istniejącej i w jakimś stopniu – rzeczywistości możliwej – prowadziło

---

5 H. Plessner, „Pytanie o *conditio humana*”, Warszawa 1988, PIW, s. 94

do silnego wzrostu kolejnej obiektywnej dziedziny: Techniki. Potrzebna była technika w najszerszym znaczeniu, a więc jako zdolność do działania skutecznego we wszystkich zakresach życia. Dlatego nauka rozwijała się w kierunku owocności badań i rezultatów, w kierunku przysparzania konkretnych dóbr dzięki wynalazkom, nie zaś w kierunku mądrości. Prowadziło to do zaniku metodologii rozumienia będącej podstawą rozwoju nauk humanistycznych, a przez to i humanistyki w ogóle – na rzecz metodologii wyjaśniania będącej motorem nauk empirycznych i technicznych. I obecnie obiektywną dziedziną kultury i cywilizacji, która zdominowała dziedziny pozostałe jest Technika. To ona stała się niemalże uniwersalnym probierzem osiągnięć i jakości życia, to myślenie techniczne, a nie humanistyczne jest podstawą postrzegania i szacowania rzeczywistości w trojakim wymiarze: rzeczywistości wewnętrznej człowieka, rzeczywistości faktów i zdarzeń oraz rzeczywistości znaczeń i kryteriów, a zatem wartości. Tradycyjny europejski schemat hierarchii wartości, oparty na chrześcijaństwie, uległ głębokiemu wstrząsowi i problematyzacji. Jednak wiek XX ukazał równocześnie wzrastający bezład ludzkiego świata. Procesy te zdecydowanie pogłębiły wydarzenia zaistniałe w wieku XXI. Ale pogłębiający się chaos nie dotyczył tylko zjawisk w zakresie gospodarczym, politycznym, społecznym i kulturalnym. Dotyczy całości jako **niepewność i zmienność hierarchii dóbr**. Pogłębiający się pragmatyzm w zakresie Nauki i Techniki prowadzi do zatury warstw ideowych tych dziedzin kultury i cywilizacji. Bowiern czynić coś dobrze nie oznacza „czynić dobro”. Można – i takie bywa działanie – dobrze czynić zło. Dominacja Techniki nad Nauką, Sztuką i Życiem Społecznym oznacza zwalczanie nadrzędnego znaczenia wartości duchowych, zwłaszcza moralnych, w stosunku do czynników ekonomicznych, społecznych i politycznych. To właśnie czynniki gospodarcze, społeczne i polityczne stanowią – z punktu widzenia dominującej Techniki jako obiektywnej dziedziny kultury i cywilizacji – istotne, bo faktyczne wskaźniki postępowania. Tak jawi się współczesna technokracja. Paradygmat technokratyczny, ogarnawszy wszystkie dziedziny życia, zepchnął wartości moralne prawie wyłącznie w sferę religii, doprowadzając do jej emancypacji. Kuriozalnym dowodem na ten stan było wzajemne przeciwstawianie treści etyki i treści religii. To religia miała być tą właściwą sferą moralną. To, co pozareligijne mogło być co najwyżej

„etyczne”<sup>6</sup>. W paradygmacie technokratycznym równorzędna emancypacja ogarnęła władzę polityczną. Obejmuje ona wszystkie procesy i sfery Życia Społecznego, łącznie z państwem, i prowadzi do imperializmu oraz wyłącznej demokracji elit. Nowe instytucje polityczne powstające w wyniku zbrojnego rozwiązywania konfliktów potrzebują siły militarnej, aby się utrzymać, potrzebują władzy nad przemysłem, aby móc „pilnować postępu”. To nowoczesne pojęcie władzy zakłada, iż jest ona czynnikiem tworzącym normy, sama jednak tym normom nie podlega<sup>7</sup>. Przy nieprawdopodobnym nagromadzeniu technicznych środków oddziaływania pojawia się łatwość, z jaką człowiek współczesny gotów jest przyjąć najrozmaitsze formy swego życia – aż do biologicznego przekształcenia własnego organizmu włącznie. Dominujący paradygmat technokratyczny osłabia równocześnie naszą wrażliwość na zbrodnie ludobójstwa i inne okropieństwa, które coraz bardziej są postrzegane z perspektywy technicznej<sup>8</sup>. Wraz z tym zwiększa się anonimowość władzy i takąż anonimowość władzy samych jednostek, które w tych procesach stają się istotami coraz mniej określonymi, brakuje im bowiem prawomocnego wsparcia, jakim wciąż dysponuje Kościół katolicki. „Tę nieokreśloność jednostki – pisze Helmuth Plessner – jej duchową istotę, można by nazwać produktem wyobcowania człowieka od samego siebie, jest ona ceną, którą świat zachodni płacić musi za swoją otwartość i wolność”<sup>9</sup>.

Przed taką właśnie rzeczywistością – w pełni jej świadom – stanął u progu swego pontyfikatu papież Franciszek. Stąd jego *Laudato, si'*. Stąd odpowiedź – koncepcja i postulat „ekologii integralnej”.

6 Por. B. Suchodolski, „Skąd i dokąd idziemy”(1943), wydanie nowe : Warszawa 1999, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, s. 38–39

7 Por. tamże, s. 276–277

8 Por. tamże, s. 284–285

9 Patrz: H. Plessner, dz. cyt., s. 276–277, 284–285

## Paradygmat technokratyczny i jego krytyka w encyklice *Laudato, si'* Paradygmat technokratyczny

Encyklika Franciszka skierowana jest nie tylko do całego świata katolickiego, ale do „wszystkich ludzi dobrej woli, do każdej osoby mieszkającej na tej planecie”<sup>10</sup>. Zło podstawowe zdaniem Franciszka to **brak połączenia** niezwyklej postępów naukowych, niesamowitych osiągnięć technicznych, najcudowniejszego rozwoju gospodarczego z rozwojem społecznym i moralnym<sup>11</sup>. „Proponuję zatem – pisze Franciszek – skupić się na panującym paradygmacie technokratycznym i miejscu, jakie zajmuje w nim człowiek i jego działania w świecie”<sup>12</sup>.

Artykuł niniejszy stanowi próbę relacji stanowiska Franciszka w omawianym względzie. Wszelka troska i dążenie do polepszenia świata wymaga dogłębnych zmian stylu życia, modeli produkcji i konsumpcji, na których opierają się dziś społeczeństwa<sup>13</sup>. Bowiem degradacja natury jest ściśle związana z kulturą kształtującą współzycie ludzkie<sup>14</sup>. Następnie Franciszek wskazuje na problematykę najistotniejszą dla współczesności globalnej w tym względzie. Zawiera się ona w dziewięciu zagadnieniach:

1. ścisła więź między ubogimi a kruchością naszej planety;
2. przekonanie, że wszystko na świecie jest ściśle ze sobą powiązane;
- 3. krytyka nowego paradygmatu i form władzy, które wywodzą się z technologii;**
4. zachęta do poszukiwania innych sposobów rozumienia ekonomii i postępu;
5. wartość właściwa każdemu stworzeniu;
6. ludzki sens ekologii;
7. poważna odpowiedzialność polityki międzynarodowej i lokalnej;
8. kultura odrzucenia;
9. propozycja nowego stylu życia<sup>15</sup>.

10 *Laudato, si'*, dz. cyt., akapit 3

11 Tamże, akapit 4

12 Tamże, akapit 101

13 Tamże, akapit 5

14 Tamże, akapit 6

15 Tamże, akapit 16

Do świata dominującej technologii dołącza się dynamika mediów i świata cyfrowego, gdy staje się wszechobecna, nie sprzyjając rozwojowi zdolności do mądrego życia, głębokiego myślenia i otwartości serca. Istnieje tendencja do zastępowania realnych relacji z drugim człowiekiem, realnych postaw w podejmowaniu, rozumieniu i rozwiązywaniu realnych problemów życiowych przez pewien typ komunikacji za pośrednictwem Internetu, co stopniowo coraz bardziej zapośrednicza stosunki międzyludzkie. Powstaje nowy rodzaj sztucznych emocji mających więcej wspólnego z urządzeniami i ekranami niż z osobami i przyrodą. Te somato-psycho-technologiczne dysfunkcje prowadzą w efekcie do degeneracji poznawczej i gnoseologicznej. Oznacza to selekcjonowanie lub eliminowanie relacji ze sobą samym, innymi, przyrodą i kulturą według uznania danej jednostki przy takim jej stanie rozwojowym, w którym ona takim osobowym uznaniem nie dysponuje, bo go w sobie nie była zdolna wytworzyć. Nie powinno więc dziwić, że wraz z narastającą podażą tych produktów i usług narasta głęboka melancholia, niezdolność do głębszego porozumienia, niezadowolenie, dezorientacja oraz tym bardziej niebezpieczna izolacja<sup>16</sup>. Rozszerzając swą moc i obszar dominacji, paradygmat techniczno-ekonomiczny doprowadza do zniszczenia nie tylko polityki, ale także wolności i sprawiedliwości<sup>17</sup>. W sposób niezwykle przenikliwy i niemalże profetyczny obnaża Jorge Mario Bergoglio słabości współczesnej cywilizacji światowej, które zagrażają nie tylko jej aktualnemu funkcjonowaniu, ale wręcz samemu jej istnieniu w przyszłości. Słabości te, omówione w akapitach 54–61, są logicznym, egzystencjalnym i moralnym następstwem właściwości paradygmatu technokratycznego, czyli dominacji Techniki jako obiektywnej dziedziny cywilizacji – także mentalnie – nad dziedzinami pozostałymi, czyli nad Nauką, Sztuką i Życiem Społecznym. Dominacji realizującej się przez własność i władzę. Franciszek wskazuje na cztery słabości.

Pierwszą jest wysoce niezadowolający stan reagowania polityki międzynarodowej na regres i upadek wartości ludzkich. To, jak bardzo polityka jest podporządkowana technologii i finansom, widać choćby w niepowodzeniu światowych szczytów na temat środowiska – pisze Franciszek<sup>18</sup>.

---

16 Tamże, akapit 47

17 Tamże, akapit 53

18 Tamże, akapit 54



Drugą słabością jest – w ramach wyżej wymienionego paradygmatu – dominujący globalnie utylitaryzm. W systemie światowym przeważają spekulacja i dążenie do zysku finansowego, skłonne ignorować wszelki kontekst oraz skutki dla ludzkiej godności i dla środowiska. Degradacja środowiska przyrodniczego i ludzkiego oraz degradacja etyczna są ze sobą ściśle powiązane. **Stale niszczenie odbiera nam odwagę**, by zdać sobie sprawę z rzeczywistości dóbr, które są ograniczone i nieodnawialne<sup>19</sup>. Technokratyzm ekonomiczno-polityczny zmienia więc narrację na temat bezpieczeństwa. W rezultacie tworzymy korzystne scenariusze dla nowych wojen maskowanych szlachetnymi dążeniami<sup>20</sup>. Generalnie więc czekamy na wojnę.

Trzecią słabością jest niewystarczająca wrażliwość ekologiczna ludności, by zmienić szkodliwe nawyki konsumizmu. Rynki, starając się o do-  
 rżne zyski, pobudzają popyt na urządzenia zbyt ułatwiające życie, a więc stopniowo niwelujące dążenia do uzyskania własnych niepowtarzalnych umiejętności oraz wiedzy niezbędnej, aby być wolnym i autentycznym, niezależnym duchowo człowiekiem. Narastający konsumizm przy zaniku poznawczo-moralnej wrażliwości jest dla cywilizacji tendencją samobójczą<sup>21</sup>.

Czwarta słabość jest skutkiem powierzchownego poznawania: to ekologia powierzchowna czy pozorna, która umacnia pewną ospałość i be-  
 myślną nieodpowiedzialność. Powierzchność poznawcza prowadzi do głupoty, a głupota rodzi pokrętność. Wymiar poznawczo-społeczny ukazuje sposoby, poprzez które człowiek radzi sobie, aby – jak pisze Bergoglio – móc pielęgnować wszystkie wady autodestrukcyjne<sup>22</sup>.

Ten technologizm idzie w parze z antyhumanizmem – oba procesy są „po tej samej stronie barykady”<sup>23</sup>. Uczciwe spojrzenie na rzeczywistość – optymistycznie twierdzi Franciszek – wymusza niejako reorientację, dochodzenie do punktu zwrotnego, by zapobiec ostatecznej globalno-technologicznej zatracie sensu życia. Musimy ponownie zacząć myśleć o celu

---

19 Tamże, akapit 56

20 Tamże, akapit 57

21 Tamże, akapit 55

22 Tamże, akapit 59

23 Tamże, akapit 60

działania człowieka, gdyż obecny system światowy jest z różnych punktów widzenia nie do utrzymania<sup>24</sup>.

Tak więc musimy zdać sobie sprawę z tego, że siła technologii stawia nas na rozdrożu. Jest to **rozdroże między dobrem techniki a złem technokracji**<sup>25</sup>.

## Dobro a zło w cywilizacji współczesnej

Właściwie ukierunkowana technonauka jest ważnym czynnikiem poprawy jakości ludzkiego życia, więcej – jest zdolna do tworzenia piękna, dzięki któremu człowiek może osiągać pełnię<sup>26</sup>. Ale równocześnie technokracja oferuje nam straszliwą moc, pozwalającą panować nad całym rodzajem ludzkim i nad całym światem. I nie ma gwarancji, że ta moc zostanie wykorzystana ku dobru, o czym świadczy sposób, w jaki obecnie jest wykorzystywana. A jeszcze gorsze jest to, iż leży ona w rękach jedynie małej części ludzkości<sup>27</sup>.

Tutaj następuje znaczące, humanistyczne rozróżnienie „postępu” rozumianego jako „wzrost mocy” i „rozwoju” ujmowanego jako osiągnięcie przez ludzi pełni człowieczej. Mylnie wierzymy, że postęp jako wzrost mocy przyniesie nam większe bezpieczeństwo, pożytek, dobrobyt, więcej sił żywotnych, pełnię wartości – przytacza Franciszek Romano Guardiniego. I komentuje: to tak, jak gdyby rzeczywistość, dobro i prawda spontanicznie wypływały z samej mocy technologii i ekonomii<sup>28</sup>. Usterki poznawcze i płytkość poznania wynikające z przyjmowania tych procesów jako oczywistych, w czym właśnie zawsze ukazuje się „duch epoki”, powodują, że ludzkość jest w tym sensie zagrożona i bezbronna wobec swojej własnej mocy<sup>29</sup>. Duch epoki okazuje pogardę dla myśli, mówił Albert Schweitzer.

Takie jednolite i jednowymiarowe przyjęcie technologii jest złem. Stosowane metody naukowe pogłębiające tak określane „postęp” wraz

---

24 Tamże, akapit 61

25 Tamże, akapit 102

26 Tamże, akapit 103

27 Tamże, akapit 104

28 Tamże, akapit 105

29 Tamże

ze związaną z tym postawą eksperymentowania tworzą technikę posiadania, są ewidentnym wyrazem strategii „mieć”, a nie strategii „być”. Pragmatyczne dążenie, aby „czynić dobrze”, a niekoniecznie, by „zrobić dobro”, nastawione jest na wydobycie z rzeczy wszystkiego, co możliwe przez zawłaszczenie nieliczące się z harmonijną naturą stworzenia. Sztuka niszczy naturę, jak by to określił Friedrich Schiller. I człowiek myśli, że może czynić to nieskończenie. I jest przekonany o nieskończonej dostępności dóbr na naszej planecie – wtóruje Franciszek<sup>30</sup>. Możemy więc twierdzić – konstatuje – że źródłem wielu problemów dzisiejszego świata jest przede wszystkim nie zawsze uświadomiona skłonność do stanowienia metodologii i celów nauk przyrodniczo-technicznych według redukcjonistycznego paradygmatu rozumowania, który wytworzył nauki i techniki ogranicza wyłącznie do sfer tych właśnie dziedzin ludzkiej działalności. Jest to groźne zjawisko, gdyż – wbrew przyjmowanemu tu stanowisku metodologicznemu – przedmioty wytwarzane przez technikę wcale nie są neutralne, w szczególności sposób warunkując życie ludzi i funkcjonowanie społeczeństwa przez wytwarzanie stanu ograniczającego ludzkie pojmowanie rzeczywistości, co z kolei wpływa na sposób życia niezawierający koniecznych czynników poznania. Technologicznie planowana „dalekosiężność” wytwarza swoje przeciwieństwo – schematyczność poprzez powtarzalność świata rzeczy i mnożenie się ich w wieloseryjnej produkcji. Dominuje przez to instrumentalne nastawienie do życia, które w rezultacie więcej niszczy niż buduje<sup>31</sup>.

Antykulturowe stało się obieranie takiego stylu życia, którego cele choć w części mogłyby być niezależne od techniki, jej kosztów oraz jej globalizującej i umasowiającej władzy. Technokratyzm – głoszony jako przewaga dzięki technice – w istocie dąży do tego, aby nic nie pozostało poza jego żelazną logiką. Technokratyzm głosi, że w ten sposób powiększają się ludzkie możliwości podejmowania decyzji. Jest wprost przeciwnie – głosi papież Franciszek. Oto pomniejszają się możliwości podejmowania decyzji, najbardziej autentycznej wolności i przestrzeni dla alternatywnej kreatyw-

---

30 Tamże, akapit 106

31 Tamże, akapit 107

ności jednostek<sup>32</sup>. Niewielu jest ludzi, którzy dzięki transgresji i transcencji mogą wyrażać „nieprzystosowanie pozytywne”, jak pisał Kazimierz Dąbrowski. W paradygmacie technokratycznym finanse tłumią ekonomię, która przecież w swej rdzennej postaci jest „dbałością o dom”, jest sztuką i nauką stosownego dobierania środków do realizowanych celów i zadań życia. Arogancja zaś technologiczna wyraża pogląd, że obecnie gospodarka sama rozwiąże wszystkie problemy związane ze środowiskiem. Jakie jest podłoże takiej arogancji, zastanawia się Franciszek<sup>33</sup>.

Po pierwsze – specjalizacja właściwa technologii prowadząca do fragmentaryzacji wiedzy. Skutek, to pozbawienie możliwości uchwycenia ogólnego sensu danych zjawisk i procesów. A w wiedzy fragmentarycznej pojęcie ogólnego sensu, potrzeba takiego pojęcia, zostają zupełnie wyeliminowane, pozbawione znaczenia. Niekompetencja filozoficzna, a co już mówić – metafizyczna – jest czymś zupełnie oczywistym na wyspecjalizowanych polach scjentyzmu.

I właśnie – związany współcześnie z technologią i technokracją scjentyzm jest drugą przyczyną omawianej arogancji. Humanistyczny sposób myślenia i działania jest dziś trudny do rozwijania. Z tego względu – pisze Franciszek – nie można nawet rozpoznać prawdziwych, stanowiących punkt odniesienia horyzontów etycznych. I najważniejsze:

Życie zaczyna się sprowadzać do ulegania okolicznościom uwarunkowanym przez technikę pojmowaną jako główne źródło interpretacji istnienia<sup>34</sup>

Jakże współcześnie w tym kontekście brzmią słowa z proroczej książki Bogdana Suchodolskiego *Skąd i dokąd idziemy* z 1943 roku.

„To samo stanowisko w życiu społecznym zajmowali ci wszyscy, dla których siła znaczyła więcej niż prawo, a sukces więcej niż słuszność. Wyrzeczony tej postawy stał się nieograniczony kult techniki i organizacji, jako cudownych narzędzi, które wszystko mogą, a również kult powodzenia we wszelkich jego postaciach, jednostkowych i zbiorowych, gospodarczych i politycznych”<sup>35</sup>.

32 Tamże, akapit 108

33 Tamże, akapit 109

34 Tamże, akapit 110

35 B. Suchodolski, „Skąd i dokąd idziemy”, dz. cyt., s. 37

I tak jak czym innym jest „technika”, czym innym „technokracja”, to czym innym jest „ekologia”, a czym innym „ekologia integralna”.

## Potrzeba i wymóg ekologii integralnej

Kultura wytwarzana przez ekologię integralną powinna być innym spojrzeniem, stylem życia i duchowości, które nadawałyby kształt społeczeństwu wobec ekspansji paradygmatu technokratycznego. W przeciwnym razie nawet najlepsze inicjatywy ekologiczne mogą w ostateczności znaleźć się w obrębie tej samej zglobalizowanej logiki. Poszukiwanie jedynie technicznych środków zaradczych tylko ukrywa, przesłania prawdziwe i głębsze problemy systemu światowego<sup>36</sup>. Franciszek wyraża nadzieję, że ludzka wolność jest zdolna – między innymi poprzez humanizację techniki – do wyzwolenia z faktycznie panującego paradygmatu technokratycznego. Ważne jest tu wspieranie niekonsumpcyjnego modelu życia<sup>37</sup>. Pytajmy o cel i sens w świecie, w którym duch zglobalizowanej techniki oferuje nam „ciężką nudę pod postacią nieustannej nowości produktów”<sup>38</sup>. Śmiała rewolucja kulturalna, rewolucja nowego typu nie ma polegać na niszczeniu. Nikt nie chce wrócić do epoki jaskiniowej, powiada Jorge Bergoglio. Konieczne jest spowolnienie marszu, aby **obserwować rzeczywistość w inny sposób, gromadzić osiągnięcia pozytywne i zrównoważone, a jednocześnie przywrócić wartości i wielkie cele unicestwione z powodu megalomańskiego niepoohamowania**<sup>39</sup>.

Jakie to cele? To człowieczeństwo i pozostawanie w miłości do świata. To pochwała życia i dążenie do szczerego i głębokiego spotkania z Bogiem. Droga do tych celów prowadzi przez rozwój samowiedzy. Ale ten humanizm, który znajduje jakiegokolwiek porozumienie z „odczuciem włączającej całości”, że użyję tutaj pięknego i trafnego określenia Johna Deweya<sup>40</sup>

36 „Laudato, si' ”, dz. cyt., akapit 111

37 Tamże, akapit 112

38 Tamże, akapit 113

39 Tamże, akapit 114

40 J. Dewey, „Sztuka jako doświadczenie”, tłum. A. Potocki, wstęp I. Wojnar, Wrocław 1975, Ossolineum, s. 235

– ten humanizm nie ma nic wspólnego, albo bardzo niewiele wspólnego z obecnym antropocentryzmem. Bowiem – pisze Franciszek – nowoczesny antropocentryzm paradoksalnie doprowadził do postawienia czynników technicznych ponad rzeczywistością. Przywołuje znów Guardiniego i zgodnie z nim tłumaczy, jaki jest skutek widzenia człowieka z perspektywy paradygmatu technokratycznego. Oto technokratyczny człowiek spogląda na rzeczywistość żywą rzeczowo, bez żadnych gotowych założeń, jako na miejsce i materiał swego działania, nie dbając o to, co z tego działania generalnie wyniknie. W ten sposób osłabia się wartość, jaką świat ma sam w sobie. Równoczesnym czynnikiem tego procesu jest brak samowiedzy, co prowadzi do automarginalizacji<sup>41</sup>. Sytuacja ta – przenikliwie stwierdza Franciszek – prowadzi nas do nieustannej schizofrenii, wypływającej z „egzaltacji technokratycznej”, która nie przyznaje innym istotom właściwej im wartości, a upodmiotowiając przedmioty i urządzenia techniczne, nie odróżniając działań rzeczowych od aktów podmiotowych, odmawia jakiegokolwiek szczególnej wartości istocie ludzkiej, równając ją z całą resztą<sup>42</sup>. Dodać by można, iż próbując – nieraz żałośnie – przyznawać wartość ludzkiemu istnieniu (humanitaryzm) zatracą wartość ludzkiej istoty (humanizm).

**I nie da się utworzyć nowej relacji z naturą bez odnowionego człowieka,** pisze Franciszek. **Nie ma ekologii bez właściwej antropologii.**

Tak więc Jorge Maria Bergoglio czyni tu krok zarówno dalszy, bardziej człowieczy, jak i równocześnie bardziej istotowo tradycyjny niż jego wielcy poprzednicy, począwszy od Piusa XI do Jana Pawła II, któremu zawdzięcza swą godność kardynalską. Przeciwstawia się mianowicie biologiczno-scjentyzycznemu naturalizmowi, którego wyrazem jest współczesny pospolity antropocentryzm na rzecz ekologii integralnej ukazującej świat człowieka w jego jedności materialnej, psychicznej i duchowej. Tak jak pisał w cytowanej już, fundamentalnej pracy John Dewey: „natura nie jest niczym innym jak złożoną całością, która powstaje ze współdziałania człowieka – wraz z jego wspomnieniami, nadziejami, rozumieniem i pragnieniami – oraz tego świata, jaki jednostronna filozofia ogranicza do tzw. przyrody”<sup>43</sup>.

41 „Laudato, si’ ”, dz. cyt., akapit 115

42 Tamże, akapit 118

43 J. Dewey, dz. cyt., str. 184

Wypaczony antropocentryzm – pisze Franciszek – nie musi koniecznie ustępować miejsca jakiemuś „biocentryzmowi”, bo oznaczałoby to dokładanie nowego nieładu, który nie tylko nie rozwiąże problemów, ale przysporzy nowych. Nie można wymagać od człowieka zaangażowania w świat, jeśli nie uznaje się i nie podkreśla równocześnie **jego szczególnych zdolności poznawania, woli, wolności i odpowiedzialności**<sup>44</sup>. Nie wolno również stawić na drugim planie wartości stosunków między ludźmi. Bez uzdrowienia wszystkich podstawowych relacji międzyludzkich nasze relacje z przyrodą i tzw. środowiskiem naturalnym nie zostaną uzdrowione. Konieczne jest otwarcie na drugiego, na otaczającą rzeczywistość, zdolne do poznania, umiłowania i dialogu<sup>45</sup>. Dopiero przyjęcie dialogu jako normy współżycia otwiera perspektywę lepszego zrozumienia *natura naturata*. Konieczne staje się więc wychowanie dla przyszłości człowieka i światowej, aby mogły urzeczywistnić się wartości znajdujące się u podstaw Ewangelii, będące obietnicą i przekazaniem Nowego Przymierza. Oczekujemy na opracowanie nowej syntezy, która przewycięży fałszywe dialektyki minionych wieków – głosi Franciszek<sup>46</sup>. Niestety, przyjęcie rzeczywistości takiej jaka ona jest z punktu widzenia realizmu praktycznego, to postawa wysoce niezadowolająca, a w swych następstwach nam zagrażająca. Bowiem najlepiej nawet pojmowany realizm praktyczny nie kiedykolwiek, ale w epoce paradygmatu technokratycznego prowadzi do relatywizmu praktycznego, **a to w ostateczności daje absolutny priorytet temu , co jest doraźnie wygodne, równocześnie zaś cała reszta staje się względna**. Wszystko dla ludzi staje się bez znaczenia, jeśli nie służy ich własnym bezpośrednim interesom<sup>47</sup>.

Wystąpienie Franciszka przeciw technokratyzmowi, jednostronnej antycywilizacyjnej ekonomii wiąże się z równoczesnym poparciem przedsiębiorczości ludzkiej tak, aby wyzwolić ideę wolności gospodarczej z własności i władzy przez technikę. Samo ogłoszenie wolności gospodarczej – przekonuje Bergoglio – kiedy jednak warunki realne uniemożliwiają, aby wielu miało do niej dostęp, i kiedy ograniczony jest dostęp do pracy, staje

44 „Laudato, si'”, dz. cyt., tamże

45 Tamże, akapit 119

46 Tamże, akapit 121

47 Tamże, akapit 122

się dyskursem pełnym sprzeczności, kompromitującym politykę<sup>48</sup>. Przypominając – tu za Janem Pawłem II – prawo równoważności obiektywnych dziedzin cywilizacji<sup>49</sup>, sprzeciwia się manipulacji technokratycznej w traktowaniu i wykorzystywaniu ludzkiej wolności i kreatywności. Nie można powstrzymać ludzkiej kreatywności – mówi Franciszek. Bowiem jeśli nie można zabronić artyście wyrażania swych zdolności twórczych, to nie można także ograniczać tych, którzy posiadają szczególne dary, by rozwijać naukę i technikę. Równocześnie jednak nie można pomijać **ponownego przemyślenia** celów, skutków, kontekstu oraz ograniczeń etycznych tej ludzkiej aktywności, która jest **formą władzy**, niosącej poważne ryzyko. Jest to zbieżne z myślą Bogdana Suchodolskiego, który odróżnił „technikę dla rozwoju” od „techniki dla panowania”. Każda bowiem dziedzina cywilizacji: Nauka, Technika, Sztuka, Życie Społeczne mają niezwykle istotną funkcję służebności. A Franciszek zapyta: czemu i komu mają przede wszystkim służyć?<sup>50</sup>. Jeżeli współczesne ruchy ekologiczne bronią integralności środowiska i słusznie domagają się ograniczenia określonych badań naukowych, a nie stosują tych samych zasad do życia ludzkiego, to pytanie zadane przez Franciszka zyskuje mocno na zasadności. Technice oddzielonej od etyki trudno będzie ograniczyć swoją władzę – wnioskuje<sup>51</sup>. Bowiem narzucenie pewnego hegemonicznego stylu życia związanego z określonym sposobem produkcji może być równie szkodliwe jak zniszczenie ekosystemu<sup>52</sup>. Jeśli człowiek jest „rzeczą świętą, której krzywdzić nikomu nie wolno, choćby się nie umiało powiedzieć, dlaczego jej krzywdzić nie wolno. Czcij człowieka – oto nauka” – uważał Stefan Żeromski<sup>53</sup> – to i Ziemia – ponoć człowiekowi oddana we władanie – jest również święta. Jest miejscem świętym jego życia. Stąd *chthonios*, zrodzony z ziemi tuziemiec,

48 Tamże, akapit 129

49 Jan Paweł II, „Orędzie na Światowy Dzień Pokoju” 1990 – cyt. za Franciszkiem, Laudato, si’, akapit 131; patrz też: WPROWADZENIE do nin. artykułu: TECHNIKA A TECHNOKRACJA..., s. 3–5

50 „Laudato, si’”, dz. cyt., akapity 131, 132

51 Tamże, akapit 136

52 Tamże, akapit 145

53 Cyt. za: B. Suchodolski, „O demokratyczny typ człowieka przyszłości”, w: Ruch Pedagogiczny 1/1946, s. 20



autochton, musi zostać ponownie odnaleziony i uznany. Nowocześni ludzie muszą na nowo stać się mieszkańcami Ziemi, środowiska ich życia i życia ich przodków, muszą na nowo nauczyć się współpracować z ziemią jako miejscem świętym, aby ponownie w teraźniejszości odnaleźć swoją tożsamość i wartości, oraz nauczyć się czynić to dla przyszłości<sup>54</sup>.

Proces odnajdywania „świętej tożsamości” subtelnie przeobrażając technokratyczną logikę dominacji nad własnym ciałem, i także logikę panowania nad wszelkim stworzeniem, może przekształcać się w logikę akceptacji własnego ciała oraz stworzenia jako szczególnego i swoistego daru. Zacieranie odrębności własnego ciała oraz czynników przyrodniczych w imię ideologii technicznej tożsamości upodabniającej je do jakiegoś mechanizmu i kukły, jest zacieraniem i niweczeniem wartości zarówno człowieczeństwa, jak i naturalności<sup>55</sup>.

Kiedy Życie Społeczne jako obiektywna dziedzina cywilizacji zdominowane jest przez paradygmat technokratyczny, subiektywne jego odzwierciedlenie jawi się pod postacią obsesyjnego konsumpcjonizmu. Paradygmat ten sprawia, że wszyscy uważają się za ludzi wolnych, dopóki zachowują swobodę konsumowania. Dlatego – pisze Papież – postmodernistyczna ludzkość nie odnajduje nowego rozumienia samej siebie. Dysponuje zbyt wieloma środkami w odniesieniu do niewielkich i rachitycznych aspiracji<sup>56</sup>.

Ponieważ – według odwiecznego prawa – nastawienie życiowe na „mieć” zawsze uzależnia „bycie” od posiadania, to zarówno ci, którzy posiadają wiele, jak i ci, którym nie udało się wiele zdobyć, izolują się w swojej świadomości i zwiększają swoją zachłanność. Pojawia się indywidualizm konsumpcjonistyczny i przez to zupełna obojętność na coś, co można by nazwać dobrem wspólnym. W związku z tym zmienia się pojmowanie dobra w ogóle. Dobrem staje się to, co zgodne z indywidualistycznym lub frakcyjnym apetytem konsumpcyjnym. Obsesja na tle konsumpcyjnego stylu życia, niezależnie od poziomu zamożności, rodzi podejrliwość, niechęć, nieufność, prowokuje przemoc i wzajemne niszczenie<sup>57</sup>.

---

54 „Laudato, si'”, dz. cyt., akapit 146

55 Tamże, akapit 155

56 Tamże, akapit 203

57 Tamże, akapit 204

Stąd właśnie potrzeba innego spojrzenia na życie, innego jego stylu, wymóg uczestnictwa oraz kreacji duchowości nie opartej na filozofii post-modernistycznego konsumpcjonizmu.

## Zakończenie

Zmiana tego złego stanu tkwi oczywiście w człowieku jako istocie czującej, myślącej i działającej, w człowieku pojmującym szczęście jako pełnię dóbr życia, a nie pełnię dóbr konsumpcyjnych. Cechą dóbr, które ceni i uprawia taki człowiek jest ich niewyczerpywalność i głęboka humano-metafizyczna wartość. To ludzie kształtują rynek. Twierdzenie o niewidzialnej ręce rynku jest nieporozumieniem. Jeśli bowiem człowiek wyznaje wobec siebie i otaczającej rzeczywistości – fizycznej, psychicznej i duchowej – naczelną dyrektywę serdecznej i rozumnej wymiany dóbr, zobaczy bez trudu tę rękę. Będzie współuczestnikiem, współtwórcą i współdziałowcem jej istnienia i działania<sup>58</sup>. Porzucając w efekcie historyczny etap autodestrukcji (XVIII–XX wiek) zawsze można rozwinąć nową zdolność wyjścia ku innym<sup>59</sup>. Trzeba przez mądrą edukację przewycięzać nawyki naturalne dla cywilizacji i społeczeństwa produkcyjno-konsumpcyjnego, które w znacznej mierze utrudniały bądź wręcz uniemożliwiały prawidłowy rozwój.

Na tym polega nowoczesne wyzwanie, w tym wyzwanie edukacyjne, na miarę XXI wieku<sup>60</sup>.

Papież Franciszek kończąc ten etap swych rozważań, który tutaj opatrzyliśmy mianem krytyki paradygmatu technokratycznego, pisze: „nieustanne gromadzenie możliwości konsumpcji rozprasza serce ... Natomiast stawanie **w pogodzie ducha** przed tym co istnieje, choćby tego było niewiele, otwiera szanse na zrozumienie i spełnienie osobiste”<sup>61</sup>. „Dlatego

---

58 Tamże, akapity 205, 206

59 Tamże, akapit 208

60 Tamże, akapit 209

61 Tamże, akapit 222

stosunki międzyludzkie muszą przybierać humanistyczny charakter<sup>62</sup>. I konkluzja ostatnia: „Duchowość chrześcijańska proponuje alternatywny sposób rozumienia jakości życia i zachęca do prorockiego i kontemplatywnego stylu życia, zdolnego do głębokiej radości, unikając obsesji na tle konsumpcji... Wymaga to unikania dynamiki panowania i gromadzenia samych tylko przyjemności<sup>63</sup>. Bo szczęście polega na umiejętności ograniczania pewnych potrzeb, które nas ogłuszają, i pozostawania w ten sposób otwartymi na wiele możliwości, jakie daje nam życie<sup>64</sup>.

Te syntetyczne refleksje o personalnym charakterze uzupełnimy na koniec dwiema kardynalnymi konkluzjami pochodzącymi od wybitnych przedstawicieli filozofii człowieka: „Ze świadomością, że całkowicie i ze wszystkim z tego świata jesteśmy, w parze idzie przekonanie, że zostaliśmy obarczeni pełną odpowiedzialnością za ten świat. Nie widzimy człowieka ... w roli samotnego obcego na krawędzi wszechświata, a także nie widzimy go ... jako skrajnego oponenta świata z samej zasady niepoznawalnego.” Sądzi- my, że współczesny człowiek „jest szczeblem rozwoju ku prawdziwie czło- wieczej istocie. Wolno nam jeszcze żywić nadzieję, że tak jest<sup>65</sup>. „Pragniemy pojąć szczęście jednostki jako wyraz urzeczywistnienia tego, co jest istotnym ludzkim powołaniem. Znaczy to, iż szczęście zostaje powiązane z ideą do- bra, rozumianego obiektywistycznie i metafizycznie, że przestaje być celem ludzkich dążeń, stając się jedynie określonym stanem, stanem właściwym życiu jednostki wówczas, gdy ogarnia ona sobą to, co jest dobrem<sup>66</sup>.

„Rozprawa z jednostronnością historyczno–kolektywistycznego wartościowania staje się przeto uznaniem odpowiedzialności jednostki za siebie samą, jako podstawowej formy odpowiedzialności ludzkiej, staje się uznaniem i obroną metafizycznego sposobu myślenia, który każdemu człowiekowi – bez pośrednictwa historii i grupy społecznej – każe nawiązy- wać łączność z bytem i wiecznością w każdej chwili osobowego istnienia<sup>67</sup>.

62 Tamże, akapit 223

63 Tamże, akapit 222

64 Tamże, akapit 223

65 K. Lorenz, „Der Abbau des Menschlichen”(1983), wyd. polskie w tłum. A. D. Tauszyń- skiej Warszawa 1986, PIW, s. 197–198

66 B. Suchodolski, „Skąd i dokąd idziemy”, dz. cyt., s. 195

67 Tamże, s. 202

## Bibliografia

- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, wstęp I. Wojnar, Wrocław: Ossolineum
- Franciszek (Jorge Maria Bergoglio). (2015). *Encyklika LAUDATO, SI' Ojca Świętego FRANCISZKA poświęcona TROSCE O WSPÓLNY DOM*, Drukarnia Watykańska: (w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\_20150524\_enciclica-laudato-si\_pl.pdf)
- Guardini, R. (1965). *Das Ende der Neuzeit. Welt und Person. Freiheit, Gnade, Schicksal*; wydanie polskie (1969) *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, tłum. Z. Włodkowska, M. Turowicz, J. Bronowicz. Kraków: Znak
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski i inni, wybór, opracowanie i wstęp K. Michalski. Warszawa: Czytelnik
- Lorenz, K. (1983). *Der Abbau des Menschlichen*; wydanie polskie (1986) *Regres człowieczeństwa*, tłum. A. D. Tauszyńska, Warszawa: PIW
- Plessner, H (1988), *Pytanie o conditio humana. Wybór pism*, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, wstęp Z. Krasnodębski, Warszawa: PIW
- Suchodolski B. (1943). *Skąd i dokąd idziemy. Przewodnik po zagadnieniach kultury współczesnej*; wydanie nowe: (1999) *Skąd i dokąd idziemy*, posłowie A. Kołakowski, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA
- Suchodolski, B. (1946). *O demokratyczny typ człowieka przyszłości*, w: „Ruch Pedagogiczny” nr 1, s. 1–34
- Suchodolski, B. (1935). *Nowy humanizm*, w: „Miesięcznik Literatury i Sztuki” nr 8, s. 232–240



Technologie  
Technicyzacja  
Edukacja



# **New technologies in the context of the development of children and young people. Family faced the challenge of 21<sup>st</sup> century**

Nowe technologie jako zagrożenie dla funkcjonowania dzieci i młodzieży. Rodzina wobec wyzwań XXI wieku

**Izabela Gątarek**

---

Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie  
izagatarek@wp.pl





## Abstract

The reality in which children grow today is on the one hand creating new abundant opportunities and promising opportunities, but unfortunately for others has become a source of great danger, numerous barriers and difficulties to overcome in the process of natural growth. Paradoxically, as J. Izdebska points out, although the world is transforming itself into a global village, more and more children are suffering from loneliness. Contexts of these contemporary changes, as E. Bielska notes, undoubtedly have a significant impact on the specificity of individual and group identity development in adolescence. We are participants in the emergence of a new civilization that rules its own laws, presents a new approach to time and space, and finally has a new vision of the world and its existence.

## Streszczenie

Rzeczywistość, w której dzisiaj dorastają dzieci, jednym stwarza nowe obfite możliwości i obiecujące szanse, a, dla innych niestety staje się źródłem dużego zagrożenia, licznych barier i trudności, jakie muszą pokonać w procesie naturalnego wzrastania. Paradoksem jest, na co zwraca uwagę J. Izdebska, że chociaż świat przekształca się w globalną wioskę to jednocześnie coraz więcej dzieci dotyka osamotnienie. Konteksty tych współcześnie dokonujących się zmian, co zauważa E. Bielska, bez wątpienia mają istotny wpływ na specyfikę kształtowania się tożsamości zarówno indywidualnej, jak i grupowej dorastającego człowieka. Jesteśmy uczestnikami powstawania nowej cywilizacji, która rządzi się własnymi prawami, prezentuje nowe podejście do czasu, przestrzeni i wreszcie posiada nową wizję świata i egzystowania w nim.

**Keywords:** *virtual world, identity, child, contemporary, alternative*

**Słowa kluczowe:** *świat wirtualny, tożsamość, dziecko, współczesność, alternatywa*

## Wprowadzenie

Można śmiało powiedzieć, że dominującą cechą świata, w którym żyjemy, jest zmienność. Ujawnia się ona i odbija swe piętno we wszystkich aspektach życia społecznego (Frączek, 2006, s. 28). Jak zauważa J. Izdebska, istotnej zmianie ulega codzienna przestrzeń, w jakiej żyje, a przez to kształtuje się dziecko, później dorastający młody człowiek (Izdebska, 2004, s. 189–190). Mam na myśli tutaj poszerzenie owej przestrzeni, ale również nieustannie zmieniające się źródła doświadczeń, będących udziałem jego życia, zachowań i wewnętrznych przeżyć. Rzeczywistość, w której dzisiaj dorastają dzieci, jednym stwarza nowe możliwości i obiecujące szanse, a dla innych niestety staje się źródłem dużego zagrożenia, licznych barier i trudności, jakie muszą pokonać w procesie naturalnego wzrastania. Paradoxem jest, na co zwraca uwagę J. Izdebska, że chociaż świat przekształca się w globalną wioskę, to jednocześnie coraz więcej dzieci dotyka osamotnienie. Konteksty tych współcześnie dokonujących się zmian, co zauważa E. Bielska, bez wątpienia mają istotny wpływ na specyfikę funkcjonowania dziecka (Bielska, 2001, s. 36). Jesteśmy uczestnikami powstawania nowej cywilizacji (Timoszyk-Tomczak, 2005, s. 43), która rządzi się własnymi prawami, prezentuje nowe podejście do czasu, przestrzeni i wreszcie posiada nową wizję świata i egzystowania w nim. W prezentowanych rozważaniach skupiono uwagę na zagadnieniu nowych technologii, które towarzyszą dziecku od jego pierwszych chwil życia, służą zabawie, wspomagają i stymulują rozwój. Nieustannie jednak pojawiają się pytania o drugie dno ich oddziaływania. Czy technologiczna ingerencja w niemal każdą sferę funkcjonowania dziecka, obok niepodważalnych zalet, nie zubaża jego doświadczeń w obszarach, które przez wieki „obywały się” bez elektronicznych gadżetów, multimediów, zaawansowanych rozwiązań technicznych? Mowa o formach spędzania czasu wolnego, relacjach i więziach społecznych, w tym przede wszystkim rodzinnych, czy wreszcie kierunkach kształtowania się dziecięcej, a później młodzieńczej tożsamości. Zarysowany obszar stanowił podstawę sformułowania pytań, na które odpowiedzi będzie poszukiwało prezentowane opracowanie.

## Nowe technologie i ekspansja mediów

Wiek XXI to czas dynamicznego rozwoju technologii, które w dużej mierze wpływają na kondycję człowieka. Warunkują preferowane przez niego formy spędzania czasu wolnego, obierane kierunki w polityce i gospodarce. Technologizacja i informatyzacja powodują, że nie zmienia się człowiek oraz świat, który go otacza. Nowe technologie stały się częścią współczesnego społeczeństwa. Domy przepelnione są nowoczesną elektroniką, od najmłodszych lat dzieci mają kontakt z coraz bardziej rozbudowanymi technologicznie zabawkami, a młodzież i dorośli często nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez urządzeń elektronicznych. Technologia bardzo dynamicznie przenika do codziennego życia ludzi. Widoczny wzrost tempa, rytmu oraz stylu życia współczesnego społeczeństwa, przyczynił się do redukcji wychowawczego wpływu rodziny. Coraz częściej mówi się o mediatyzacji wychowania w rodzinie. Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny, zdaniem M. Plopy, wynikają między innymi z trudności dotyczących sprostania nowym wyzwaniom, funkcjonowania w świecie, gdzie obowiązują zasady, do których rodzina nie była wcześniej przygotowana (Plopa, 2005, s. 373). Tak więc współczesna rodzina, zdaniem autora, nie jest dla młodego człowieka drogowskazem w poszukiwaniu sensu i celu życia. Wchodząc w dorosłe życie w XXI wieku, młodzi stale poszukują wzorców, autorytetów i celów. Bardzo często można napotkać twierdzenie, że to właśnie dzieci wprowadzają do domu nowe technologie i uczą rodziców posługiwania się nimi. Dzisiaj jednak obserwujemy coraz częstsze przykłady na wprowadzanie technologicznych osiągnięć do zabawy dziecka, poprzez dostarczanie mu interaktywnych zabawek czy organizowanie czasu wolnego w formach zdominowanych przez elektroniczne osiągnięcia współczesnej techniki. Tematyce informatyzacji poświęcone zostaną poniższe rozważania. Przy czym mam tutaj na myśli zarówno kwestię rosnącej roli komputerów, a co za tym idzie Internetu i wirtualizacji świata, jak również ekspansję innych mediów. O tym, że mają one istotny wpływ na życie całych społeczeństw, nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Warto jednak przedstawić kilka wybranych zagadnień ze wspomnianego kręgu tematycznego, pozostając w kontekście problematyki niniejszej pracy.

Jedną z wiodących myśli w poruszonej tematyce rozwija A. Iwanicka mówiąc, że uczestniczymy w procesie wchodzenia w nową epokę. Mowa tutaj o epoce *społeczeństwa informacyjnego* (Iwanicka, 2002, s. 379–380). Nasila się uzależnienie ludzi od mediów, a problem ten dotyka coraz młodszych dzieci. Z. Melosik podkreśla, że współczesne społeczeństwa (głównie Zachodu) czerpią z zasobów kultury oraz dokonują socjalizacji właśnie na drodze doświadczeń zdobywanych z serwisów internetowych, ekranu telewizyjnego i prasy. Nazywa je zatem „*społeczeństwami mediów*”. Media odgrywają istotną rolę w budowaniu współczesnego świata. Zaś „*społeczeństwo informacyjne*”, o którym wspomniano, jest wynikiem coraz powszechniejszego korzystania z mediów elektronicznych. Dają one bogaty wachlarz możliwości nie tylko uczestniczenia w kulturze, ale również tworzenia kultury. Wszyscy obserwujemy, chociaż czasem nie uświadamiamy sobie tego, że media silnie zakorzeniając się w życiu codziennym i współczesnej kulturze stały się znaczącym składnikiem funkcjonowania całych społeczeństw. Nie bez powodu określane są mianem „*czwartej władzy*”. Jak pisze Z. Tyszka, medializacja społeczeństwa i przepływ informacji stale narasta (Tyszka, 2002, s. 125). Coraz silniej zazębia się również świat realny z wirtualnym. Są to bez wątpienia już obecnie, a będą również w przyszłości, czynniki istotnie zmieniające funkcjonowanie człowieka jako jednostki, jak również całych wspólnot, z rodziną i szkołą na czele, wymuszające na nich istotne zmiany. M. Żylińska w artykule „Szkoła szkodzi” (Polityka, 36 (2772), 2010, s. 28–30) pisze, że zasiadające w ławkach współczesnej szkoły dzieci nie znają świata bez komputerów, Internetu, a szkoła współczesna skutecznie blokuje nowe możliwości mózgu i umysłu dzięki nim wytworzone. Wydaje się, że takie totalne krytykowanie współczesnej szkoły nie uwzględni innych ważnych z punktu widzenia ciągłości rozwoju osobowego aspektów. Inaczej mówiąc, chodzi o odpowiedź na pytanie, na ile i w jakim zakresie szkoła powinna się zmienić, a na ile zachować niezbędne status quo, dające poczucie osadzenia w kanonie wartości podstawowych? Więcej o zagrożeniach związanych z mediatyzacją współczesnej rzeczywistości zostanie opisane w następnym rozdziale.

## Dziecko w świecie szklanego ekranu

Już w 1973 roku amerykański psycholog U. Bronfenbrenner apelował, że włączony telewizor przyczynia się do zamierania życia wokół. Człowiek staje się apatyczny, koncentruje się na ekranie i prezentowanym obrazie, zaś wszystko co działo się dotychczas między ludźmi – rozmowy, dyskusje, zabawy – zostało zablokowane. Innymi słowy człowiek odcina się od wszystkiego co rozwija osobowość, umiejętności (Rogge, 2006, s. 176).

Nieco później, już na gruncie polskiej nauki, w Zielonej Górze, odbyło się ogólnopolskie seminarium, w trakcie którego analizowano tematykę wpływu mediów masowych na funkcjonowanie i rozwój dzieci. I chociaż konferencja ta miała miejsce ponad 20 lat temu, już wówczas alarmowano o coraz większej ekspansji elektronicznych środków przekazu, TV kablowej i satelitarnej, jak również o rosnącej fascynacji nowymi mediami wśród młodego pokolenia. Dzisiaj mamy wachlarz o wiele bogatszy, biorąc pod uwagę szeroki dostęp do sieci internetowej i możliwości, jakie ona oferuje. Jednak już wówczas zwracano uwagę na to, że media towarzyszą dzieciom i młodzieży każdego dnia, wypełniając czas, wywołując zainteresowania, tworząc możliwości poznawania i przeżywania świata. Alarmowano również rodziców, aby podjęli „wyzwanie do batalii o intelekt dziecka”, gdyż jeśli nie uczynią tego sami, wyręczy ich telewizja, czyli nowoczesna „*electronic nanny*”. Niestety, media pokazują przede wszystkim jak spędzać czas z telewizją i dla telewizji, a zatem są zdecydowanie pasywne i bardzo zaborcze (w znaczącym stopniu ograniczające np.: rozmowy rodzinne) (Chruścińska, Kubisz 1999, s. 7–14). Zbliżoną opinię prezentuje A Chodubski mówiąc o nowym typie człowieka. Nazywa go „*homo mediourum*” i podkreśla, że jego powstanie jest konsekwencją procesu, w którym telewizor zajął centralne miejsce niemal w każdym domu. Jak pisze autor: „zastąpił on miejsce dawnego paleniska, później stołu, przy którym zbierała się cała rodzina (...), uczynił domy salami teatralnymi, gdzie ludzie godzinami przesiadują przy ekranie (scenie); uczestnicząc godzinami w oglądaniu programów stają się ludźmi swoistymi niewolnikami telewizora, w przypadku np. jego zepsucia reagują boleśniej niż na chorobę bliskiej osoby” (Chodubski, 2002, s. 26–27). I chociaż ta diagnoza wydaje się z lekka przesadzona, to jednak ogólny wydzźwięk wydaje się być trafny i

skłaniający do głębokiej refleksji. Telewizor przegrywa z komputerem i Internetem. Niektórzy zaś twierdzą, że mamy do czynienia z renesansem radia. Na uwagę zasługuje fakt, że chociaż w świadomości dorosłych obecne jest przekonanie, że zdecydowanie jedną z najliczniejszych grup odbiorców programów telewizyjnych stanowią dzieci i młodzież, to aktywność w zakresie odwrócenia tej tendencji nie przynosi zauważalnych efektów. Zjawisko to jest nadal aktualne, a konsekwencje obserwowane w zachowaniach i funkcjonowaniu dzieci, coraz bardziej niepokojące. Niestety, najczęściej spośród pozornie bogatej oferty, dzieci, i niestety wychowujący ich dorośli, wybierają treści „łatwe, lekkie i przyjemne”. Użyto tutaj dwu kluczowych określeń: „niestety” i „pozornie”. Dlaczego „niestety”? Otóż nie byłoby prawdopodobnie większego problemu, gdyby owe lekkie i przyjemne treści były *rzeczywiście* „lekkie” i gdyby czas, jaki im jest poświęcany, stanowił ułamek tego, którym dysponuje młode pokolenie. Tak się nie szczęśliwie jednak składa, że to, co odbierane jest jako „lekkie”, w ukrytym przekazie nasycone jest agresją i przemocą, zaś „bogata oferta” jest tylko pozornie bogata. W rzeczywistości chcąc dokonać rzetelnej analizy prezentowanych pozycji zarówno przez media komercyjne, jak i publiczne należałoby grubą czcionką zaznaczyć, że właściwie wybór mamy bardzo skromny: od kolejnych edycji powielanych teleturniejów (często zapożyczanych z oferty TV innych krajów), przedkładających pseudopopularność „jednego sezonu” nad faktyczne umiejętności w prezentowanej dziedzinie, poprzez mnożące się seriale i telenowele (i ich ciągłe powtórki) niewiele, jeśli w ogóle cokolwiek wnoszące do rozwoju człowieka, aż do filmów fabularnych nasyconych przemocą i negatywnym nastawieniem do świata. Zgrozą napawa fakt, że nawet filmy rysunkowe, animowane czy bajki opierają się na prawie identycznej kanwie jak niejedna budząca dreszcz pozycja sensacyjna. Jedyną różnicą jest postawienie w miejscu aktorów postaci animowanych i kolorowego tła zamiast realnych plenerów. Warto odwołać się w tym miejscu jeszcze raz do przywoływanej konferencji z 1998 r. (Chruścińska, Kubisz 1999, s. 14–15). Otóż przytaczano już wtedy liczne badania, z których wynikało, że właśnie filmy rysunkowe prezentują największą liczbę aktów przemocy na przestrzeni zaledwie godziny (wyniki analiz wskazywały na około 26 scen zawierających elementy przemocy). Jak podkreśla A. Davidson, rodzice nieustannie narzekają, że ich dzieci

w sposób właściwie niekontrolowany korzystają ze środków masowego przekazu (w tym TV). Uważają również, że media mają bardzo zły wpływ na rozwój dziecka, a jednocześnie dają bezślawne pozwolenie na wielogodzinne przesiadywanie przed szklanym ekranem (Davidson, 2000, s. 18).

N. Laniado i G. Pietra, powołując się na rezultaty licznych badań, wyłonili pięć podstawowych, wywołanych przez telewizję efektów. Należą do nich:

- *Tworzenie sztucznej rzeczywistości* – teoretycznie każdy z nas zdaje sobie sprawę, że świat ukazywany w filmach to jedynie fikcyjny, stworzony na potrzeby TV obraz. Faktem pozostaje jednak utożsamianie wielu aktorów z postaciami jakie oni kreują. Często to robią nawet dorośli. Jak więc możemy się dziwić dzieciom skoro one nie zdają sobie sprawy z tego, że to co widzą na ekranie nie jest rzeczywistością, a jedynie jej sztuczną interpretacją?
- *Tworzenie fałszywych wspomnień* – programy, które wywołują silne emocje powodują, że po ich obejrzeniu dziecko ma problem z postawieniem granicy między tym, co jest jego rzeczywistym wspomnieniem z minionego czasu a tym, co właśnie zobaczyło w TV. Dziecięcy endokrynolog R. Salti podkreśla (za Laniado, Pietra, 2006, s. 31), że pamięć człowieka stale ulega odnawianiu, nowe informacje wypierają niejako część starych, zatem jeśli dziecko ma problem z odróżnieniem wspomnień rzeczywistych od „obejrzanych” może to skutkować tworzeniem właśnie fałszywych wspomnień. Na uwagę zasługuje również fakt, że w miarę upływu czasu reakcje emocjonalne dzieci ulegają osłabieniu. Zatem mimo młodego wieku patrzą na świat jakby przedwcześnie dorosłymi oczami.
- *Wywoływanie problemów z uwagą i koncentracją* – współczesne badania dowodzą, że mózg człowieka ma niesamowite możliwości rozwoju, ale niestety na drodze tego rozwoju istnieją też pewne ograniczenia. Wiążą się one z pewnym limitem czasu, który wyznacza niejako zdobycie poszczególnych umiejętności. Mówiąc kolokwialnie, jeśli nie skorzystamy z możliwości rozwoju w określonym momencie, to coś utracimy. Doniesienia naukowe (Chruścińska, Kubisz 1999) mówią tutaj o zdolności

wzrokowego poznawania świata, odczuwania emocji czy zdolności matematycznych i nauki języków obcych (Chruścińska, Kubisz, 2000, s. 14–15). Dane prezentowane przez Laniado i Pietra mówią zaś, że dzieci, które spędzają przed szklanym ekranem oglądając programy telewizyjne 1–2 godziny dziennie, wykazują o 10–20% więcej problemów z koncentracją niż te, które nie oglądają telewizji wcale. W przypadku obcowania z TV 3–4 godziny dziennie, trudności z koncentracją zwiększają się o 30–40% (Laniado, Pietra, 2006, s. 35). Nie chodzi tutaj już o jakość i rodzaj treści, a o nawiązywanie połączeń nerwowych, którym nie sprzyja typowy dla większości programów dziecięcych – szybki, nienaturalny rytm.

- *Uczenie obojętności* – w pierwszej chwili może się to stwierdzenie wydać niezrozumiałym, albo przynajmniej wątpliwym. Przecież większość programów bazuje na emocjach, a filmy wyzwalały je w stopniu o wiele bardziej znaczącym, niż można to racjonalnie wytłumaczyć. A jednak nadmiar silnych emocji paradoksalnie prowadzi do tego, że reakcje emocjonalne na obserwowane zdarzenia ulegają osłabieniu. To jedna strona medalu. Druga to fakt, że zalewa nas zewsząd rwący potok informacji. Przeciętny telewidz oglądając to co dzieje się na ekranie telewizora, prowadzi różne inne formy aktywności, np. zjada wspólnie z rodziną posiłek, bawi się z dzieckiem, sprząta itp. Wiadomości, newsy, gorące tematy już przez sam ten fakt ulegają pewnej deprecjacji. Nie skupiamy się na przyjmowanej informacji. Jeśli dołożymy do tego sytuację, gdzie relacja prowadzona na żywo z miejsca toczącego się konfliktu zbrojnego przerywana jest piętnastominutowym zlepkim bezsensownych reklam, zaś bezpośrednio po niej ten sam dziennikarz beztróskim już głosem opowiada o „stylowej wpadce” pseudogwiazdki na kolejnym rozdaniu mało znaczących nagród – z konsternacją stwierdzam, że taki sposób podawania informacji faktycznie uczy obojętności. Nie ma bowiem czasu na zastanowienie, refleksję. Wiadomość o tragicznym wydarzeniu natychmiast zostaje zepchnięta na bok relacją z pokazu mody.



- *Uczenie przemocy* – istnieje pozytywna korelacja między oglądaniem obrazów zawierających akty przemocy a agresywnym zachowaniem. Dowodzą tego liczne badania. Dziecko uczy się w dużej mierze przez obserwację świata. To co widzi, odnosi do własnych doświadczeń i prezentuje określone postawy, nastawienie. Proces, w toku którego się to odbywa, w psychologii określanym jest mianem „*modelowania zachowania*”. Ważne jest, że nie na każdego określony bodziec wpływa w jednakowy sposób. Istotna jest tu zarówno częstość, z jaką dziecko oglądało daną reakcję lub cały ich splot, ale również zidentyfikowanie sytuacji, w której dziecko znalazło się w danym momencie jako identycznej z tą obserwowaną na ekranie telewizora. Niestety częste oglądanie scen nasyconych przemocą może również przyczyniać się do wzmacniania tendencji do agresywnego zachowania, jeśli osoba już wcześniej je prezentowała. Faktem pozostaje jednak, że obserwowana w TV przemoc obok efektu modelowania może przynosić jego odwróconą postać, a mianowicie uwrażliwiać obserwatora.

Kończąc charakterystykę przytoczonych efektów nadmiernego oglądania programów telewizyjnych, warto odwołać się do słów J. Condrego, który podkreślał wagę refleksji, że telewizja zawsze pełni funkcję edukacyjną, lecz warto wiedzieć, czego właściwie uczą (Condry, 1996, s. 20). Dokonana analiza skupiała się na negatywnych stronach, których jak widać jest wiele. Nie można jednak zapominać, że różnorodność dziedzin jakimi media się zajmują, mnogość zasobów jakimi dysponują otwierają bardzo szerokie możliwości stymulowania i rozwoju młodego człowieka. Podstawową kwestią jest tutaj jednak, jak zawsze i we wszystkim, umiar, rozsądne korzystanie z dostępnych źródeł, a przede wszystkim nauczenie dziecka od jego pierwszych lat życia sposobu w jaki warto czerpać z tej bezdennej studni.

## Dziecięce poznawanie świata przez pryzmat świata wirtualnego i gier komputerowych

Analizując wpływ znaczenia mediów w rozwoju dzieci dotychczas skupiono się na przekazie telewizyjnym. W tej części opracowania przybliżone zostanie zagadnienie kontaktu młodego pokolenia z komputerem. zasadniczo poruszone będą tutaj dwie kwestie: gry komputerowe i problem obecności w sieci. Komputer jako narzędzie pracy i źródło nieprzebranej wiedzy jest faktem tak oczywistym i powszechnym, że nie dostrzega się potrzeby jego udowadniania i analizowania. Rozważania poniższe będą zatem, podobnie jak w przypadku problematyki TV, oscylowały wokół zagrożeń, jakie on ze sobą niesie.

Warcaby, chińczyk, Piotruś, zabawa w chowanego, gra w klasy – wyliczać można długo – stanowiły podstawę spędzania wolnego czasu jeszcze nie tak dawno. Dziś wypierane są coraz silniej przez bogatą ofertę gier komputerowych. Fascynują grafiką, szybkim zwrotem akcji, śmiesznymi przygodami bohaterów. Coś na kształt oglądania bajki, w której można brać udział, ba, nawet decydować o jej przebiegu. N. Laniado i G. Pietra przedstawili zarówno pozytywne, jak i negatywne strony korzystania z gier komputerowych. Autorzy wskazują na bezsprzeczny fakt, że szybkie, kolorowe, nieustannie pozostające w ruchu obrazy komputerowe, przyciągając uwagę dziecka utrzymują jego umysł w stanie ciągłej gotowości (Laniado, Pietra, s. 59–84). Nawiązywane w ten sposób połączenia i aktywowane komórki mózgowie stymulują jego procesy umysłowe. Obok dynamicznie zmieniającego się obrazu stymulująco oddziałuje również konieczność stawiania hipotez i późniejsza ich weryfikacja. Gra komputerowa bowiem nie ma gotowych przepisów i instrukcji, reguł determinujących zachowanie poszczególnych postaci. Trzeba do tego dotrzeć na drodze własnej obserwacji. Dziecko pobudza w trakcie gry wszystkie swoje zmysły i uczy się je koordynować. W odróżnieniu od linearnego systemu, w jaki zapisywane są tradycyjne książki, gra komputerowa uczy poruszania się nie tylko w górę i w bok, ale też w głąb, czyli dziecko postępuje poprzez *asocjacje*. Gra uwalnia od emocji i jest bezstronnym nauczycielem. Jeśli nie wykona się poprawnie zadania, lub obierze niewłaściwą strategię, nie ma szans na nagrodę. Z drugiej strony spełnienie wymaganych kryteriów daje

natychmiastową gratyfikację. Połączenie wreszcie łatwych do zapamiętania informacji, wbudowanie ich w sceny, narrację wyzwała emocje, a przez to ułatwia przyswajanie wiedzy – tak działa wiele gier edukacyjnych. Niestety, obok tych pozytywów istnieje również pewne ryzyko. Wytwarzanie więzi i autentycznego zafascynowania idolem pochodzącym z wirtualnego świata, często zastępuje lub usuwa prawdziwe emocje. Gra może odzwierciedlać się w „świecie” realnym dziecka, stać się stylem jego życia. I wreszcie ostatnia kwestia – epatowanie przemocą. Znaczenie tego aspektu omawiałam przy temacie telewizji. Tutaj dochodzi jednak bardzo niebezpieczny element możliwości znęcania się nad ofiarą. TV dawała obraz, gra umożliwia aktywność, niby pozorną, nie mniej jednak w umyśle dziecka bardzo realną, uwalniającą, bądź wyzwalającą szereg silnych emocji. Autorzy wskazali szereg pozytywnych aspektów związanych z graniem w gry komputerowe. Należą do nich:

- stymulacja procesów umysłowych,
- skłanianie do myślenia asocjacyjnego,
- korzystny wpływ na intuicję i myślenie hipotetyczne,
- wspomaganie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- gra jest bezstronnym nauczycielem, obdarzonym niewyczerpaną cierpliwością,
- uwalnianie od emocji,
- użyteczne narzędzie nauki,
- oferowanie natychmiastowej nagrody.

Biorąc pod uwagę jednak całościowy aspekt oddziaływania aktywności dziecięcej w obszarze korzystania z rynku gier komputerowych na rozwój i funkcjonowanie dziecka, należy wyraźnie powiedzieć o niebezpiecznych konsekwencjach, które wynikają ze wspomnianego sposobu spędzania czasu wolnego. N. Laniado i G. Pietra wyłonili kontrastujące z pozytywnymi aspekty, akcentujące ryzyko i zagrożenia, jakie gry komputerowe, nieodpowiednio dobrane do wieku dziecka mogą ze sobą nieść. Należą do nich:

- tworzenie wirtualnych idoli,
- powstawanie *trendu*, ogólnego dążenia, tendencji,
- *fatality* – pastwienie się nad przegranymi,
- zacieranie granicy między prawdą a fikcją,
- epatowanie przemocą (Laniado, Pietra, s. 59–84).

Obok wszechobecnych dziś gier komputerowych coraz większą popularnością wśród młodzieży, ale również młodszych dzieci cieszy się Internet. Dostęp do sieci stanowi źródło wiedzy, ale przede wszystkim bardzo szeroko pojmowanej rozrywki. Jest to medium oferujące młodym ludziom ogromne szanse aktywności. Obok uczestnictwa w jego rozwoju każdy ma szansę stać się jego współtwórcą, bo obok czerpania zamieszczonych w nim treści, może tworzyć i dodawać własne. Pośród szerokiego wachlarza możliwości i sposobów, w jaki można spędzać wolny czas, Internet zdobywa nową znaczącą pozycję. Umożliwia przemieszczanie się po całym świecie, docieranie do jego najdalszych zakątków. Ale to co chyba pociąga najbardziej to łatwość, szybkość kontaktów przy zachowaniu absolutnej anonimowości. Ten problem dotyczy również ludzi dorosłych. W niniejszym opracowaniu skupiono się jednak na populacji dzieci i młodych ludzi, i tu zagrożenie wydaje się alarmujące. Pozornie w swoistej ochronie własnej prywatności (a jest nią w pewnym sensie wizerunek) nie ma nic niebezpiecznego. Powstaje pytanie, w jakim stopniu percepcja świata realnego zaczyna stapiać się z przeżywaną przez internautę rzeczywistością wirtualną? Ludzie coraz częściej wydają się niezadowoleni z proponowanych im przez świat ról. Próbują zatem kreować samych siebie w świecie wirtualnym. Tam mogą stać się dowolną osobowością, nie są zmuszeni ponosić odpowiedzialności za swoje czyny. Taka wyprawa do świata wirtualnego daje człowiekowi ulgę i radość, ale niestety równocześnie coraz bardziej uzależnia i dezorganizuje jego zachowanie w świecie rzeczywistym (Nikitorowicz, 2005, s. 91). Bo w „*realu*” nie da się zapomnieć o obowiązkach i odpowiedzialności za najbliższe żyjące obok niego osoby.

Obecność w wirtualnej rzeczywistości niesie ze sobą wiele szkodliwych konsekwencji. Coraz częściej poczta elektroniczna, czaty, blogi, fora dyskusyjne stają się dla dzieci i nastolatków miejscem kontaktów z sektami, dealerami narkotyków czy środowiskiem pedofili. Ułatwiają także dostęp do treści pornograficznych, co ma ogromne znaczenie w rozwoju seksualności młodego człowieka. Spośród zagrożeń i przykładów niebezpiecznych treści, podkreślenia wymagają:

- *cyberbullying* – to przemoc polegająca na wyzywaniu, ośmieszaniu, szantażowaniu czy rozprzestrzenianiu kompromitujących materiałów w sieci przy użyciu

technologii informacyjnych i komunikacyjnych (komunikatorów, chatów, stron www, blogów);

- *grooming* – to uwodzenie dzieci przez osoby dorosłe za pomocą Internetu. Do tego używane są głównie komunikatory internetowe oraz czaty;
- treści propagujące ruchy religijne uznane za sekty;
- treści propagujące anoreksję i bulimię jako styl życia, a nie poważną chorobę;
- treści nawołujące do samobójstw lub samookaleceń;
- treści promujące narkotyki oraz inne używki – najczęściej przez podkreślanie ich rzekomo leczniczych walorów czy wskazanie, że otwierają one człowieka na rzeczywistość duchową (Lipińska, 2008, s. 58).

W kontekście wskazanych zagrożeń konieczne wydaje się podkreślenie, iż rodzice nie rozmawiają z dziećmi o niebezpieczeństwach wynikających z niewłaściwego użytkowania Internetu. Nie kontrolują również tego co robią dzieci i młodzież w tzw.: „sieci”. Problem z prawidłowym używaniem mediów nie polega bowiem na zabranianiu z ich korzystania. Należy wspomagać rodziców poprzez pedagogizację i uświadamianie istoty rozmów z dzieckiem, wyjaśniania, uczenia dzieci odpowiedniego i bezpiecznego użytkowania Internetu. Nowy laptop nie powinien być kolejną zabawką ofiarowaną dziecku, którą można bawić się godzinami. Ważne jest, aby dawać dziecku dobry przykład swoją osobą i uczyć używania i korzystania z „nowych mediów”.

## Podsumowanie

Mnogość szans, możliwości, ale również pytań i zagrożeń jakie stawia przed współczesnym młodym człowiekiem rozpoczynający się XXI wiek, nasuwa na myśl obraz skomplikowanego labiryntu, w którym wszyscy musimy się jakoś odnaleźć. Konstruując ten kończący rozważania rozdział, starano się syntetycznie ukazać znaczenie wybranych mediów dla funkcjonowania dziecka. Zawarte w temacie określenie, odnoszące się do nowych technologii, ujmuje problem znacznie szerzej. Samo pojęcie

„nowe technologie” jest bardzo obszerne, możemy bowiem mnożyć przykłady wchodzące w jego zakres. Jest ich wiele. Zbyt wiele, by można poświęcić wszystkim fragment opracowania. Wybrano zatem te, które zdaniem Autorki, dla funkcjonowania dziecka mają istotne znaczenie. Skupiono się więc na przybliżeniu zagadnienia roli telewizji i jej oferty, nakreślono niepokojące oddziaływanie agresywnej ekspansji rynku gier komputerowych na życie dziecka i wreszcie zarysowano kilka uwag i opinii na temat podstępnego zniewolenia, które niesie ze sobą narastająca fala tendencji uczestnictwa w rzeczywistości wirtualnej.

Jak zauważa J. Izdebska, istotnej zmianie ulega codzienna przestrzeń w jakiej żyje, a przez to kształtuje się dziecko, później dorastający młody człowiek. Mam na myśli tutaj poszerzenie owej przestrzeni, ale również nieustannie zmieniające się źródła doświadczeń, będących udziałem jego życia, zachowań i wewnętrznych przeżyć (Izdebska, 2004, s. 189–190). Jak podkreśla J. Izdebska, znacznie silniejszy od wpływu rodziny czy środowiska szkolnego staje się udział w tym procesie właśnie mediów. Za ich pośrednictwem, albo ujmując inaczej – na skutek obcowania z nimi znacząca liczba badanych dzieci postrzega współczesny świat „w kategorii wojen, przemocy, kataklizmów, terroryzmu, katastrof, nędzy, bezrobocia, zagrożeń nuklearnych, biologicznych, patologii społecznej, zwłaszcza rodziny, chorób, uzależnień”. Taki obraz świata posiada 36,7% badanych dzieci, 70% zaś taki obraz świata przyszłego buduje. Rzuca się w oczy alarmująca prawda o tym, że przyszłość świata rodzi w dzieciach niepokój i lęk (Izdebska, 2002, s. 96). Kontakt dziecka z elektroniką, mediami i światem wirtualnym najczęściej utożsamiany jest wyłącznie z treściami negatywnie odbijającymi się na potencjalnym rozwoju młodego człowieka. Jednak jak wskazują F. Huber i Ch. Neuschaffer, zupełnie pomijany jest aspekt pozytywny, przecież przekazy medialne mogą zawierać konkretną wiedzę, a gry komputerowe mogą być przyjemną i jednocześnie sensowną zabawą. Wszystko zależy zatem od proporcji i jak zwykle – od szczegółów (Huber, Neuschaffer, 2003, s. 44– 45).

## Bibliografia

- Bielska, E. (2001). *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*. w: Bajkowski, T., Sawicki, K. (red.). *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*. Białystok: Trans Humana, s.36.
- Chodubski, A. (2002). *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*. w: Kojs W. (red.). *Wartości – Edukacja – Globalizacja*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Chruścińska, J. Kubisz, E. (1999). *Dzieci z mass media. Materiały z ogólnopolskiego seminarium Zielona Góra 1998 r.* Warszawa: Wydawnictwo UZ.
- Condry, J. (1996). *Złodziejka czasu, niewierna służebnica*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Davidson, A., Davidson, R. (2000). *Tajemnica sukcesu. Jak wychować uspianiałe dziecko*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Frączek, Z. (2006). *Investować w człowieka – w poszukiwaniu wartościowej edukacji*. w: Frączek, Z. Szluz, B. *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. s. 28.
- Huber, F., Neuschaffer, Ch. (2003). *Rodzice offline? Jak nawiązać kontakt ze skomputeryzowanym dzieckiem*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Iwanicka, A. (2002). *Środki masowego komunikowania a aktywność kulturowa młodzieży*. w: Strykowski, W., Skrzydlewski, W. (red.). *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań: eMPI2. s. 379–380.
- Izdebska, J. (2002). *Dzieci „globalnej wioski” – nowy wymiar dzieciństwa. Wyzwania pedagogiczne*. w: Strykowski W. Skrzydlewski W. (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań: eMPI2 (s. 96).
- Izdebska, J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok: Trans Humana.
- Laniado, N., Pietra G. (2006). *Gry komputerowe, Internet i telewizja*. Kraków: eSPe.
- Lipińska, J. (2008). *Internet i młode pokolenie. Przeciwdziałanie potencjalnym zagrożeniom*. Katowice – Myslowice: WSP.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Płopa, M. (2005). *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Rogge, J.U. *Dzieci potrafią oglądać telewizję*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Timoszyk-Tomczak, C. (2005). *Konstruowanie własnej przyszłości w kontekście zmian we współczesnym świecie*. w: Ledzińska M. Rudkowska G. Wrona L. (red.). *Psychologia współczesna oczekiwania i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. s. 43.

Tyszka, Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Żylińska, M. (2010). *Szkola szkodzi*. *Polityka*. 36 (2772), (s. 28–30).



**A person with disability as a creative participant  
of the fandom.  
A new meaning of web 2.0**

Osoba z niepełnosprawnością jako twórczy  
uczestnik fandomu.  
Nowe znaczenie technologii sieciowej 2.0

**Agata Jakubas**

---

Institut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski  
agata.jakubas@gmail.com



## Abstract

The term „fandom” characterizes a society of fans, usually active and identifying with this society. Classic connotations of the word emphasize, however, a certain morbidity of fans in expressing their own preferences. As Joli Jenson noted: “The literature on fandom is haunted by images of defiance”. Even though last decades have brought notable changes in approach to studies on popular culture and its fans, pedagogic analyses of the issue emphasize the dangers of media consumption, in particular related to the main platform of the activity of contemporary fandom – the Internet. On the other hand, it's the digital technologies, that are defined as a new instrument of informal pedagogy.

In historical perspective, features of defiance were also attributed to people with disability. Changes in cultural-social demeanor enabled overvaluing of the position of person with disability in public discourse. In this context, following questions seem worth asking: do people with disabilities themselves act as creative participants of fandom? And if they do, how do they characterize the meaning of such activity in their lives? Should the representants of pedagogy notice the potential of this issue, despite their rather complicated relations with popular culture and digital technologies? In this paper the author explores exemplifies selected from current academic literature and thematic websites. The analysis of these examples becomes a basis for a reflection on possible answers for abovementioned questions.

## Streszczenie

Termin „fandom” określa społeczność fanów, zazwyczaj aktywnych i identyfikujących się z ową społecznością. Klasyczne konotacje słowa akcentują natomiast pewną przesadność fanów w uzewnętrznianiu własnych preferencji. Jak zauważyła Joli Jenson: „Literatura o fandomie jest prześlągnięta obrazami dewiacji”. Choć ostatnie dekady przyniosły znaczące zmiany w podejściu do badań kultury popularnej i jej fanów, pedagogiczne analizy zagadnienia wskazują zagrożenia związane z konsumpcją mediów,

a w sposób szczególny – z korzystaniem z głównej platformy współczesnego fandomu – Internetu. Z drugiej zaś strony to technologiom cyfrowym przypisuje się decydujące znaczenie w pedagogice nieformalnej.

W perspektywie historycznej cechy dewiacji przypisywano także osobom z niepełnosprawnością. Zmiany trendów kulturowo-społecznych umożliwiły przewartościowanie miejsca osoby z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym. W tym świetle interesujące wydają się być pytania: Czy same osoby z niepełnosprawnością występują w rolach twórczych uczestników fandomu? A jeżeli tak, to jak określają znaczenie tej aktywności w swoim życiu? Czy mimo skomplikowanych relacji z kulturą popularną i nowymi technologiami, pedagodzy powinni dostrzec potencjał tego zagadnienia? W niniejszym artykule autorka przybliży wybrane egzemplifikacje aktywności fanów z niepełnosprawnością z najnowszej literatury przedmiotu oraz witryn internetowych. Analiza przykładów staje się podstawą refleksji związanej z możliwościami odpowiedzi na powyższe pytania.

**Keywords:** *creativity, disability, fandom, popular culture, special education*

**Słowa kluczowe:** *fandom, kultura popularna, niepełnosprawność, pedagogika specjalna, twórczość*

*Każdy pisarz musi uczyć się kreując swoje własne postaci, światy i ich scenarie. Korzystanie z czyjejs wizji to pójście na łatwiznę<sup>1</sup>.*

*George R.R. Martin*

Przytoczone słowa jednego z najpoczytniejszych pisarzy współczesności spotkały się z donośnymi reperkusjami wśród ich adresatów – autorów oraz odbiorców fenomenu kultury, zwanego fanfiction. Rozwinięciu owego terminu zostanie poświęcona dalsza część opracowania. Cytowaną opinię można natomiast, jak się wydaje, uznać za do pewnego

---

1 Online: <http://www.georgerrmartin.com/for-fans/faq/>.

stopnia reprezentatywną dla osób trywializujących wszelkie desygnaty słów o przedrostku „fan”. Geneza owego wyrazu wiąże się z łacińskim pojęciem *fanaticus*, oznaczającym dosłownie wielbiciela lub też (zgodnie z etymologią religijną) osobę służącą w świątyni. Także współczesne konotacje słowa wskazują na zaangażowanie emocjonalne, a nawet pewną przesadność w uzewnętrznianiu własnych preferencji. Piotr Siuda (2010) wskazał na dwutorowość powszechnego obrazu fana jako gorliwego kibica sportu (domyślnie: płci męskiej) lub głośnego entuzjastę koncertów muzycznych (w domniemaniu: nastolatkę manifestującą uwielbienie do idola). Jak zauważyła Joli Jenson (1992, s. 9): „Literatura o fandomie<sup>2</sup> jest nasycona obrazami dewiacji. Fana ukazuje się (w powiązaniu z pochodzeniem terminu) jako potencjalnego fanatyka. Oznacza to, że fandom jest widziany jako przesadna, granicząca z wykołajeniem, aktywność”.

W perspektywie historycznej cechy dewiacji i różnie rozumianego wykołajenia przypisywano osobom z niepełnosprawnością. Właściwości te łączono niekiedy z potencjalną szkodliwością społeczną, kwalifikującą do wykluczenia poza nawias społeczeństwa, a nawet do eksterminacji grupy (Andrulonis, Zaorska, 2006). Zmiany trendów kulturowo-społecznych uczyniły możliwym stopniowe przewartościowanie miejsca osoby z niepełnosprawnością w dyskursie publicznym z pozycji dewianta na osobę pokrzywdzoną, wymagającą szczególnej opieki w otoczeniu instytucji zamkniętej, a następnie na wartościowego klienta usług specjalistycznych i pełnoprawnego członka społeczeństwa (Maślanka, 2008; Rogan, Walker, 2014). Wielu współczesnych badaczy wskazuje natomiast na podtrzymywaną rozbieżność sfery deklaratywnej z rzeczywistą realizacją postulatów inkluzji społeczno-kulturowej (por. Chrzanowska, 2015; Krause, 2013, Ostrowska, 2015).

Wykluczenie społeczne znajduje odzwierciedlenie w wartościowaniu twórczości osób z niepełnosprawnością. Jak zauważył Leszek Ploch (2014, s. 3) również „udział w działaniach artystycznych jeszcze

---

2 Termin „fandom” jest popularnie tłumaczony jako społeczność fanów (Siuda, 2010). Podkreśla się również aktywny charakter zaangażowania jego członków oraz budowanie przez nich pewnej tożsamości grupowej. Fandom postrzega się niekiedy nie tylko jako przestrzeń działalności twórczej, ale także pole edukacji nieformalnej (Stonawska, 2015).

do niedawna nie był dany tej grupie osób; nie doceniano, lekceważono i marginalizowano wszelkie tego rodzaju próby”. Zmiany klimatu społecznego, popularyzacja haseł emancypacji i inkluzji wydają się nieść potencjał przekształcenia tego stanu. Za egzemplifikację nowych trendów można uznać wzrastającą liczbę reportaży na temat artystów z niepełnosprawnościami różnego typu i stopnia. W polu rozważań akademickich zaangażowanie kulturalne i twórczość osób z niepełnosprawnością pozostaje natomiast dziedziną zgłębianą relatywnie rzadko. Jak wskazały Frances Reynolds i Sarah Prior (2003), większość istniejących opracowań dotyczy przede wszystkim aktywności arteterapeutycznej oraz okolicznościowych imprez charytatywnych i artystycznych. Amadeusz Krause (2010, s. 21) zwrócił natomiast uwagę na inny interesujący rezultat przeobrażeń kulturowych – kształtowanie się zrębów tak zwanej „kultury niepełnosprawnych”<sup>3</sup>. Fenomen ten wiąże się nie tylko z budowaniem przez osoby z niepełnosprawnością poczucia grupowej tożsamości („pozytywnej stygmatyzacji”), ale także z odkrywaniem możliwości płynących z przemian kultury popularnej oraz warunków uczestnictwa w jej kreowaniu. Zanik dominującego znaczenia elit społecznych w kształtowaniu popkultury nadaje szczególne znaczenie potencjałowi sprawczemu jej odbiorców – także tych należących do grup dotychczas marginalizowanych. W świetle wspomnianych rozbieżności pomiędzy sferami szczytnych idei a praktyką społeczną, warto przybliżyć rzeczywiste formy owego uczestnictwa.

Zjawiska związane z rosnącą świadomością i aspiracjami emancypacyjnymi osób z niepełnosprawnością doczekały się wielu opracowań akademickich, odzwierciedlających ewolucję rzeczywistości społeczno-kulturowej. Choć ostatnie dekady przyniosły także znaczące zmiany w podejściu do badań

3 Ang. *Disability Culture*. Według Gill (1995; za: Boeltzig, Hasnain, Sulewski, 2012) kultura niepełnosprawnych stała się: „popularnym terminem wśród naszych ludzi, aktywistów czy nie, młodych czy starych, akademików czy niedokształconych. Dostrzegłem w tym połączeniu terminów ukryte założenie, które można streścić w następujący sposób: „Tak, będąc osobami niepełnosprawnymi, nauczyliśmy się o życiu czegoś istotnego, co czyni nas szczególnie, a jednocześnie afirmuje nasze wspólne człowieczeństwo. Odmawiamy dalszego ukrywania naszych różnic. W zamian będziemy odkrywać, rozwijać i celebrować własne zróżnicowanie, a także przekazywać owe doświadczenia światu” (por. Barnes, Mercer, 2003).

kultury popularnej i aktywności jej fanów, pedagogiczne analizy zagadnienia wskazują zagrożenia związane z konsumpcją mediów, a w sposób szczególnie z korzystaniem z głównej platformy rozwoju współczesnego fandomu – Internetu (zob. Chrzanowska, 2014; Furmanek, 2014; Wojtasik, 2011; i in.). Czy same osoby z niepełnosprawnością występują jednak w rolach twórczych uczestników fandomu? A jeżeli tak, to jak określają znaczenie owej aktywności w swoim życiu? Czy mimo skomplikowanych relacji z kulturą popularną, przedstawiciele pedagogiki specjalnej powinni dostrzec „twórczy” potencjał tego zagadnienia? A może da się ono sprowadzić do przykładu „twórczego lenistwa” lub bezproduktywnej czy wręcz niebezpiecznej rozrywki? Niniejszy artykuł przybliży wybrane egzemplifikacje wspomnianej kategorii aktywności, zawarte w aktualnej literaturze przedmiotu oraz powiązanych witrynach internetowych. Analiza przykładów<sup>4</sup> stanowi wstęp do refleksji związanej z możliwościami odpowiedzi na powyższe pytania.

## Fandom jako przedmiot analizy badawczej w epoce Web 2.0

Wspomniany już badacz zagadnienia fandomu, Piotr Siuda, opisał ewolucję poglądów naukowych na aktywność fanów. Pierwszym z wyróżnionych etapów jest fala dewiacji, sięgająca ruchu fanów fantastyki naukowej w Stanach Zjednoczonych pierwszej połowy XX wieku (umownie roku 1939, w którym odbył się pierwszy Światowy Konwent Fanów Science Fiction). Analizy badawcze tego okresu nacechowane są negatywizmem czy wręcz alarmizmem związanym z perspektywą szkoły frankfurckiej. W tym ujęciu media jawią się jako narzędzie „kolonizowania tożsamości” oraz manipulowania potrzebami biernych konsumentów. I tak: „wielbicieli kojarzono z niedojrzałością, zdziecinnieniem, nieporadnością życiową. Postrzegano ich jako dewiantów, osoby antyspołeczne, mające trudności z nawiązywaniem kontaktów towarzyskich, seksualnych, niepotrafiące znaleźć pracy,

---

4 Przeprowadzone rozpoznanie ma charakter analizy wstępnej, nie ukazuje zatem całości materiału poruszającego zarysowaną problematykę. Przegląd wybranych przykładów powinien natomiast stanowić asumpt do rozważań, których wciąż brakuje w lokalnym polu badawczym.

czyli po prostu nieumiejące poradzić sobie w życiu” (Siuda, 2007, s. 88). Co istotne, obraz ten implikuje nie tylko społeczne wyalienowanie fana, ale także zaburzenia psychiczne, związane z kompensowaniem życiowej traumy przez praktykowanie doraźnych ucieczek w świat fantazji.

Kolejnym etapem wyróżnionym przez Siudę jest fala oporu, związana ze wzrostem aktywności fanów w obliczu upowszechnienia nowego medium – Internetu. Stopniowe przenoszenie pola fanowskiej twórczości z kart *zinów*<sup>5</sup> w przestrzeń sieci otworzyło przed fanami nowe możliwości. Kanał wirtualny zaferował użytkownikom nowy wymiar selektywnego odbioru treści, a także poszerzony zakres kontaktów społecznych. Podkreślanie aspektu dialogowości dało początek współczesnym rozważaniom o fandomie. Wprowadziło zatem w tak zwaną falę głównego nurtu – z symbolicznym początkiem w 2006 roku, w którym to wydano książkę Henry’ego Jenkinsa, zatytułowaną *Kultura konwergencji*. Etap ten nazywany jest zamiennie przejściem do kultury partycypacji (uczestnictwa) oraz „falą przymierza”. Odejście od retoryki bezradnych i pokrzywdzonych mas ludzkich ku budowaniu wizerunku współtwórców, mających udział w wyznaczaniu kierunku zmiany mediów, odzwierciedlało przewartościowania w popkulturze. Sprzyjało także poszerzaniu grona fanów jako „oddanych i wiernych konsumentów” (Siuda, 2007, s. 96).

Henry Jenkins (1992, s. 284), plasowany przez Piotra Siudę na pograniczu drugiej oraz trzeciej fali, dokonał rekonstrukcji poziomów uczestnictwa w fandomie. Pierwszy z wyróżnionych przez niego stopni wyznacza specyficzny sposób odbioru dzieła – uważny, wielokrotnie powtarzany, stanowiący połączenie zaangażowania emocjonalnego oraz zdystansowanej krytyki. Widz zwraca uwagę na treści szczegółowe, które ulegają z czasem przetworzeniu na komunikaty kierowane do innych fanów. Następują zatem początki myślowego renegotjowania oraz dzielenia się rozpoznanyimi znaczeniami.

Na drugim poziomie krytyczno–interpretacyjne przetwarzanie treści ulega pogłębieniu, zyskując stopniową przewagę nad ich przyswajaniem. Charakterystyczne staje się manifestowanie subiektywnego i niejako

---

5 Czasopisma hobbyistyczne, współcześnie spotykane w formie cyfrowej jako e-ziny.



ironicznego sposobu omawiania dzieła. Wydobywane treści szczegółowe zyskują pewną ciągłość i spójność wewnętrzną – także w kontekście tworzenia analogii pomiędzy tekstem a osobistym doświadczeniem odbiorcy. Następuje stopniowe konstruowanie metatekstu wypełniającego dostrzeżone luki narracyjne i inne źródła niepełnej satysfakcji z konsumpcji. Zaczodzi tym samym mniej lub bardziej świadomy proces redefiniowania granic pomiędzy producentem treści a ich odbiorcą.

Trzeci etap ukazuje fandom jako platformę „aktywizmu konsumentów”. Jego członkowie nawiązują bardziej bezpośrednie interakcje z twórcami dzieł, stając się źródłem informacji zwrotnej na temat ich odbioru. Odbywa się to nie tylko poprzez upublicznianie przez fanów własnych opinii, ale także podejmowanie swoistej aktywności lobbingowej, sugerującej określone kierunki rozwoju kultury popularnej. Fandom staje się trybuną umożliwiającą formułowanie oraz forsowanie spostrzeżeń na temat działalności twórców i producentów – nawet jeżeli głosy te nie są jeszcze przez wymienionych brane pod uwagę. Odmiennym zjawiskiem są fani, których szczególne zaangażowanie zostaje dostrzeżone przez przedstawicieli medialnych korporacji. Wyjątkowe oddanie, wiedza i branżowe kompetencje stają się dla „profesjonalnych fanów” (*profans*) przepustką do udziału w kształtowaniu wytworów głównego nurtu (Siuda, 2012, s. 118).

Bezpośrednie interakcje z nadawcami dzieł źródłowych wydają się tracić na znaczeniu, gdy twórczość fanów wkracza na poziom bardziej specyficznych form kreacji kulturowej, budowanych w oparciu o odmienne tradycje estetyczne i praktyki społeczne. W tym świetle aktywność ta staje się formą „subkulturowej mozaiki”, która według Roberta Prusa (1997, s. 36; za: Konecki, 2010) „dotyczy wielości subkultur, światów życia, lub grupowych afiliacji, które stanowią o zaangażowaniu ludzi w społeczeństwach lub społecznościach w każdym momencie czasu”. Właściwy dorobek fanów zaczyna odzwierciedlać konkretne interesy grupy społecznej, którą reprezentują. Etap czwarty wiąże się zatem z twórczym modyfikowaniem utworów popkultury, wzbogacającym je o konkretne elementy kulturowe, etniczne, tożsamościowe itp. Działania te implikują korzystanie z alternatywnych kanałów produkcji i konsumpcji tekstów. Nie są one – co podkreśla Jenkins – wyrazem dyskredytowania pierwowzoru, ale oddaniem mu swego rodzaju hołdu i próbą urozmaicenia dyskursu.

Ostatnim etapem uczestnictwa jest podniesienie rangi fandomu do miana alternatywnej wspólnoty – swoistej enklawy osób wywodzących się z różnych kontekstów lokalnych, a połączonych przez zbliżone zainteresowania. Rozwijanie relacji specyficznej solidarności otwiera fanom furtkę do symbolicznego rozwiązywania rzeczywistych trudności życiowych. Fandomowej aktywności przyporządkowuje się zatem dwa odmienne (choć powiązane) znaczenia – odskoczni od rutyny codzienności oraz przestrzeni ekspresji niezadowolenia i rozczarowania stanem realiów społeczno-kulturowych. Co istotne, oba konteksty stanowią pretekst do budowania cyberprzestrzennych, a niekiedy także pozasieciowych więzi społecznych.

Brak rygoru organizacyjnego alternatywnych wspólnot można powiązać z niedookreśleniem i zróżnicowaniem kierunków aktywności fandomu. Dyskusyjne byłoby jednak przypisywanie mu bezcelowości istnienia. Henry Jenkins zauważył, że element naświetlania i przepracowywania realnych trudności życiowych fanów w ramach wspólnoty niesie znamiona kontrkultury tworzonej przez członków grup różnorako marginalizowanych. Przejawia się tutaj swoisty dualizm fandomu – jako intensyfikacji kultury popularnej (przez jej emocjonalne absorbowanie) oraz równie zaangażowanej krytyki jej wytworów. W tej perspektywie John Fiske (1992) upatrywał dominujące znaczenie popkultury nad kulturą elitarną<sup>6</sup>. Przystępność i powszechność przekazu, a jednocześnie nieadekwatność i fasadowość wpisane w jego naturę prowokują odbiorców do interakcji właśnie z uwagi na niepełną satysfakcję z konsumpcji.

Szczególne znaczenie w dynamizowaniu rozwoju kultury partycypacji (czy też kultury popularnej w ogóle) przypisuje się nowym mediom. Jeden z prekursorów analizy zjawiska, Lev Manovich (2006), odniósł ów termin do możliwości dawanych przez nowe technologie. Są nimi „grafika, ruchome obrazy, dźwięki, kształty, przestrzenie i teksty przekształcone do postaci umożliwiającej prowadzenie obliczeń, to znaczy – do postaci danych komputerowych” (Manovich, 2006, s. 83; za: Falkowska, 2010). Magdalena Szpunar (2008) scharakteryzowała nowe media przypisując

6 Warto wspomnieć o coraz częstszym poglądzie na temat dezaktualizacji kontinuum kultura popularna („niska”, masowa, zuniformizowana) – kultura elitarna („wysoka”, wyrafinowana, wartościowa estetycznie) w obliczu zjawiska homogenizacji – współwystępowania w wytworach kultury kodów wielu poziomów twórczości (zob. Jakubowski, 2007).

im następujące cechy: wzajemne powiązanie, dostęp indywidualnych użytkowników występujących równocześnie w charakterze nadawców i odbiorców, interaktywność, wielość sposobów użycia, otwartość, wszechobecność, niedookreśloność przestrzenną oraz delokalizację. Współczesne opracowania przyporządkowują miano nowych mediów najpełniej wpisującym się w tę charakterystykę mediom cyfrowym – wraz z ich najbardziej wyrazistą egzemplifikacją, Internetem. Alek Tarkowski (2004) zwrócił uwagę, że: „Internet – przy odpowiedniej architekturze – może sprzyjać nieograniczonemu wzrostowi i rozwojowi kultury”. Swoisty model „równieżniczej produkcji” stwarza niemal nieograniczone możliwości kreowania sfery symbolicznej. Przestrzeń ta nie tylko uzupełnia, ale i stanowi niekiedy alternatywę dla głównego nurtu kultury. Kategorią szczególnie wyraziście wpisującą się w ten model jest Internet Web 2.0, wypierający wcześniejszy wzór jednokierunkowy – Web 1.0. Zapewniał on dostęp do znacznej ilości informacji, ale zasadniczo wykluczał interakcje na linii nadawca–odbiorca (Conforto, Machado, Santarosa, 2014). W zestawieniu z poprzednikiem, paradygmat Web 2.0 charakteryzuje znaczące zatarcie granicy pomiędzy nadawcą a odbiorcą treści medialnych oraz łatwość zaangażowania w ich produkcję (por. Stachura, 2007; Szpunar, 2010). Kultura partycypacji rozwija się w tym kontekście w sieci organizowanej według dwóch koncepcji: *user-friendly* (przestrzeń przyjazna dla użytkownika) oraz *user-generated content* (zawartość kreowana „oddolnie” – tworzona przez użytkowników i ciesząca się ich poparciem) (Szpunar, 2010). W tym świetle zrozumiałe staje się, dlaczego właśnie sieć cyfrowa tworzy tak dogodne pole dla rozwoju aktywnego uczestnictwa w fandomie.

**Tabela 1.** Web 1.0 versus Web 2.0 – zestawienie porównawcze

	<b>Web 1.0</b>	<b>Web 2.0</b>
<b>Odbiorca</b>	Pasywny	Aktywny
<b>Nadawca</b>	Zinstytucjonalizowany	Prywatny
<b>Nadawca–odbiorca</b>	Niska interaktywność	Wysoka interaktywność
<b>Odbiorca–odbiorca</b>	Brak komunikacji	Komunikacja, kooperacja
<b>Forma</b>	„Wielka biblioteka cyfrowa”	Wirtualne społeczności
<b>Nacisk</b>	Na dostęp użytkownika do istniejącej zawartości	Na zawartość kreowaną i współkreowaną przez użytkowników

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Conforto, Santarosa, Machado, 2014; Karahan, Roehrig, 2016; Szpunar, 2010.

Przytoczone walory fandomu online mogą brzmieć mniej lub bardziej przekonywująco, jednak nie podważają jeszcze niektórych z podstawowych zarzutów ferowanych wobec współczesnych jego członków i ich twórczości – wtórności oraz fasadowości działania. W tym świetle, zarówno argumenty przytaczane w dominującej linii krytyki, jak również te przywoływane w próbach apologetyki znajdują szczególne odzwierciedlenie we wspomnianym już zjawisku fanfiction.

## Fanfiction jako forma aktywności (od-/prze-)twórczej

Betsy Rosenblatt i Rebecca Tushnet (członkinie Komitetu Prawnego Organizacji Na Rzecz Twórczości Przeobrażonej<sup>7</sup>) zdefiniowały fanowską twórczość (*fanworks*) jako „nowe, kreatywne utwory, bazujące na już istniejących mediach” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 387). Zjawisko to ma w dużej mierze charakter cyfrowy (głównym kanałem jego upubliczniania jest Internet) oraz sfeminizowany (tworzą je przede wszystkim osoby płci żeńskiej). Wśród cech konstytutywnych owej twórczości autorki wyróżniły jej niekomercyjność oraz innowacyjność. Oba atrybuty wiążą się z możliwością eksplorowania w jej ramach wątków niepodejmowanych i nieukazywanych w mediach głównego nurtu, np. dotyczących tematyki seksualności, rasowości czy też niepełnosprawności. Do głównych typów twórczości fanów Rosenblatt i Tushnet zaliczyły materiały graficzne (fanarty), filmowe (fanwidea) oraz – przede wszystkim – opowiadania literackie (fanfiction).

W twórcach fanfiction – zwanego także „fijkją transformatywną” (*transformative fiction*) (Mudan Finn, McCall, 2016, s. 27) – można odnaleźć interesujące odzwierciedlenie koncepcji prosumpcji. Prosument jest

7 Organizacja Na Rzecz Twórczości Przeobrażonej (Organization for Transformative Works) jest organizacją non-profit, utworzoną przez samych fanów w celu zapewnienia stałego, bezpłatnego dostępu do fanowskiej twórczości oraz chronienia historii i kultury fanów. Projekty Organizacji obejmują między innymi prowadzenie archiwum owej twórczości (Archive of Our Own), a także tematycznego czasopisma naukowego (Transformative Works and Cultures). Popularność projektów inicjowanych i koordynowanych przez Organizację Twórczości Przeobrażonej zdynamizowała rozwój studiów nad fandomem (fan studies). Źródło: <http://journal.transformativeworks.org/index.php/twc>.

konsumentem, pełniącym jednocześnie rolę producenta, redefiniującego w sposób nieformalny i twórczy dzieło pierwotne. Pojęcie to wprowadził do nauk społecznych Alvin Toffler (1980) w swoim najznamienitszym dziele *Trzecia fala*. Toffler uznał, że prosumpcja dominowała w społeczeństwach preindustrialnych (w czasach „pierwszej fali”), podlegając następnie restrykcyjnemu podziałowi na czynności produkcyjne i konsumpcyjne za pośrednictwem rewolucji przemysłowej („drugiej fali”), by ulec reintegracji wraz z przyływem „trzeciej fali”. Piotr Siuda (2012) powołał się w tym kontekście na idee George’a Ritzera i Nathana Jurgensona o powstaniu trzeciego kapitalizmu – prosumpcyjnego. Główną przestrzenią jego dynamizacji miałby być Internet, a uściślając: treść tworzona przez użytkowników (*user-generated content* – UGC) (za: Siuda, 2012, s. 110). Udostępnianie UGC za pośrednictwem Web 2.0 staje się nierzadko narzędziem popularyzacji treści komercyjnych. Co istotne, technologie cyfrowe stwarzają jednak wyjątkowe możliwości rozwoju twórczości fanowskiej. Fani, nazywani przez Siudę (2012, s. 109) „awangardą kultury prosumpcji”, są niewątpliwie konsumentami pełniącymi zarazem rolę producentów redefiniujących w sposób nieformalny i twórczy dzieła pierwotne. Charakterystyczny dla tej roli „odbiór w nadmiarze” (Siuda, 2010, s. 6) sprzyja nie tylko intensyfikacji kontaktu z macierzystym tekstem, ale także rozwijaniu umiejętności renegocjowania przypisanych mu znaczeń. Warto zwrócić uwagę na sytuację, gdy wątek fabularny pewnego dzieła – szczególnie typu epizodycznego – odbiega od oczekiwań odbiorcy w sposób tak znaczący, że skłania go nie do kontynuacji, ale rekonstrukcji utworu. Za szczególnie przykładowy może tutaj posłużyć typ fanfiction, zwany „światem alternatywnym” (*alternate universe* – AU). Forma ta bazuje na umieszczeniu protagonistów tekstu w innej rzeczywistości literackiej. Mniej lub bardziej radykalna zmiana anturazu utworu pozwala zaś na reinterpretację jego treści. W ten sposób dany utwór – niejako niezależnie od specyfiki dzieła pierwotnego – może stać się nośnikiem treści związanych ze współczesną strukturą społeczną, z zagadnieniami płci, przynależności etnicznej, a także niepełnosprawności (Mudan-Finn, McCall, 2016, s. 31).

Twórczość autorów fanfiction stanowi zatem interesujące pole badawcze ze względu na swoistą interakcję pomiędzy wiedzą „usankcjonowaną” (obejmującą informacje o wydarzeniach historycznych, konwen-

cjach literackich, odkryciach naukowych, itp.) a mniej sformalizowaną (dotyczącą ikon popkultury lub osobistych doświadczeń odbiorców). Rosnące globalne grono adresatów daje niejednokrotnie szansę na osadzenie w przystępnych formach przekazów o tonie emancypacyjnym, stanowiących odbicie przestrzeni społecznej i subiektywną ilustrację problemów globalnych. Nawet subwersywne czy też transgresywne z założenia dyscypliny nauk społecznych i humanistycznych (gender studies, teoria queer, krytyczna teoria rasy, itp.) są objęte ograniczeniami związanymi ze standardami badawczymi i rygiorem akademickim. Niewątpliwym arcybutem fanfiction jako narzędzia edukacyjnego jest opieranie się tym restrykcjom. Jak zauważyły Kavita Mudan-Finn i Jessica McCall (2016, s. 28) jest ono: „paradoksalne – istnieje w przedśmionku pomiędzy gatunkiem [literackim, dop. A.J.] i mitem, zapewniając unikalne możliwości rekonstrukcji tekstu w równym stopniu osobom młodym i starszym, amatorom oraz badaczom akademickim”.

W tej perspektywie nie wydaje się być zadziwiający fakt, że fandom i fanfiction stają się także przestrzenią zabierania głosu przez jednostki przypisane do jednej z najbardziej marginalizowanych grup – populacji osób z niepełnosprawnościami.

## **Osoba z niepełnosprawnością w świecie popkultury - twórczość fanów**

Rezultaty badań przybliżających kształt współczesnych mediów wskazują na wzrost treści stanowiących do niedawna obiekt tabuizacji społecznej. Obserwuje się rosnącą liczbę bohaterów o nieheteronormatywnej orientacji seksualnej, nieidentyfikujących się z dualizmem płci, itp. Tendencja ta ma także odzwierciedlenie w częstszym ukazywaniu na łamach dzieł popkultury postaci z niepełnosprawnością. Istnieją opracowania teoretyczne traktujące o prezentacjach ukazywanych w filmach fabularnych (Safran, 1998), rysunkowych (Więckowska, 2010), w książkach (Thomson, 1997), a także w komiksie (Johnson, 2008). Analiza porównawcza charakterystyki owych wizerunków doprowadziła Karolinę Więckowską (2010) do następujących wniosków:

- stereotypowe ukazywanie osoby z niepełnosprawnością jako kaleki lub herosa pozostaje powszechnym procederem;
- autorzy przekazów rzadko przedstawiają człowieka z niepełnosprawnością jako „szarego” obywatela, pełniącego powszednie role społeczne;
- niepełnosprawność ukazywana jest jako piętno jednostki nią obciążonej – przesądzające o ogóle doświadczanych przez nią trudności życiowych.

W podobny sposób medialny wizerunek osób z niepełnosprawnością opisała Anna Woźniak-Szymańska (2012). Autorka zauważyła, że niepełnosprawność łączy się ze schematem stygmatu lub piętna, determinującego całość przeżyć osoby – niekoniecznie zaś z jedną z wielu cech składających się na jej doświadczenie. Taki wizerunek wpisuje się w indywidualny model niepełnosprawności, który – jak wspomniano wcześniej – nie rezonuje ze współczesnymi trendami dyskursywnymi.

Paul T. Jaeger (2012) ujawnił, że osoby z niepełnosprawnością tworzą nadal grupę najbardziej defaworyzowaną w obszarze dostępu do Internetu (por. Chrzanowska, 2015). Niemniej jednak znamiona obecności kultury niepełnosprawnych i jej reprezentantów są obecne w cyfrowej przestrzeni. Platformą dyskusji na temat obrazów niepełnosprawności w tekstach źródłowych staje się coraz częściej internetowa twórczość literacka fanów z niepełnosprawnością. W obszarze fanfiction tematyka ta bywa ukazywana dwutorowo, poprzez:

- opowiadania związane z kulturowymi postaciami z niepełnosprawnością – stanowiące modyfikację czy też uzupełnienie losów bohaterów lub studia charakterów, będące próbą uchwycenia ich doświadczeń;
- historie, w obrębie których pierwotnie sprawnych bohaterów „wyposaża się” w pierwiastek niepełnosprawności.

Podjęmowanie problematyki niepełnosprawności na łamach fanfiction nie jest oczywiście wyłączną domeną autorów opierających się na własnym doświadczeniu. Twórczość fanów cechuje się znaczną niejednorodnością motywacji i sposobu prezentowania świata przedstawionego, a tym samym bohaterów z niepełnosprawnością. Wielu spośród owych autorów łączy natomiast dostrzeżenie niesatysfakcjonującego status quo

i odczytywanie go w kategoriach osobistego wyzwania. Melody Strmel (2014) określiła rolę fanfiction jako intertekstualnej przestrzeni, w obrębie której osoby wcześniej niesłyszane osiągają prawo głosu. Członkowie marginalizowanych grup zyskują w ten sposób obszar artykulacji własnych doświadczeń. Strmel podkreśliła przy tym szczególną aktywność osób z niepełnosprawnością, rekonstruujących historie popkulturowych postaci z niepełnosprawnością w sposób pełniej oddający specyfikę osobistych przeżyć i sytuacji życiowych. Według Francesci Coppy (2014, s. 78) „fandom charakteryzuje się wysokim procentem niepełnosprawnych uczestników i odnosi się do zagadnień dostępności (zarówno cyfrowej, jak i fizycznej) oraz pozytywnej reprezentacji niepełnosprawności w mediach – w sposób, w jaki nie czyni tego nadal mainstream”. Bezpośrednie uczestnictwo osób najbardziej zainteresowanych znajduje odzwierciedlenie w ujawnianiu przejawów zróżnicowanej wrażliwości dyskursywnej oraz odmiennych przykładów dyskryminacji – znanych z własnej biografii.

Wspomniane wcześniej Betsy Rosenblatt i Rebecca Tushnet (2015) przeprowadziły wśród użytkowników Organizacji Na Rzecz Twórczości Przeobrażonej ankietę sieciową, dotyczącą wpływu pisania fanfiction na życie jego autorek<sup>8</sup>. Treści uzyskanych odpowiedzi wskazały, że fandom i zaangażowanie w związaną z nim twórczość stanowią źródło szczególnych możliwości osobistego rozwoju, dojrzewania emocjonalno-społecznego, a także nabywania profesjonalnych umiejętności literackich przez przedstawicielki marginalizowanych grup. Co istotne, Rosenblatt i Tushnet przytoczyły także wypowiedzi osób z deklarowaną niepełnosprawnością. Dla pierwszej z nich – Medelli – fandom filmu *X-Men: Pierwsza Klasa* stał się okazją do konfrontacji z niespotkanym dotąd obrazem osoby z niepełnosprawnością ruchową – takim, z jakim mogła się osobiście identyfikować: „W tym małym zakątku Internetu odnalazłam więcej portretów osoby na wózku doświadczającej siły, szacunku, miłości i przygód niż w jakichkolwiek

---

8 Cyfrowa ankietka została przeprowadzona wśród osób płci żeńskiej, stanowiących zdecydowaną przewagę wśród twórców fanfiction. Autorki otrzymały odpowiedzi od 107 użytkowników OTW. Analiza danych pozwoliła badaczkom na sformułowanie wniosków, że zaangażowanie w twórczość fanowską pomaga badanym w różnym wieku w samorozwoju, dojrzewaniu emocjonalnym i nabywaniu profesjonalnych kompetencji.



«prawdziwych» mediach” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 391). Respondentka wskazała także na inny aspekt decydujący o przewadze fandomu i fanfiction nad wytworami komercyjnymi: „To nie działałoby w taki sam sposób, gdybyśmy tworzyli indywidualnie historie o oryginalnych postaciach. To byłaby praca w osamotnieniu i nigdy byśmy się nie spotkali, gdyby nie dzielone zainteresowanie bohaterami, których znaliśmy i kochaliśmy” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 391). Oprócz korzyści osobistych, nieprzeceńniony okazał się zatem udział w społeczności fanów jako istotnej grupy odniesienia. Odwołując się raz jeszcze do ostatniego etapu rozwoju fandomu według Henry’ego Jenkinsa (2006): „alternatywna wspólnota”, kształtująca się na kanwie dzielonej pasji, tworzy przestrzeń do rozwijania atrybutów osobistych, ale także nawiązywania znaczących relacji społecznych.

Inne respondentki Rosenblatt i Tushnet zaakcentowały znaczenie uczestnictwa w fandomie dla dojrzewania do samoakceptacji. W życiu Amandy B. fanowska twórczość odegrała istotną rolę w przechodzeniu przez meandry procesu adolescencji, a także w radzeniu sobie z odkrywaniem własnej odmienności: „Ponieważ fanfiction jest pisane przede wszystkim przez amatorów, w dużej mierze bazuje na uczuciach i doświadczeniach autorów. To daje nieporównywalny stopień szczerości i umożliwia czytelnikowi emocjonalne identyfikowanie się z postaciami (...). Jestem aromantyczną, aseksualną autystyczką z zaburzeniami lękowymi. Nie byłam świadoma «żadnej» z tych rzeczy przez cały etap szkoły średniej. W niektóre dni fanfiction było tak naprawdę jedyną rzeczą, która wyciągała mnie z łóżka” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 392). Podejmowanie na łamach fanfiction tematów nieobecnych w mediach głównego nurtu, drażliwych, a zarazem głęboko osobistych, daje niekiedy możliwość ujrzania siebie w innym świetle – zrozumienia własnych zmagani przez pryzmat doświadczeń innych. Oprócz pewnego łagodzenia codziennych trudności, aktywność ta nie pozostała więc bez znaczenia dla kompensowania przez respondentkę skutków własnej niepełnosprawności w zakresie nawiązywaniu relacji: „Fandom umożliwił mi poznanie trzech spośród moich najlepszych przyjaciół i wierzę, że uczynił mnie lepszą osobą. Dał mi – autystycznej kobiecie, która nie potrafi odczytywać mimiki ani języka ciała, nie jest zdolna do podtrzymywania rozmowy, nie znosi bycia dotykałą – sposób, by czuć się mniej osamotnioną” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 392).

Ostatnia z osób ankietowanych – Ashley, identyfikująca się z diagnozą mózgowego porażenia dziecięcego – wskazała także na doświadczenia związane z pokonywaniem ograniczeń narzucanych przez stereotypowy odbiór własnej niepełnosprawności: „Dzięki współdzielonemu fandomowi, nareszcie ktoś popatrzył na «mnie», nie na moje «ciało»”. Przekraczanie osobistych granic odniesiono również do płaszczyzny weryfikowania przekonań o własnej wartości oraz możliwościach: „Odkryłam, że to nie było w porządku ze strony mojej rodziny, by myśleć o mnie jako chorej i złej (...) Odkryłam, że jeżeli oddany pisarz może przezwyciężyć dysleksję (podobnie jak jeden z moich przyjaciół), to nie byłoby wcale zbyt daleko idącym wnioskiem, by spróbować odnieść to do siebie i mojego MPD” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 392). Uczestnictwo w „alternatywnej społeczności” daje możliwość czerpania z doświadczeń jej członków. Dzielenie się osobistymi osiągnięciami w sferze online może mieć rzeczywisty wpływ na inspirowanie osób zmagających się z podobnymi barierami w odmiennych życiowych okolicznościach.

Artykuł Christiny Papamichael (2003), *Harry Potter and the Curse of Disability*, zamieszczony na portalu BBC<sup>9</sup>, ukazał motywacje towarzyszące autorkom fanfiction wzbogacające uniwersum powszechnie znanego dzieła popkultury o postacie z niepełnosprawnością. Deficyt takich bohaterów w kanonicznym świecie przedstawionym stanowił dla nich zachętę do pobudzenia własnej kreatywności. Nie była to jednak twórczość pozbawiona tonu dezaprobaty i sprzeciwu. Papamichael przytoczyła wypowiedź jednej z autorek (La Guery): „Kiedy czytałam książki [z serii *Harry Potter*; dop. AJ], dotarło do mnie, że JK Rowling uwzględnia przedstawicieli każdej rasy i każdego statusu ekonomicznego, ale nie ma wśród nich osób z niepełnosprawnością. Wydało mi się to bardzo smutne”. Taka konstatacja stała się przyczyną „uzupełnienia” magicznego świata Harry’ego Pottera o bohaterkę z mózgowym porażeniem dziecięcym. Opisy doświadczeń owej postaci nie zawsze rezonowały z przychylnym odbiorem czytelników. La Guery zarzucano posługiwanie się zbyt sugestywnymi, a przez to „niepotrzebnymi” środkami wyrazu. Dostrzeżenie ilustratywności przekazu

---

9 Online: [http://www.bbc.co.uk/ouch/features/harry\\_potter\\_and\\_the\\_curse\\_of\\_disability.shtml](http://www.bbc.co.uk/ouch/features/harry_potter_and_the_curse_of_disability.shtml).

przez jego adresatów może jednak wskazywać, iż autorce udało się przekuć w fikcję literacką własne, „nieupiększone” doznania jako osoby z diagnozą tego właśnie zaburzenia neurologicznego. Jak sama stwierdziła (również obrazowo), w ramach fanfiction pokazuje, że nie są one „pasywnymi, ośliżymi krewetkami”.

W zakresie dzielenia się i upubliczniania osobistych doświadczeń, za szczególną egzemplifikację aktywności fanów z niepełnosprawnością może zostać uznana inicjatywa Access Fandom<sup>10</sup> sięgająca 2009 roku. Wyróżnia się ona obszernym spektrum zainteresowań oraz zróżnicowanym gronem zaangażowanych użytkowników. Pod wymowną nazwą kryje się portal internetowy i forum dyskusyjne poświęcone kwestiom szeroko pojmowanej kulturowej inkluzji osób z niepełnosprawnością. Warto zestawzić charakterystykę działalności Access Fandom z wybranymi zarzutami ferowanymi wobec aktywnych uczestników fandomu. Stronę cechuje bowiem:

- ograniczony, ale sprecyzowany rejestr zasad obowiązujących stałych członków oraz osoby odwiedzające (korzystanie z portalu regulują wytyczne związane m. in. z dostępnością tworzonych postów<sup>11</sup>, czytelnym opisywaniem osobistych intencji oraz etykietowaniem wątków poruszających tematy kontrowersyjne. Nie jest to zatem przejaw „irracjonalnego, barbarzyńskiego zachowania” [Jenson, 1992, s. 15]);
- szeroko pojęta inkluzyjność<sup>12</sup> (zgodnie ze współczesnymi trendami prowadzenia dyskursu oraz postulowanymi zmianami etosu społeczno–kulturowego. Cechą definiującą tak pojmowany fandom pozostaje jego otwartość i dostępność dla wszystkich współautorów, niezależnie od walorów ich piśmiennictwa czy też „wiarygodności” osobistej interpretacji dzieła [Mudan-Finn, McCall, 2016, s. 29]. Inkluzyjność wiąże się także z łatwością współuczestniczenia w kulturze fanów w dobie

10 Online: <http://access-fandom.dreamwidth.org/>

11 Związane także z czytelnością tekstu oraz unikaniem treści inicjujących zagrożenie atakiem epilepsji.

12 Związane także ze zwielokrotnioną łatwością przyłączenia do kultury fanów w dobie internetu (zob. Siuda, 2010, s. 96). Zjawisko „lurkerów”.

powszechnego Internetu Web 2.0. Jako szczególny przykład warto przywołać zjawisko „lurkerów” – znacznego grona osób, które przeglądają grupy dyskusyjne nie pozostawiając znamion własnej aktywności. Akcentuje się także znaczenie zróżnicowanych wymian twórczości oraz rosnącą popularność koleżeńskich usług edytorskich [korekt *beta*] – współpracy osób o różnym zakresie zaangażowania, wiedzy i doświadczeń. Unikanie hierarchizowania samych fanów według intensywności ich uczestnictwa może przeczyć zarzutowi o powszechną „dyskryminację wewnątrz fandomu” [Fiske, 1992];

- postulatywne współdziałanie na rzecz innych grup marginalizowanych (niespójne z zarzutem o nadmierną koncentrację na parametrach konkretnej sytuacji życiowej członków hermetycznej populacji);
- dzielenie się odkryciami z zakresu literatury badawczej oraz różnorodnej aktywności naukowej – sympozjów, konferencji, zaproszeń do współpracy redakcyjnej i publikacyjnej (takie zaangażowanie dowodzi, że udział w fandomie nie ogranicza się zawsze do przestrzeni cyfrowej i zafiksowania na obiekcie afiliacji [Shatner; za: Jenkins, 1992, s. 10]. Rozległość zainteresowań nie zmienia jednak faktu, że eksploatowane są raczej walory kultury popularnej);
- refleksyjność i autorefleksyjność (użytkownicy dokonują wymiany obserwacji za pośrednictwem forów dyskusyjnych, dzieląc się osobistymi spostrzeżeniami na temat ableizmu w zróżnicowanych wytworach kultury, a także wśród samych osób z niepełnosprawnością<sup>13</sup>. W tym kontekście zarzut o zaangażowanie się w wyłącznie „emocjonalną konsumpcję” [Sandvoss, 2005] także nie wydaje się być usprawiedliwionym).

Za inne szczególne przykłady łączenia niektórych z wymienionych atrybutów można uznać fanowskie inicjatywy Crip Big Bang<sup>14</sup> oraz Access

13 Jadelennox (autorka z niepełnosprawnością). Online: <http://jadelennox.dreamwidth.org/370737.html#cutid1>.

14 Online: <http://cripbigbang.dreamwidth.org/>.

Portrayal<sup>15</sup>. Na łamach pierwszej z witryn corocznie zamieszczane są obszernie formy literackie dotyczące postaci medialnych, literackich, a także – dopuszczalnie – historycznych z niepełnosprawnością. Co istotne, utwory udostępniane za jej pośrednictwem są poświęcane postaciom znanym z już istniejących dzieł kultury. W zamyśle administratorów strony: „Zamiast wyposażać sprawne postaci w niepełnosprawności i wyobrażać sobie «Co by było, gdyby?», to wyzwanie<sup>16</sup> koncentruje się na faktycznie niepełnosprawnych postaciach, które wykonują różne (...) czynności będąc niepełnosprawnymi. Chodzi tutaj o poświęcenie postaciom niepełnosprawnym uwagi, jakiej nie poświęca im się w kanonie”<sup>17</sup>.

Za pośrednictwem Access Portrayal autorzy fanfiction i innych tekstów kultury nabywają zróżnicowane informacje na temat portretowania osób z niepełnosprawnością. Na pytania aspirujących twórców odpowiadają sami użytkownicy z niepełnosprawnością. Zgodnie z założeniami twórców inicjatywy: „Wszystkie typy niepełnosprawności są tutaj mile widziane. Jeśli jest coś, co powinno być Twoim zdaniem przedstawiane lepiej, więcej lub inaczej, a jest to fizyczna, poznawcza lub emocjonalna różnica względem standardowej konfiguracji, to tak, odnosi się to do Ciebie. Nie musisz się określać jako osoba niepełnosprawna – a Twoja odmienność nie musi być czymś złym – by być fałszywie reprezentowanym lub niedoreprezentowanym. Dopóki dostrzeżasz obrazy osób takich, jak Ty, które cierpią przez ignorancję lub uprzedzenia, zapraszamy Cię do dzielenia się informacjami na temat swojej kondycji”<sup>18</sup>. Do zalet strony należy niewątpliwie zapewnienie możliwości przesyłania anonimowych wiadomości (z uwzględnieniem stygmatyzacji mogącej wiązać się z ujawnianiem własnej niepełnosprawności lub choroby oraz z poszanowaniem reguł komunikacji internetowej – podobnie jak w ramach Access Fandom).

---

15 Online: <http://accessportrayal.dreamwidth.org/>.

16 Członkowie fandomu spopularyzowali ideę tak zwanych „wyzwań” (challenges) – zorganizowanego tworzenia prac literackich lub artystycznych według ustalonych kryteriów. Mogą one dotyczyć np. wymiany utworów („prezentów”) pomiędzy uczestnikami lub tworzenia w oparciu o pomysły osadzone w krótkich komunikatach tekstowych (prompts).

17 Online: <http://cripbigbang.dreamwidth.org/profile>.

18 Online: <http://accessportrayal.dreamwidth.org/profile>.

Wspominając o wątkach ableizmu w medialnych prezentacjach osób z niepełnosprawnością, warto przywołać artykuły cyfrowe poświęcone właśnie temu zagadnieniu. Przedmiotem dyskusji bywali bohaterowie seriali *Glee* (Kociemba, 2010), *Battlestar Galactica* (sasha\_feather, 2010), *Daredevil*, *Avatar: Legenda Aanga* (Chaney, 2016) czy też ostatni sezon *Sherlocka BBC* (Sanchez, 2017). Polemika ta rzadko przypomina chłodną, zdystansowaną krytykę akademicką. Częściej bywa zaś rezultatem wnikliwej analizy dokonywanej przez entuzjastów popkultury, których własne doświadczenie – naznaczone daną niepełnosprawnością lub chorobą – uwrażliwia na określone wątki aprobowanego produktu. Jak zauważyła jedna z autorek wymienionych tekstów, Keira Chaney: „Nadal istnieje jednak tak niewiele historii – nawet tych fantastycznych – ukazujących chorobę i zmagania z nią jako część codzienności ludzi, którzy nie posiadają cech superbohatera, by ją pokonać. Brakuje szczerzej dyskusji na temat sposobu, w jaki choroby przewlekłe i niepełnosprawności wpływają na doświadczenie uczestnictwa w kulturze fanów<sup>19</sup> przez wielu z nas”.

## Próba podsumowania

Znaczną część niniejszego artykułu poświęcono rozważaniom o wybranych korzyściach z udziału w fandomie i fanowskiej twórczości. Być może błędem byłoby jednak dyskredytowanie wszystkich zagrożeń powiązanych z tą aktywnością. Kazimierz Krzysztofek (2006) opisał proces „ugrzeczniania protestu” opresjonowanych mniejszości społecznych. Polega on na stopniowej komercjalizacji dyskursów mniejszościowych, utrudniającej faktyczne realizowanie głoszonych przez nie postulatów. Zawężając perspektywę do przykładu fandomu – za doskonały „chwyt marketingowy” można uznać łagodzenie buntu grup przez zapewnianie im bezpiecznej przestrzeni do tymczasowego redefiniowania swojej sytuacji. Mechanizm ugrzeczniania opierałby się na fakcie, że zmiana ta – nierzadko opatrzoną atrakcyjną formą – pozostaje w istocie efemeryczna. Chodzi przecież

---

19 Z angielskiego: geek culture – kultura entuzjastów, kultura geeków (brak bezpośredniego przekładu na język polski).

o symboliczne rozwiązywanie rzeczywistych problemów, a nawet o pewną od nich „odskocznnię”. Aktywność fanów staje się w tym świetle formą twórczego zastępowania walki o zmianę publicznego dyskursu formami „konsumenckiego aktywizmu”. W świetle przywołanego przykładu, respondentki Betsy Rosenblatt i Rebeci Tushnet (2015) stworzyły własną niszę kulturową – nie oznacza to jednak, że świat wokół nich stał się mniej nieprzyjazny.

Melissa M. Brough i Sangita Shresthova (2012) zwróciły uwagę na pewną zależność związaną z uczestnictwem we współczesnej kulturze partycypacji. Analizy badawcze wskazują na przenikanie i zacieranie się granic pomiędzy tradycyjnymi formami obywatelskiego zaangażowania a fanowskiej (konsumenckiej) działalności. Aktywizm rozumiany jako jednoznaczne i kategoryczne stawianie oporu opresji traci w tym procesie rację bytu, ponieważ przeczy mu istota fana jako miłośnika i wielbiciela – nie zaś kontestatora. To proste stwierdzenie wydaje się uprawomocnić zarzuty o przyczynianie się fanów do podtrzymywania dyskursu neoliberalnego oraz maskowania rzeczywistych nierówności społecznych (por. Mukherjee, 2011). Praktyki te mogłyby zostać uznane za sprzeczne z kierunkiem wyznaczanym przez paradygmaty inkluzji i emancypacji.

Nie sposób natomiast pominąć roli, jaką w popularyzowaniu idei odgrywają właśnie nowe media. Wzrastająca dostępność i znaczenie informacji cyfrowej plasuje sieć Web 2.0 na coraz istotniejszym miejscu w edukacji formalnej i (przede wszystkim) nieformalnej. Agata Fiszer (2016) przywołała teorię Marshalla McLuhana, zwracając uwagę, że nowe media stanowią w tym kontekście formę przedłużenia zmysłów dla osób z niepełnosprawnością. Warto także przypomnieć, że, w perspektywie wcześniejszych rozważań, rola konsumenta nie jest równoznaczna z uprawnieniami prosumenta. Właściwe uznanie znaczeń przypisywanych określeniu „prosument” oznaczałoby zaakceptowanie istnienia innego rodzaju kontestacji, posiadającej własny potencjał sprawczy. Przykłady tego sprawstwa – w zakresie mniej lub bardziej bezpośredniego wpływu fanów na kształt produktów z pogranicza różnych dziedzin kultury – opisali między innymi Piotr Siuda (2012, s. 216–218), Mirosław Filiciak i Alek Tarkowski (2012) oraz Dominika Kozera (2016). Innym i stosunkowo nowym zjawiskiem są zbiorowości fanów angażujących się w działalność społeczną

i charytatywną. Warto wspomnieć o przedsięwzięciach niekomercyjnych fanowskich organizacji, takich jak the Harry Potter Alliance, Racebending czy też Nerdfighteria. Do sukcesów pierwszej z nich można zaliczyć zebranie w 2010 roku 123 tysięcy dolarów na pomoc humanitarną dla poszkodowanych w Haiti oraz akcję Accio Books, której skutkiem było rozpowszechnienie ponad 250 tysięcy książek w ramach walki z analfabetyzmem. Racebending – strona założona przez fanów serialu Avatar: Legenda Aanga, oburzonych filmową adaptacją filmu, którego kadra składała się wyłącznie z aktorów rasy białej – liczy obecnie tysiące zwolenników z ponad 50. krajów. Jej uczestnicy inicjują akcje protestacyjne, kampanie uświadamiające, podejmują współpracę z innymi organizacjami społecznymi. Wpływają zatem na dynamizowanie publicznego dyskursu (zob. Lopez, 2011). Działalność witryny Nerdfighteria zapoczątkowali właściciele popularnego kanału YouTube (VlogBrothers). Obecnie jej entuzjaści kładą nacisk na udział w fanaktywizmie i akcjach charytatywnych. Wśród zrealizowanych projektów warto wspomnieć o inicjatywach *This Star Won't Go Out* i *Esther Day*, których skutkiem było zorganizowanie funduszy i wsparcia dla osób z chorobami nowotworowymi.

Przedsięwzięcia podobne do powyższych przesuwają akcent z udziału w kulturze partycypacji do zaangażowania w działania społeczno-polityczne. Staje się to możliwe właśnie dzięki cyfrowym strategiom mobilizowania zbiorowej aktywności (Jenkins, Shresthova, 2012). Jako jedną z istotnych właściwości kultury partycypacji uznaje się przełamywanie wyłączności uprawiania aktywności politycznej w ramach instytucji. W kontekście pedagogiki korzystne mogłoby się okazać socjalizowanie do wykraczania poza role konsumenckie – np. poprzez kształtowanie kompetencji do uczestniczenia w tej kulturze. Henry Jenkins i Sangita Shresthova (2012) zauważają, że zachodzi “pilna potrzeba, by uczeni głębiej eksplorowali zróżnicowany potencjał relacji pomiędzy fandomem a życiem politycznym”. Aktywne wykorzystywanie instrumentów technologiczno-informacyjnych wydaje się być zatem koniecznością współczesności.

Istnieje natomiast jeszcze inny, bardziej kameralny sposób negocjowania zastanych znaczeń. Jego konkretyzację stanowią przywołane przykłady działań autorek fanfiction i fanów z niepełnosprawnością. Nawet jeżeli kultura popularna jako taka nie odnosi się do konkretnej tożsamo-



ści historycznej (Melosik, 2003), odmiennym kontekstem rozważań należałoby uczynić jej fanowskie, spersonalizowane remiksy. Nie ulega już wątpliwości, że Internet nie stanowi przestrzeni zmonopolizowanej przez „wielkowiejską młodzież klasy średniej” (Melosik, 2003, s. 85). Analizy przekroju wiekowego autorów i entuzjastów fanfiction<sup>20</sup> pozwalają dostrzec zanikanie granic międzypokoleniowych we wspólnym zaangażowaniu w twórczość i wymianę doświadczeń. Do niedawna szczególnie widoczne było to w notach zamieszczanych na stronach blogowych typu *Livejournal*, gdzie poczytni autorzy inicjowali debaty dotyczące bliskich sobie kwestii społecznych. Popularność portalu znacząco spadła, jednak na jego miejscu pojawiło się wiele podobnych platform komunikacji.

Warto także przypomnieć, że prezentacje osób z niepełnosprawnością w mediach głównego nurtu pozostają na tyle rzadkie i zniuansowane, że nieadekwatne wydaje się być mówienie o realnej komercjalizacji dyskursu. Do cech konstytuujących fanowską twórczość w klasycznej postaci należy natomiast innowacyjność oraz niekomercyjność właśnie. Oba atrybuty czynią z niej nie tylko potencjalne narzędzie poszerzania świadomości społecznej, ale także przejaw osobistej „sumy ekspresji i walk z ograniczeniami” (Stelter, 2005, s. 124). Aktywni fani z niepełnosprawnością (autorzy fanfiction, artykułów czy też debat) kładą nierzadko nacisk na podważanie wciąż powszechnych stereotypów – szczególnie w świetle niedostatków materiału źródłowego. Działania te posiadają niewątpliwie walor edukacyjny. Sprzyjają przy tym wzmacnianiu poczucia własnej godności i przynależności. Czy rzeczywiście zasadne byłoby zatem sprowadzanie tej aktywności do swego rodzaju „literackiego lenistwa”, a nawet „trywialnej, odtwórczej głupoty” (Rosenblatt, Tushnet, 2015, s. 392)? Być może nie jest to najtrafniej sformułowane pytanie. Rozwój warsztatu pisarskiego pozostaje przecież jednym z celów przyświecających autorom fanfiction. Nierzadko nie jest to jednak cel jedyny czy też najistotniejszy. Analizy badawcze świadczące o korzystnym wpływie twórczości osób z niepełnosprawnością (Ploch, 2014; Prior, Reynolds, 2003) oraz fanów (Sheridan, 2014; O’Keeffe, 2017) na ich zdolności artystyczno-techniczne, naukowe, samorozwojowe,

---

20 Zob. online: <http://luceateis.tumblr.com/post/84540666237/fannish-age-survey-results>.

a także analityczne (np. związane z krytyczną oceną rzeczywistości) wydają się wskazywać, że kwestie te są warte wzmożonej uwagi pedagogów. Jak zauważa Paul J. Booth (2015): „(...) nowe pokolenia fanów są przyszlými nauczycielami, myślicielami i rozważnymi użytkownikami mediów. Naszą odpowiedzialnością, jako dzisiejszych medioznawców i nauczycieli, jest pomaganie im w nabywaniu krytycznej kompetencji przez eksponowanie wnikliwej, zaangażowanej twórczości fanów”.

Jeżeli konstruowanie tożsamości odbywa się współcześnie przez tworzenie jej „wizualnych (re)prezentacji” (Jakubowski, 2006, s. 17), fenomen fanowskiej twórczości wydaje się cechować w tym kontekście szczególnie „konstruktywnym” potencjałem. Warto zgłębiać sposoby, w jakie potencjał ten mógłby zostać wykorzystany w różnych kontekstach przestrzeni społecznej i edukacyjnej – na przykład związanej z tworzeniem osobistej oraz zbiorowej tożsamości osób z niepełnosprawnością.

## Bibliografia

- Andrulonis, E., Zaorska, M. (2006). *Zjawisko ludzkiej niepełnosprawności w aspekcie historycznym i współcześnie*. „Wychowanie na co Dzień” nr 4–5, ss. 3–8.
- Barnes, C., Mercer, G. (2003). *Disability Culture: Assimilation or Inclusion?* W: G.L. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (red.), *Handbook of Disability Studies* (ss. 515–534). Teller Oaks: SAGE Publications.
- Boeltzig, H., Hasnain, R., Sulewski, J.S. (2012). *Art and Disability: Intersecting Identities among Young Artists with Disabilities*. “Disability Studies Quarterly” nr 1. Pozyskano [18.05.2017] z: <http://dsq-sds.org/article/view/3034/3065/>.
- Booth, P. (2015). *Fandom: The Classroom of the Future*. “Transformative Works and Cultures” nr 19. doi.org/10.3983/twc.2015.0650 [10.04.2017].
- Brough, M., Shresthova, S. (2012). *Fandom meets activism: Rethinking civic and political participation*. “Transformative Works and Cultures” nr 10. doi:10.3983/twc.2012.0303 [30.03.2017].
- Chaney, K. (2016). *Living, working, and fangirling with a chronic illness*. Pozyskano [21.04.2017] z: <http://uncannymagazine.com/article/living-working-fangirling-chronic-illness/>.
- Chrzanowska, I. (2014). *Zagrożenie nowymi formami zachowań ryzykownych wśród dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością – uzasadnienia dla zainteresowania problematyką*. „Studia Edukacyjne” nr 33, ss. 35–44.
- Among Children and Young People with Disabilities – Justification for the New Research Area in Special Education]. *Studia Edukacyjne* nr 33, 2014, Poznań 2014, pp. 35–44
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Conforto, D., Machado, R. Santarosa, L. (2014). *Whiteboard: Synchronism, accessibility, protagonism and collective authorship for human diversity on Web 2.0*. “Computers in Human Behavior”, nr 31, ss. 591–601.
- Filiciak, M., Tarkowski, A. (2012). *Alfabet nowej kultury: F jak Fan*. Pozyskano [13.04.2017] z: <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/247-alfabet-nowej-kultury-f-jak-fan.-html>.
- Fiske, J. (1992). *The cultural economy of fandom*. W: L.A. Lewis (red.), *Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media* (ss. 30–44). Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Fiszer, A. (2016). *Nowe media jako narzędzie usprawniające życie osób niepełnosprawnych*. „Studia Krytyczne” nr 2, ss. 161–174.
- Furmanek, W. (2014). *Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych*. „Dydaktyka informatyki” nr 9, ss. 20–48.

- Jaeger, P.T. (2012). *Disability and the Internet: Confronting a Digital Divide*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Johnson, J.K. (2008). *The visualization of the twisted tongue: Portrayals of stuttering in film, television, and comic books*. "The Journal of Popular Culture" nr 2, ss. 245–261.
- Jenkins, H., Shresthova, S. (2012). *Up, Up, and Away! The Power and Potential of Fan Activism. Transformative Works and Cultures*, nr 10. doi.org/10.3983/twc.2012.0435 [19.04.2017].
- Jenson, J. (1992). *Fandom as Pathology: The Consequences of Characterization*. W: L.A. Lewis (red.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (ss. 9–28). Nowy Jork: Routledge Publishing.
- Karahan, E., Roehrig, G. (2016). *Use of Web 2.0 Technologies to Enhance Learning Experiences in Alternative School Settings*. "International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology" nr 4, ss. 272–283.
- Kociemba, D. (2010). *"This isn't something I can fake": Reactions to Glee's representations of disability*. "Transformative Works and Cultures" nr 5. doi:10.3983/twc.2010.0225 [14.04.2017].
- Konecki, K. (2010). *W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych*. W: J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (red.), *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych* (ss. 17–37). Szczecin: Volumina.pl.
- Kozera, D. (2016). *Co fan może, a czego nie – dialog twórców Nie z tego świata z fanami w odcinku poświęconym fan-fiction*. W: A. Krawczyk-Łaskarzewska, A. Naruszewicz-Duchlińska (red.), *Seriale w kontekście kulturowym. Widzowie – fani – twórcy* (ss. 133–146). Olsztyn: Instytut Polonistyki i Logopedii Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego.
- Krause, A. (2010). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie w perspektywie zmiany społecznej*. W: A. Żyta (red.), *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności* (ss. 15–24). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Krause, A. (2013). *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika emancypacyjna*. „Studia Edukacyjne” nr 28, ss. 7–16.
- Manovich, L. (2006). *Język nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maślanka, A. (2008). *Prawne i pozaprawne formy wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zmiany paradygmatu w postrzeganiu tych osób*. „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo” nr 2, ss. 17–34.

- McCall, J., Mudan Finn, K. (2016). *Exit, pursued by a fan: Shakespeare, Fandom, and the Lure of the Alternate Universe*. "Critical Survey" nr 2, ss. 27–38.
- Melosik, Z. (2003). *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II (ss. 68–91). Warszawa: PWN.
- Mukherjee, R. (2011). *Bling fling: Commodity consumption and the politics of the "post-racial"*. W: M.G. Lacy, K.A. Ono (red.), *Critical Rhetorics of Race* (ss. 178–196). Nowy Jork: New York University Press.
- Ostrowska, A. (2015). *Stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością na podstawie badań z lat 1993–2013. Jak postępuje proces integracji?* „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” nr 3, ss. 232–242.
- Ploch, L. (2014). *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*. Warszawa: Di-ffin.
- Prior, S., Reynolds, F. (2003). *A lifestyle coat-hanger: a phenomenological study of the meanings of artwork for women coping with chronic illness and disability*. "Disability and Rehabilitation" nr 14, ss. 785–794.
- Rogan, P., Walker, P. (2014). *Make the Day Matter! Promoting Typical Lifestyles for Adults with Significant Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rosenblatt, B., Tushnet, R. (2015). *Transformative Works – Young Women's Voices on Fandom and Fair Use*. W: J. Bailey, V. Steeves (red.) *eGirls, eCitizens* (ss. 385–409). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Safran, S.P. (1998). *The First Century of Disability Portrayal in Film An Analysis of the Literature*. "The Journal of Special Education" nr 4, ss. 467–479.
- Sandvoss, C. (2005). *Fans: The Mirror of Consumption*. Cambridge: Polity Press.
- sasha\_feather. (2010). *From the edges to the center: Disability, Battlestar Galactica, and fan fiction*. "Transformative Works and Cultures" nr 5. doi.org/10.3983/twc.2010.0227 [10.04.2017].
- Siuda, P. (2010). Od dewiacji do głównego nurtu. Ewolucja akademickiego spojrzenia na fanów. „Studia Medioznawcze” nr 3, ss. 87–99.
- Siuda, P. (2012). *Mechanizmy kultury prosumpcji, czyli fani i ich globalne zróżnicowanie*. "Studia Socjologiczne" nr 4, ss. 109–132.
- Stelter, Ż. (2005). *Twórczość jako metoda łagodzenia skutków niepełnosprawności*. „Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny: Nasze Forum” nr 3–4, ss. 121–129.
- Stachura, K. (2007). Nowe media i technologie tożsamości. Lifestreaming jako praktyka społeczno-kulturowa. W: „Toruńskie Studia Bibliograficzne” nr 1. doi.org/10.12775/TSB.2014.009 [2.04.2017].

- Szpunar, M. (2010). *Nowe media a paradygmat kultury uczestnictwa*. W: M. Graszewicz i J. Jastrzębski (red.), *Teorie komunikacji i mediów* (ss. 251–262), Wrocław: Wydawnictwo ATUT.
- Tarkowski, A. (2004). Radosna rewolucja, wolna kultura. „Obieg” nr 2. Pozyskano [16.04.2017] z: <http://witryna.czasopism.pl/pl/gazeta/1023/1082/1115/>.
- Thomson, R.G. (1997). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.
- Więckowska, K. (2010). *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*. „Szkoła Specjalna” nr 2, ss. 138–146.
- Wojtasik, Ł. (2009). *Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie*. „Dziecko Krzywdzone” nr 1, ss. 90–99.

# Digital exclusion of children from poor families as an important generator of their educational and social exclusion

Wykluczenie cyfrowe dzieci z rodzin biednych jako ważny generator ich wykluczenia edukacyjnego i społecznego

**dr Grażyna Cęcelek**

---

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach  
cecelek.gra@wp.pl





## Abstract

Material poverty is affecting the functioning of many Polish families. This situation is especially detrimental to the socialization and educational processes of the young generation, as getting adolescent under conditions of impaired social status creates the real danger of this situation reaching the status of permanence and, subsequently, inheriting it for successive generations.

Poverty is a serious barrier to the process of meeting the basic needs of the family. Children from poor families often do not have regular access to the computer and the Internet, which not only keeps them away from the use of various unlimited sources of knowledge, but also strongly adversely affects the quality of functioning in the peer environment. The digital exclusion of the poor child is a serious problem that often leads to the process of educational and social exclusion of the poor.

## Streszczenie

Ubóstwo materialne zaburza funkcjonowanie wielu polskich rodzin. Sytuacja ta jest szczególnie niekorzystna dla procesów socjalizacyjno-wychowawczych młodego pokolenia, ponieważ dorastanie w warunkach upośledzonego statusu społecznego stwarza realne niebezpieczeństwo utrwalania się takiej sytuacji oraz dziedziczenia jej przez kolejne pokolenia.

Bieda stanowi poważną barierę w procesie zaspokajania podstawowych potrzeb rodziny. Dzieci z rodzin ubogich bardzo często nie posiadają regularnego dostępu do komputera i Internetu, co nie pozwala im na korzystanie z nieograniczonych źródeł wiedzy oraz zdecydowanie niekorzystnie oddziałuje na jakość funkcjonowania w środowisku rówieśniczym. Wykluczenie cyfrowe dziecka biednego stanowi więc poważny problem prowadzący niejednokrotnie do procesów wykluczenia edukacyjnego oraz społecznego młodych biednych.

**Keywords:** *poverty, social exclusion, educational exclusion, digital exclusion, media, multimedia, IT space, unlimited sources of knowledge*

**Słowa kluczowe:** *bieda, ubóstwo, wykluczenie społeczne, wykluczenie edukacyjne, wykluczenie cyfrowe, media, multimedia, przestrzeń informatyczna, nieograniczone źródła wiedzy*

## Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój technologii cyberprzestrzennych, które obecne są w każdej dziedzinie współczesnego życia oraz edukacji, generuje ogromne potrzeby dostępu młodych ludzi do światowej sieci internetowej, która jest nieocenionym źródłem wiedzy, gromadzenia i przetwarzania informacji, komunikowania się społecznego, dostępu do e-kształcenia i wielu innych dóbr wirtualnej przestrzeni, które wykorzystywane w racjonalny sposób optymalizują niemal każdą dziedzinę funkcjonowania człowieka, a zwłaszcza dzieci i młodzieży, wspomagając ich wielokierunkowy rozwój i edukację.

Nie każdą jednak rodzinę stać na zakup sprzętu komputerowego oraz regularne korzystanie z sieci internetowych. Ubóstwo materialne rodziny, połączone często z niewydolnością i dysfunkcjonalnością tego środowiska, uniemożliwia wyposażenie dziecka w dostęp do Internetu i komputera. Niejednokrotnie bywa też tak, że rodzice nie rozumieją znaczenia nowoczesnych technologii informacyjnych w życiu współczesnego młodego pokolenia, a koszty związane z zakupem sprzętu oraz korzystaniem z niego uznają za zbędny wydatek, który w rzeczywistości faktycznie bardzo często przekracza ich możliwości finansowe. Sytuacja taka tworzy barierę w dostępie dziecka do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, wykluczając go z kręgu użytkowników przestrzeni internetowej.

Wykluczenie cyfrowe dziecka prowadzi bardzo często do jego stygmatyzacji, spowodowanej brakiem wyposażenia w komputer czy nowoczesny telefon, oraz do izolacji z grupy rówieśniczej z powodu niemożności uczestniczenia w niezwykle popularnych, współczesnych formach e-komunikacji. Sytuacja taka, w połączeniu z innymi negatywnymi aspektami wychowania w rodzinie zubożonej materialnie i kulturowo, prowadzi bardzo często do międzypokoleniowej transmisji biedy rodziny i do wykluczenia społecznego młodego pokolenia.

## Pauperyzacja rodziny zagrożeniem dla procesów socjalizacji dzieci i młodzieży

Ubożenie rodziny stanowi ogromne zagrożenie dla jakości jej funkcjonowania jako środowiska wychowawczego, co automatycznie zaburza procesy socjalizacji młodego pokolenia. Znaczenie biedy w okresie dzieciństwa jest bowiem niezwykle niebezpieczne, ponieważ dzieci są zdecydowanie bardziej niż dorośli narażone na eksploatację i wyzysk, mają poza tym szczególnie potrzeby wynikające z okresu rozwojowego, w jakim się znajdują. Dodatkowo nie należy zapominać o tym, że doświadczenia z dzieciństwa warunkują jakość późniejszych okresów życia. „W okresie dzieciństwa i młodości następują niezwykle intensywne etapy rozwoju osobowości jednostki, które w fundamentalny i często nieodwracalny sposób determinują kształt i jakość jej przyszłego życia. Nakładają się bowiem wtedy na siebie i wzajemnie warunkują procesy rozwoju biologicznego, psychicznego oraz społecznego” (Cęcelek, 2016, s. 159). Bieda dzieci jest rzeczywistością, która już w najwcześniejszej fazie życia kształtuje przyszłość młodego pokolenia. „Doświadczenie ubóstwa w tym cyklu życia może determinować przebieg tej niepowtarzalnej w życiu jednostki metamorfozy, a konsekwencje z nim związane mogą mieć kluczowy wpływ na jej dalsze funkcjonowanie” (Białobrzeska, 2010, s. 218).

Dzieci biedne, gorzej w porównaniu ze swymi rówieśnikami ubrane, gorzej wyposażone w pomoce naukowe, nieuczestniczące w płatnych wyjazdach czy zajęciach pozalekcyjnych, czują się mało atrakcyjne, a niejednokrotnie rodzi się też w nich poczucie, że nie są godne akceptacji, w związku z czym zamykają się w sobie, wycofują się, alienują od otoczenia. Sytuacja taka może również prowadzić do podejmowania zachowań dewiacyjnych i ryzykownych, które mają służyć najczęściej dążeniom do przypodobania się jakiejś grupie, do zyskania akceptacji, dają szansę na „społeczne zaistnienie”. I jedno i drugie zachowania są niezwykle niebezpieczne dla młodego człowieka. „Dorastanie w ubóstwie ma decydujący wpływ na całe życie człowieka. Dzieci z rodzin biednych wyposażone są w niski kapitał materialny, emocjonalny, społeczny oraz edukacyjny. Bieda w dzieciństwie jest bardzo niebezpieczna, przypada bowiem na formatywny okres w cyklu życia. Talenty i możliwości młodych ludzi zmarnowane

wskutek biedy są niemożliwe, bądź bardzo trudne do zrekompensowania. Tak więc nie tylko ze względów moralnych, lecz także ekonomicznych i społecznych bieda dzieci stanowi bardzo istotną kwestię ogólnospołeczną” (Cęcełek 2014, s. 372).

Brak prawidłowego i skutecznego wsparcia z zewnątrz powoduje nawarstwianie problemów dziecka biednego, generując kłopoty w szkole i w grupie rówieśniczej, powodując różnorodne zaburzenia o podłożu emocjonalnym i prowadząc w prostej linii do powstania ryzyka uruchomienia procesu transmisji problemów społecznych rodziny pokolenia – we własnym życiu dorosłym oraz w egzystencji kolejnych pokoleń. Istnieje duże zagrożenie polegające na tym, że zaniedbania w prawidłowym wypełnianiu funkcji socjalizacyjnych i wychowawczych w rodzinach biednych mogą implikować dziedziczenie przez dzieci i młodzież upośledzonego statusu społecznego rodziny (Łojko, 2006, s. 54).

Aby skutecznie przeciwdziałać ubóstwu dzieci oraz podejmować działania służące kompensowaniu konsekwencji niedostatku materialnego, należy dokładnie poznać specyfikę biedy dziecięcej jako oddzielnej kategorii ubóstwa materialnego. Nie należy jej utożsamiać z biedą rodziny, ponieważ zarówno uwarunkowania, jak też przejawy ubóstwa dzieci są bardziej skomplikowane w porównaniu z biedą osób dorosłych, a konsekwencje mają charakter mocno wielowymiarowy i dalekosiężny. „Nie ulega wątpliwości, że bieda w okresie dzieciństwa i adolescencji ma wiele cech wspólnych z biedą doświadczaną w późniejszych fazach życia, ale jednocześnie – a może przede wszystkim – ma cechy specyficzne, które są argumentem za koniecznością potraktowania jej niejako poza rozważaniami o biedzie rodziny” (Grotkowska-Leder, Kruszyński, 2012, s. 27). I chociaż niemożliwe jest przeciwdziałanie biedzie dzieci bez działań służących przezwyciężaniu biedzie rodziny, to skoncentrowanie się w tym zakresie tylko i wyłącznie na rodzicach i adresowanie do nich wszelkich oddziaływań nie przyniesie pożądaných rezultatów. Konieczne jest więc wyeksponowanie w tym procesie tzw. podejścia „dzieciocentrycznego”, nastawionego na to, „aby w dziecku dostrzegać aktora społecznego istniejącego nie tylko w rodzinie, ale także poza rodziną” (Grotkowska-Leder, Kruszyński, 2012, s. 27).

## Ubóstwo materialne jako poważna bariera w dostępie młodego pokolenia do edukacji

Niedostatek materialny, połączony bardzo często z niskim kapitałem kulturowym rodziny, generuje poważne bariery w procesie kształtowania losów edukacyjnych dziecka, co przekłada się negatywnie na holistycznie rozumiane jego funkcjonowanie w dorosłym życiu.

Jeśli dziecko miało pecha urodzić się w „złej rodzinie”, jego szkolne losy nie będą łatwe. Może zdarzyć się bowiem, że mając słabe wyniki w nauce trafi do „gorszej klasy”; może zdobyć sobie dobrą pozycję w klasie, jeśli będzie „buntownikiem”, ale wtedy najprawdopodobniej wejdzie w konflikt z nauczycielami, co oczywiście negatywnie wpłynie na jego dalszą karierę szkolną; jeśli będzie natomiast „słabiakiem”, łatwo zostać może klasowym „kozłem ofiarnym” (Zahorska, 2012, s. 153). Dzieci ze środowisk spauperyzowanych, bardzo często zmarginalizowanych, mają więc bardzo trudny start edukacyjny i jednocześnie małą szansę na osiągnięcie dobrej pozycji w grupie rówieśniczej. „Nie mają dobrego przygotowania do nauki oraz wpojono im wzory zachowań, które nie są cenione w środowisku szkolnym” (Zahorska, 2012, s. 153).

„Bywa tak, że pobyt w szkole przynosi dzieciom upokorzenie przez rówieśników znajdujących się w lepszej sytuacji materialnej od nich. Brak markowych, ładnych ubrań, kosmetyków, niemożność wyjścia z kolegami na pizzę czy do kina spycha dzieci na margines życia towarzyskiego. Dzieci często są wyszydzane przez rówieśników za to, że ich rodzice korzystają z pomocy społecznej” (Broża, 2010, s. 235). Niechęć do szkoły i przeżywane w niej upokorzenia z jednej strony oraz sugestie rodziców co do konieczności jak najszybszego podjęcia pracy zawodowej z drugiej – powodują, że dzieci biedne stosunkowo szybko kończą edukację szkolną. Charakterystyczne więc dla młodych biednych są następujące czynniki: skrócone dzieciństwo i młodość, szybkie wkraczanie w dorosłość, wcześniej podjęta praca zarobkowa i również wczesne wchodzenie w związki małżeńskie (Subocz, 2006).

## Rodzina biedna jako środowisko generujące wykluczenie społeczne młodego pokolenia

Wykluczenie społeczne to brak uczestnictwa bądź niezdolność do uczestnictwa w ważnych sferach życia zbiorowego: społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturowych oraz w normalnych aktywnościach charakterystycznych dla danego społeczeństwa (Frąckiewicz, 2005, s. 13).

Charakterystyczną cechą wykluczenia społecznego jest to, że ma ono charakter sekwencyjny (Starrin, Kalander-Blomqvist, Forsberg, Rantakeisu, 2000, s. 15–25) i zazwyczaj rozpoczyna się osłabieniem więzi z rynkiem pracy, generującym zjawisko bezrobocia. Sytuacja taka powoduje pogorszenie sytuacji ekonomicznej osoby bezrobotnej, generując jej kontakt z pomocą społeczną i stopniowe się od niej uzależniani. Jednak w tej fazie osoba ta nadal odgrywa pewne role społeczne (poza tymi związanymi z wykonywaniem pracy zawodowej), a jej więzi społeczne są nadal utrzymywane. W dalszej konsekwencji natomiast następuje całkowite zerwanie więzi osoby ze społeczeństwem, która nie jest w stanie dalej pełnić funkcji społecznych (Schienstock, 2003, s. 17–41). Tak więc rynek pracy, a właściwie status jednostki na rynku pracy określa w znacznej mierze ryzyko ekskluzji społecznej (Arendt, Kryńska, Kukulak–Dolata, 2014, s. 37).

Bezrobocie, a zwłaszcza długotrwałe pozostawanie bez pracy, prowadzi bowiem do pogorszenia, z czasem znacznego, sytuacji ekonomicznej rodziny, generując w konsekwencji biedę i ubóstwo materialne oraz wykluczenie jej członków z normalnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jest to szczególnie niekorzystne dla młodego pokolenia narażonego na dziedziczenie upośledzonej pozycji społecznej rodziny pokolenia.

Ubóstwo i wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży zasługują na szczególną uwagę zarówno ze względu na wielowymiarowy zakres tych zjawisk, jak też konsekwencje generowane przez proces socjalizacji w biednym środowisku wychowawczym. Nie należy również zapominać, że bieda dzieci oznacza nie tylko dzieciństwo i dorastanie w biedzie, ale także zagrożenie ubóstwem w życiu dorosłym oraz niebezpieczeństwo międzypokoleniowego przekazywania warunków wykluczających jednostki i całe rodziny z różnych form uczestnictwa w życiu zbiorowym (Tarkowska, 2007, s. 8).

## Wykluczenie cyfrowe dzieci biednych jako nowa forma nierówności społecznych

Przestrzeń elektroniczna, nazywana przestrzenią medialną, stanowi podstawę codziennego życia, edukacji oraz aktywności ekonomicznej współczesnego człowieka. Nowoczesne technologie informacyjne energicznie wkraczają we wszystkie obszary życia i funkcjonowania współczesnego człowieka.

Media elektroniczne, a zwłaszcza Internet, tworzą specyficzny obszar funkcjonowania człowieka. Internet to podstawowy nośnik wiedzy o świecie, umożliwia bowiem dostęp do informacji nie tylko w formie dokumentów tekstowych, ale także stron internetowych wzbogaconych elementami multimedialnymi, takimi jak ruchomy obraz, dźwięk, filmy, prezentacje. Sieć internetowa umożliwia korzystanie z informacji w atrakcyjnej, multimedialnej postaci, stanowi istotne źródło pomocy naukowych zarówno dla uczniów, jak również dla nauczycieli (Smith, Gibbs, McFedries, 1996, s.8). „Szybki dostęp do wyszukiwanych treści popularyzuje metodę zdobywania informacji za pomocą internetu. Publikowane są w nim biuletyny, czasopisma, aktualności z kraju i ze świata dotyczące gospodarki, polityki, muzyki, filmu i wielu innych sfer życia. Pokłady źródeł informacji są niezmiernie, a ilość informacji dostępnych drogą elektroniczną wciąż wzrasta, przyciągając użytkownika nowymi możliwościami graficznymi, dźwiękowymi czy też obszerniejszym tekstem” (Wasylewicz, s. 180).

Cyberprzestrzeń wywiera ogromny wpływ na postawy i mentalność, a także procesy społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe całego społeczeństwa. Internet obecny jest już niemal we wszystkich dziedzinach życia człowieka, skutecznie konkurując ze wszystkimi popularnymi dotychczas formami rozrywki, spędzania czasu wolnego, a nawet obcowania z drugim człowiekiem (Sarzała, 2009, s. 135). Świat wirtualny zachęca użytkowników do poszukiwań i odkryć, umożliwiając im jednocześnie wielokierunkowy rozwój, a jednocześnie poszerza potencjał dopływu informacji do mózgu, zwiększając przy tym efektywność uczenia się (Noga 2008, s. 135). „Obecnie komputer jest ważnym narzędziem w edukacji dzieci i młodzieży, bez którego wielu nie wyobraża sobie życia. Jednak nie jest jeszcze obecny w każdym domu i nie wszyscy mają możliwość korzystać z jego

dobrodziejstw” (Wasylewicz, s. 179). Sprzęt komputerowy stanowi więc ważne narzędzie pracy i rozrywki, a przede wszystkim edukacji, ponieważ stymuluje i uatrakcyjnia proces nauczania/uczenia się, umożliwia indywidualizację procesu kształcenia, przyspiesza i ułatwia zapamiętywanie, rozwija myślenie twórcze i łączy doświadczenia wzrokowe ze słuchowymi. Uczenie się z wykorzystaniem komputera i Internetu przybiera charakter wielozmysłowy, przez co aktywizuje uczących się.

Niezwykle szybki postęp naukowo–techniczny, charakteryzujący współczesne czasy, oparty jest z jednej strony na możliwościach generowanych przez zasoby nowoczesnych technologii informacyjno–komunikacyjnych, ale z drugiej wymaga systematycznego do nich dostępu od wszystkich, którzy chcą efektywnie funkcjonować na coraz bardziej wymagającym rynku pracy, w obszarze współczesnych systemów edukacyjnych czy w każdej innej dziedzinie życia. Możliwość dostępu do bogatej oferty środków multimedialnych oraz umiejętność korzystania z nich w istotnym stopniu warunkują więc szanse życiowe współczesnego człowieka, funkcjonującego w społeczeństwie opartym na wiedzy, w którym informacja jest wysoko cenionym dobrem.

„Potencjalnie technologie informacyjno–komunikacyjne niosą ze sobą możliwości rozwoju wielu sfer życia społecznego, jednak w sytuacji braku dostępu do nich lub braku umiejętności ich wykorzystania mogą stać się przyczyną podziałów społecznych i wykluczenia” (Pokrzywa, 2014, s. 172). Brak możliwości korzystania ze światowej sieci internetowej, systematycznego i swobodnego docierania do informacji oraz komunikowania się z innymi ludźmi z wykorzystaniem dynamicznie rozwijających się nowoczesnych technologii komunikacyjnych, stanowi bardzo ważny generator wykluczenia cyfrowego, zwanego również podziałem cyfrowym.

Wykluczenie cyfrowe, choć tożsame w pewnym sensie z wykluczeniem społecznym ze względu na skutki, jest jednak zjawiskiem bardziej złożonym, na które składa się wiele różnych czynników decydujących o znalezieniu się w grupie osób zagrożonych. W grę wchodzi tutaj bowiem zarówno fizyczny dostęp do Internetu (czynniki natury obiektywnej czyli technologicznej, takie jak: dostęp do infrastruktury, sprzętu i oprogramowania, ale także jakość tego sprzętu), jak również cała gama przesłanek natury psychologicznej, czyli subiektywnych (obawy związane



z korzystaniem z Internetu, motywacja, umiejętności oraz ich poziom) (Stawicka, 2015, ss. 3–4).

Biorąc pod uwagę konsekwencje wykluczenia cyfrowego, dostrzegamy przede wszystkim podział społeczeństwa na dwie grupy: osoby posiadające dostęp do Internetu i innych nowoczesnych form komunikacji, oraz osoby, które nie mają możliwości korzystania z sieci internetowej. Jest to sposób rozumienia nawiązujący bezpośrednio do dosłownego znaczenia terminu *digital divide*, czyli podziału cyfrowego. Podział cyfrowy jawi się w tym ujęciu jako przepaść dzieląca tych, którzy znajdują się po właściwej stronie, „zasobnej” w technologii informacyjne, gdzie dostęp do nich zapewnia pełny udział w nowoczesnym społeczeństwie oraz tych, którzy są po stronie niewłaściwej, skazani na niebyt w cyfrowym świecie. Rozpatrując teoretyczne aspekty wykluczenia społecznego nie należy zapominać oczywiście, że obok członków wymienionych dwóch grup, znajdują się osoby, które nie odczuwają potrzeby ani chęci korzystania z Internetu i komputera, oraz ci, którzy dysponowali dostępem do technologii i korzystali z niej, ale z różnych przyczyn zaprzestali kontaktów z przestrzenią internetową.

Najmocniej negatywne skutki wykluczenia cyfrowego uderzają jednak w te środowiska, które mają potrzebę korzystania z bogatej oferty nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale nie posiadają takiej możliwości, najczęściej z powodu trudnej sytuacji materialnej. „Gospodarstwa domowe o niskim poziomie dochodów są szczególnie zagrożone wykluczeniem cyfrowym, gdyż do barier motywacyjnych i kompetencyjnych dochodzi problem związany z brakiem środków, które mogłyby zostać przeznaczone na uzyskanie dostępu do technologii ICT. To z kolei prowadzi do wykluczenia w wymiarze materialnym” (Arendt, Kryńska, Kukulak-Dolata, 2014, s. 57). Zachodzą bowiem wyraźne zależności pomiędzy możliwościami i umiejętnościami korzystania z sieci internetowych a jakością funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. Użytkownicy nowych technologii są bardziej konkurencyjni, bo łatwiej im wyszukać i złożyć oferty pracy, rekrutacje również często odbywają się drogą elektroniczną (Stachowiak, 2009, s. 172).

Sytuacja ta dotyczy w szczególności dzieci z rodzin dotkniętych problemem ubóstwa materialnego, których często nie stać na posiadanie własnego sprzętu komputerowego, nowoczesnego telefonu komórkowego,

czy też pokrywanie kosztów regularnego korzystania z dostępu do Internetu. „Brak dostępu do internetu może stać się powodem zacofania, wykluczenia społecznego i cyfrowego (analfabetyzm funkcjonalny), a to jest zaprzeczeniem powstającego nowego typu społeczeństwa młodych ludzi” (Wasylewicz, s. 180).

## **Zapobieganie wykluczeniu cyfrowemu i społecznemu dziecka z rodziny ubogiej**

Bieda doświadczana w dzieciństwie to nie tylko prywatna sprawa rodziny, ale istotna kwestia społeczna, rozwiązywanie której powinno stanowić ważny obszar zainteresowań całego społeczeństwa, władz wszystkich szczebli, różnych instytucji i organizacji społecznych, a przede wszystkich systemów edukacyjnych. Szkoła bowiem, jako znaczące środowisko wychowawcze, ma do spełnienia bardzo ważną rolę w obszarze wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wychowywanych w środowiskach zmarginalizowanych, o niskim potencjale kulturowym i niejednokrotnie niewydolnych wychowawczo.

Zgodnie z założeniami dyskursu prodziecięcego, w debatach na temat przeciwdziałania biedzie i ubóstwu, podkreśla się „dobro dziecka”, akcentując przeświadczenie, że wiek nie może być przyczyną dyskryminacji w korzystaniu z podstawowych praw i wolności, w tym również z zasobów rodziny oraz możliwości oferowanych przez systemy edukacyjne. Dziecko nie może w związku z tym ponosić konsekwencji determinowanych przez niedostatek materialny rodziców, nie może ponosić odpowiedzialności za biedę rodziców, powinno mieć natomiast zapewniony dostęp do nauki, do zdobycia wykształcenia, zawodu oraz szansy na lepszą przyszłość.

Ważnym aspektem wyrównywania szans edukacyjnych dziecka biednego we współczesnym społeczeństwie informacyjnym, w którym technologie informacyjne zdominowały większość dziedzin funkcjonowania człowieka i zaczęły wyznaczać kierunek jego aktywności, jest zapewnienie mu dostępu do sieci internetowych, połączonego z upowszechnianiem edukacji medialnej, kształtującej umiejętności racjonalnego korzystania z oferty mediów elektronicznych.

Konieczne w tym celu są działania nastawione na wzmocnienia e-potencjału instytucji edukacyjnych oraz stwarzanie szans dziecku biednemu na edukację i komunikację za pomocą komputera i Internetu w domu.

Aby ulepszyć systemy internetowe w placówkach edukacyjnych, prawie powinno ulec wyposażenie szkół w nowoczesną strukturę informatyczną oraz stworzenie uczniom dostępu do Internetu i komputera nie tylko w pracowniach informatycznych, ale także w innych salach i miejscach dostępnych dla uczniów i nauczycieli, a także wykorzystanie zasobów komputerowych i internetowych w celu optymalizacji procesu wyposażania uczniów w niezwykle ważne we współczesnym świecie kompetencje informatyczne. Szczególną opieką w tym zakresie powinni zostać objęci uczniowie wychowywani w środowiskach biednych, pozbawieni dostępu do Internetu i komputera. Działaniom tym powinno towarzyszyć ciągle doskonalenie kompetencji informatycznych przez nauczycieli, wychowawców i opiekunów w celu podniesienia efektywności pracy wychowawczej i dydaktycznej z młodzieżą, opartej na wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Ważnym obszarem przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu dzieci biednych powinny być też inicjatywy podejmowane przez instytucje pomocowe oraz środowisko lokalne, zmierzające do ułatwienia każdej rodzinie możliwości korzystania z sieci internetowych poprzez „prowadzenie szeroko zakrojonych akcji informacyjno-promocyjnych, z zastosowaniem różnorodnych kanałów, w tym elektronicznych, w szczególności skierowanych do gmin wiejskich, ale też organizacji pozarządowych, które mogłyby inicjować potrzebę realizacji projektów z zakresu wykluczenia cyfrowego i kompetencji cyfrowych w gminach” (Batorski i in., 2010).

W działaniach tych nie należy zapominać oczywiście o tym, że nowoczesne technologie mogą być źródłem zarówno wielu korzyści wychowawczych, jak też zagrożeń dla procesu rozwoju i wychowania młodego pokolenia, dlatego kluczowe powinno być upowszechnianie zasad racjonalnego korzystania z zasobów przestrzeni elektronicznej poprzez efektywną i systematyczną edukację medialną skierowaną zarówno do dzieci i młodzieży, jak też rodziców, nauczycieli i wychowawców.

## Podsumowanie

Ubóstwo materialne jest czynnikiem zdecydowanie utrudniającym prawidłowe funkcjonowanie rodziny oraz stanowiącym poważną barierę w zaspokajaniu zarówno potrzeb podstawowych, jak też potrzeb wyższego rzędu. Społeczne wykluczenie dzieci biednych jest bardzo często konsekwencją ich egzystencji w zubożonym materialnie i kulturowo środowisku wychowawczym. Doświadczenie ubóstwa w dzieciństwie stanowi bowiem bardzo duże prawdopodobieństwo odtwarzania przez młodych ludzi drogi życiowej ich rodziców oraz przekazywania kolejnym pokoleniom upośledzonego statusu społecznego.

We współczesnym społeczeństwie wiedzy ważnym generatorem wykluczenia społecznego dziecka biednego jest jego wykluczenie cyfrowe, spowodowane barierami w dostępie do nowoczesnych technologii informacyjnych. Należy więc podejmować dobrze zaplanowane działania zmierzające do likwidacji barier w dostępie do sieci internetowych, generowanych przez trudną sytuację materialną rodziny. „Przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu wymaga więc skoordynowanych działań wielu podmiotów oraz skutecznej komunikacji pomiędzy organami administracji państwowej a organizacjami i instytucjami prowadzącymi działania edukacyjne dotyczące, z jednej strony pomocy merytorycznej i możliwości pozyskania środków na szkolenia, z drugiej zaś – sprecyzowania potrzeb” (Stawicka, 2015, s. 17).

Kluczową rolę odgrywa więc w tych działaniach trafna identyfikacja osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym i edukacyjnym, obejmująca szczegółową analizę ich potrzeb i umiejętności w celu optymalnego dostosowania programów i form pomocy. Niezwykle ważne jest również przekonanie dzieci biednych oraz ich rodziców o korzyściach płynących z racjonalnego korzystania z możliwości oferowanych przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne.

## Bibliografia

- Arendt, E. (red.), Kryńska, E., Kukulak-Dolata, I. (2011). *Przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu na Mazowszu. Priorytety strategiczne*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Batorski, D., Płoszaj, A., Jasiewicz, J., Czerniawska, D., Peszat, K. *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014–2020*. Warszawa: CBOS.
- Białobrzeska, K. (2010). Dziecięca bieda – między marginalizacją a automarginalizacją. w: M. Ciczkowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.) *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Broża, P. (2010). Socjalizacja dziecka w rodzinie biednej – problem dziedziczenia biedy i możliwości jego przewyżczenia. w: M. Ciczkowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.). *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Cęćcelek, G. (2014). Proces socjalizacji dziecka w rodzinie dotkniętej problemem ubóstwa materialnego oraz sposoby kompensacji jego skutków. w: Marzec H., Szymczyk K. (red.) *Rodzina – jej teraźniejszość i przyszłość. TOM I*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim.
- Cęćcelek, G. (2016). Specyfika pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem ubogim nastawiona na kreowanie jego sukcesu edukacyjnego. w: Cęćcelek G., Potoczna M., Przybysz-Zaremba M. (red.). *Rodzina – Szkoła – Środowisko społeczne – obszary kształtowania kreatywności i twórczości dziecka (ucznia)*. Skierniewice: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach.
- Frąckiewicz, L. (2005). Wykluczenie społeczne w skali makro i mikroregionalnej. w: Frąckiewicz L. (red.). *Wykluczenie społeczne*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Grotkowska-Leder, J., Kruszyński, K. (2012). Bieda wśród dzieci w gminach województwa łódzkiego o różnym poziomie warunków życia (w roku 2009). w: Warzywoda-Kruszyńska W. (red.). *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łojko, M. (2006). Marginalizacja społeczno-zawodowa długotrwale bezrobotnych. w: Kawula S., Białobrzeska K. (red.). *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół*

- problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Noga, H. (2008). *Wychowawcze aspekty – rewolucji informatycznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Pokrzywa, M. (2014). Zagrożenie wykluczeniem społecznym dzieci i młodzieży z rodzin ubogich w województwie podkarpackim. *Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologia* 49.
- Sarzała, D. (2009). Cyberprzestrzeń a problem uzależnień. w: Łuczak E. (red.). *Nowe oblicza uzależnień*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Starrin, B., Kalander-Blomqvist M., Forsberg E., Rantakeisu U. (2000), *International Debate on Social Exclusion*, w: T. Kieselbach (red.), *Youth Unemployment and Social Exclusion, A Comparison of Six European Countries*, Leske – Budrich, Opladen.
- Schienstock, G. (2003), *Technological Practices and Social Exclusion Risks in Information Society – A Conceptual Framework*, w: Bechmann G., Krings B.-J., Rader M., (red.), *Across the Divide. Work Organisation and Social Exclusion in the European Information Society*, Sigma Berlin.
- Subocz, E. (2006). Ubodzy – mechanizmy i wymiary wykluczenia społecznego na podstawie analizy przypadków. w: Kawula S., Białobrzeska K. (red.). *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Stachowiak, B. (2009). *Młodzież wobec wykluczenia społecznego*. w: Czajkowska-Ziobrowska, D. Zduniak, A. (red.). *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Stawicka, A. (2015). *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*. Pozyskano (10.05.2017) z [http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/133/plik/ot-637\\_internet.pdf](http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/133/plik/ot-637_internet.pdf)
- Smith, R. J., Gibbs, M., McFedries P. (1996). *Żeglując po Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo LT & P.
- Tarkowska, E. (2007). *Wprowadzenie*. w: Tarkowska E. (red.). *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Wasylewicz, M. *Działania przeciw wykluczeniu cyfrowemu dzieci i młodzieży – edukacyjny aspekt zjawiska*. Pozyskano (10.05.2017) z [http://file:///D:/Downloads/032%20ETI\\_nr%20Vol\\_6\\_4\\_Dzia%20ania%20przeciw.pdf](http://file:///D:/Downloads/032%20ETI_nr%20Vol_6_4_Dzia%20ania%20przeciw.pdf)
- Zahorska, M. (2012). *Dzieci ze środowisk marginesu społecznego w szkole*. w: Warzywoda-Kruszyńska W. (red.). *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

# The importance of social media in science

Znaczenie mediów  
społecznościowych w nauce

**Luiza Bogucka**

---

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,  
Instytut Nauk Społecznych i Bezpieczeństwa  
luiza0@poczta.onet.pl





## Abstract

The article 'The Importance of Social Media in Science', which consists of two parts, discusses the subject of social media. The first part presents the development of social media over years in figures, as well as the opportunities and risks that are inherent elements of human activity. It shows how the sense of anonymity influences care for the quality of statements and linguistic correctness, as well as demonstrates behaviors of users which cause changes in their security. The second part of this article is the result of research conducted among the Internet users. It refers to their understanding of the term 'social media', whereas the main goal is to present the ways of using such media.

## Streszczenie

Składający się z dwóch części artykuł „Znaczenie mediów społecznościowych w nauce”, przybliża tematykę social media. Pierwsza z nich przedstawia w liczbach ich rozwój na przestrzeni lat oraz możliwości i zagrożenia, które stanowią nieodłączne elementy działalności człowieka. Pokazuje, jak poczucie anonimowości wpływa na dbałość o jakość wypowiedzi i poprawność językową oraz ukazuje sposób zachowania użytkowników, powodujący zmiany w ich bezpieczeństwie. Druga część niniejszego artykułu jest wynikiem badań przeprowadzonych wśród użytkowników Internetu. Odnosi się do rozumienia przez nich pojęcia media społecznościowe, a cel główny stanowi przedstawienie formy korzystania z tych mediów.

**Keywords:** *social media, blog, social network, user, web 2.0, microblog, discussion forum, website*

**Słowa kluczowe:** *media społecznościowe, blog, portal społecznościowy, użytkownik, web 2.0, mikroblog, forum dyskusyjne, strona internetowa*

## Wprowadzenie

Cieszące się coraz większą popularnością media społecznościowe stały się ważnym elementem życia ludzkiego, zaistniały bowiem w świecie polityki i biznesu. Zaczęły odgrywać także dużą rolę w promowaniu kultury i nauki. Za ich pośrednictwem promowane są wartości patriotyczne i unikalna kultura danego regionu. Gdy media społecznościowe wkroczyły do świata nauki, ta w szybkim czasie wykorzystwała ich globalne możliwości, a szanse na rozwój nauki i zagrożenia płynące z takiego sposobu przekazywania wiedzy stały się przedmiotem wielu badań. Badaniami obejmowano możliwości mediów społecznościowych w nauczaniu i uczeniu się czy zachowania internautów, korzystających z takiej formy edukacji. Wreszcie media społecznościowe, które miały pomóc w nauce, stały się w wielu przypadkach zagrożeniem dla jednostki, a uzależnienie od Internetu – zjawiskiem dość powszechnym. Sam termin media społecznościowe jest bardzo różnie rozumiany i definiowany przez użytkowników Internetu. Dlatego też ważną kwestią stało się sprecyzowanie tego określenia oraz wskazanie z jakich mediów korzystają użytkownicy i do jakich celów. Sukces mediów społecznościowych wynikał z upowszechnienia Internetu. Dziś jest już on obecny niemal w każdym gospodarstwie domowym. Również posiadacze smartfonów mają stały dostęp do Internetu i jego zasobów, co sprawiło, że smartfony stały się narzędziem do poszerzania wiedzy i zainteresowań, a także wyrażania własnych opinii i poglądów poprzez zamieszczanie komentarzy. Media społecznościowe pozwoliły wszystkim na prezentowanie swoich zainteresowań i osiągnięć na szerszym forum bez ponoszenia dużych kosztów. Z biegiem czasu poprzez blogi i wideoblogi zaczęto uczyć języków obcych, uzupełniając w ten sposób zajęcia szkolne, uczniowie zaczęli obserwować doświadczenia, których nie mogliby wykonać samodzielnie w warunkach domowych. Ponadto media społecznościowe sprawiły, że użytkownicy, których dane osobowe znajdują się obok zamieszczanych przez nich komentarzy, zaczęli dbać o jakość swoich wypowiedzi.

Korzystanie z mediów społecznościowych wiąże się również z wieloma zagrożeniami dla ich użytkowników. Przez lata popularności tych mediów zaobserwowano, że użytkownicy coraz więcej wolnego czasu spędzają przed komputerem. Tu jednym z najbardziej niepokojących był

fakt, że ankietowani budzili się w nocy z potrzebą sprawdzenia aktualnych informacji zamieszczanych np. na portalach społecznościowych. Ponadto w czasie przeznaczonym na naukę, ankietowani robili krótkie ich zdaniem przerwy na przeszukiwanie sieci oraz wysyłanie wiadomości znajomym, nie traktując tego działania jako „zjadacza czasu”. W konsekwencji doprowadziło to do wydłużenia nauki i czasu spędzanego przed komputerem. W skrajnych przypadkach użytkownicy przedkładali spotkania w świecie realnym na rzecz internetowej przygody. Media społecznościowe na stałe wpisały się jako element życia ludzkiego, co oznacza, że jeszcze przez wiele lat będą odgrywać istotną rolę m.in. w komunikacji międzyludzkiej, promowaniu kultury i dziedzictwa narodowego oraz w nauce. Wykorzystanie ich w tej ostatniej dziedzinie daje bez wątpienia duże możliwości, wiąże się bowiem z możliwością publikowania swoich badań i obserwacji, wymianą opinii oraz ułatwieniem współpracy między specjalistami z danej dziedziny.

## Definicja mediów społecznościowych i ich rozwój na przestrzeni lat

Media społecznościowe to termin bardzo szeroki i niejednoznaczny. Określa się go jako *„technologie internetowe i mobilne, umożliwiające kontakt pomiędzy użytkownikami poprzez wymianę informacji, opinii i wiedzy”*(PWN). Inna definicja mówi, że są to *„aplikacje oparte o technologie internetowe lub platformy komunikacyjne wykorzystywane między innymi przez przedsiębiorstwa do łączenia, tworzenia i wymiany treści online”*(Piotrowska GUS). Oznacza to, że media społecznościowe stanowią nową formę komunikacji między użytkownikami, pozwalają na swobodne wyrażanie opinii, przekazywanie i zdobywanie wiedzy. Do mediów społecznościowych zalicza się blogi, mikroblogi, portale społecznościowe czy fora dyskusyjne. To za ich pomocą odbywa się wymiana informacji na szerszą skalę. Według definicji Andreeasa Kaplana i Michaela Haenleina media społecznościowe to nic innego, jak *„grupa bazujących na internetowych rozwiązaniach aplikacji, które opierają się na ideologicznych i technologicznych podstawach Web 2.0, i które to umożliwiają tworzenie i wymianę wygenerowanych przez użytkowników treści”* (Kaplan, Heanlein, 2010, 59–68).

Z raportu Digital in 2017: Global Overview wynika, że porównując rok 2017 z 2016 przybyło ponad 10% użytkowników Internetu, czyli 354 mln oraz 21% aktywnych użytkowników social media (482 mln). Według niniejszego raportu liczba aktywnych użytkowników mediów społecznościowych to 2,789 mld, co stanowi 37% populacji (stan na styczeń 2017 r.). Użytkownicy Ci korzystają z blogów, mikroblogów, portali społecznościowych i udzielają się na forach dyskusyjnych. Jest to znaczny wzrost w porównaniu z latami 2014–2016. Według raportu z 2014 roku liczba aktywnych członków mediów społecznościowych wyniosła 1,85 mld, w 2015 – 2,1 mld, w 2016 – 2,31 mld. Na ten wzrost miało wpływ upowszechnienie się Internetu w gospodarstwach domowych oraz za pośrednictwem smartfonów. Z opracowania GUS „*Spółczesność informacyjna w Polsce w 2016 roku*” wynika, że w 2016 roku dostęp do Internetu miało już 80,4% gospodarstw domowych, czyli o 8,5% więcej niż w 2013 roku (Opracowanie Sygnalne GUS *Spółczesność informacyjna w Polsce w 2016 roku*, s. 4).

Wśród użytkowników Internetu przeprowadzono ankiety, które określiły czy ankietowani korzystają z mediów społecznościowych, i w jakim celu. Z 60. rozesłanych ankiet zwrócono 44 uzupełnione. Ankietowani to osoby w wieku od 16 do 65 lat, zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Z 44. ankietowanych – 44 to osoby korzystające przynajmniej z jednego medium (np. blog, serwis społecznościowy, mikroblog, forum dyskusyjne) – 100%. 42 ankietowanych korzysta z portali społecznościowych, co stanowi około 95%. Wyniki ankiet korzystających z mediów społecznościowych prezentują się następująco:

Korzystający z mediów społecznościowych wyróżnili:

- blogi (100% czytających, 2% prowadzących – 1 ankietowany),
- mikroblogi (11% korzystających – 5 osób),
- serwisy społecznościowe (95% korzystających),
- fora dyskusyjne (41% korzystających).

Cel korzystania z mediów społecznościowych:

- kontakt ze znajomymi – 95%,
- informacje ze świata – 100%,
- poszerzenie wiedzy z wybranego zakresu (hobby i zainteresowania) – 100%,
- nauka – 36,36% (16 ankietowanych).

Wyniki niniejszej ankiety dowiodły, że największa liczba użytkowników korzysta z mediów społecznościowych w celu zdobycia informacji oraz poszerzenia wiedzy w interesującym ich zakresie. Mniej, bo 95% użytkowników mediów społecznościowych, korzysta z nich by utrzymać kontakt ze znajomymi. 16. ankietowanych odpowiedziało, że uczy się za pomocą mediów społecznościowych. Tematyka najczęściej odwiedzanych blogów przez ankietowanych, to: kuchnia, dzieci i lifestyle, historia, motoryzacja, języki obce, książki oraz polityka. Ranking dotyczący popularności tematyki bardzo szybko ulega zmianom, a mają na to wpływ takie czynniki, jak: wiek, płeć czy wykształcenie ankietowanych. Z badań przeprowadzonych przez Gemius pn. „*Polacy w społecznościach internetowych*” wynika, że z takich mediów, jak blogi, serwisy społecznościowe czy fora dyskusyjne korzysta znacznie więcej kobiet niż mężczyzn. Jednak jeśli mowa o randkach online, to liczba mężczyzn jest znacznie większa (Gemius, 2015).

Z roku na rok media społecznościowe odgrywają coraz większą rolę w życiu człowieka, będąc jednocześnie niemal bezpłatną formą komunikacji, sposobem na poszerzenie swoich wiadomości oraz podniesienie kwalifikacji (Małecka, Małecki, 2008, s. 4–6). To właśnie media społecznościowe dały użytkownikom wiele możliwości rozwoju (Tapscott, 2010, s. 215–259). Na przestrzeni lat stały się one zagrożeniem dla grupy użytkowników podatnych na wszelkiego rodzaju wpływy. Liczne przypadki uzależnień od Internetu, a tym samym od różnego typu mediów społecznościowych, stały się powodem podjęcia badań w tym kierunku (Izdebska, Sosnowski, 2005, s. 34–43). Zanonotowano również wiele przypadków szkodliwej działalności osób trzecich, które do tego celu wykorzystywały media społecznościowe. Zarówno zalety, jak i wady korzystania z mediów społecznościowych, sposoby ich wykorzystania w życiu codziennym stały się przedmiotem badań.

Ankietowani użytkownicy Internetu do zalet mediów społecznościowych zaliczyli:

- dostępność (łatwy dostęp do interesujących treści),
- łatwość obsługi (prosta budowa stron, która wiąże się z bezproblemowym korzystaniem),
- możliwość zdobywania informacji bez konieczności wychodzenia z domu,

- możliwość konsultacji swoich wniosków ze znajomymi (poprzez korzystanie z portali społecznościowych),
- możliwość kontaktu z autorem artykułu (np. autorem bloga),
- kanały na YouTube, które pomagają w nauce języka obcego.

Użytkownicy, uczący się za pośrednictwem mediów społecznościowych, wyróżnili obszary ich zainteresowań. Okazuje się, że największą grupę uczących się za pomocą mediów społecznościowych są osoby chcące podnieść poziom znajomości języka obcego. Na 44. ankietowanych 28 osób korzysta z materiałów edukacyjnych zamieszczanych w mediach społecznościowych, co stanowi 63,3%. Ponadto użytkownicy zaznaczali, że media społecznościowe są im pomocne w informatyce, fizyce, chemii, historii i języku polskim. Wszyscy ankietowani użytkownicy zdają sobie sprawę z zagrożeń, jakie na nich czyhają i zgodnie odpowiedzieli, że zagrożeniem, którego najbardziej się obawiają jest uzależnienie od Internetu i mediów społecznościowych. Tyle samo użytkowników zwróciło uwagę na przerywanie nauki, gdy komputer jest włączony i mają możliwość zalogowania się na portalu społecznościowym, bądź sprawdzenia poczty email. Użytkownicy obawiają się również kradzieży swoich danych czy agresji słownej. Z jednej strony media społecznościowe pozwalają na podnoszenie swoich kwalifikacji o dowolnej porze i przy wyborze najlepiej przemawiającej do nich metody, z drugiej natomiast te same media mogą stać się źródłem zagrożeń dla użytkowników.

## **Zachowanie użytkowników mediów społecznościowych przedmiotem badań nad bezpieczeństwem**

Szybki rozwój mediów społecznościowych oraz ich wpływ na użytkowników Internetu spowodowały, że obszar ten stał się przedmiotem badań naukowych. Badania prowadzono na różnych płaszczyznach, przedstawiając historie tych mediów, ich rozwój oraz ewolucję na przestrzeni lat. Ponadto zaczęto prowadzić dokładniejsze statystyki dotyczące tego zagadnienia. Dzięki temu można określić przybliżoną liczbę użytkowników mediów społecznościowych czy częstotliwość odwiedzania wybranych stron. Regularnie prowadzone badania dotyczą np. korzystania z Facebooka

– jednego z najpopularniejszych portali społecznościowych, bezpiecznego korzystania z sieci, edukacji oraz stanu zdrowia psychicznego. Badania nad mediami społecznościowymi prowadzone są również pod kątem szeroko pojętego bezpieczeństwa użytkowników, m.in. o ochronie danych osobowych czy poczuciu bezpieczeństwa, i jaki ma ono wpływ na działalność użytkowników w sieci (Siemieniecki, Lewandowski, 2000, s. 124–125; Sokół, 2005, s. 10–36). Duży wpływ na bezpieczeństwo użytkowników mediów społecznościowych ma ich działalność, czyli wszystkie czynności podejmowane w wirtualnej rzeczywistości, a w szczególności udostępnianie zbyt wielu informacji o sobie (Trejderowski, 2013, 61–70). Badania przeprowadzone na grupie 302. użytkowników Facebooka pokazały, że portal można uznać za skarbnicę wiedzy o każdym z nich. Analiza profili użytkowników pozwoliła na zebranie takich informacji, jak: imię i nazwisko, miejsce zamieszkania, data urodzenia, zainteresowania i hobby czy poglądy filozoficzne i polityczne. Te ostatnie, uznawane w świetle przepisów prawa za dane wrażliwe, wywoływały wśród użytkowników największe emocje, co wiązało się z dużą liczbą komentarzy.

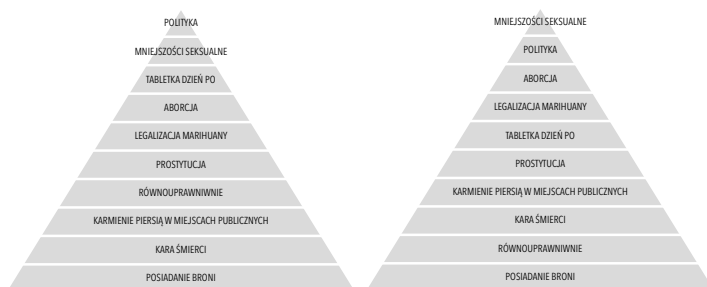
Badania wykazały, że duże znaczenie na bezpieczeństwo użytkowników mają zamieszczane przez nich komentarze. Z porównania komentarzy zamieszczanych na Facebooku, z tymi pochodzącymi np. z regionalnych serwisów informacyjnych, wynika, że to właśnie wypowiedzi zamieszczane na serwisach informacyjnych wyrażają śmielsze opinie o ludziach i wydarzeniach. Często są to wypowiedzi ironiczne i sarkastyczne o zabarwieniu emocjonalnym, co spowodowane jest złudnym poczuciem anonimowości w sieci. Komentarze publikowane pod artykułami pochodzącymi np. z regionalnych serwisów informacyjnych, często stają się formą ukrytej krytyki, np. wobec władz samorządowych lub państwowych. Treści tych komentarzy niejednokrotnie mijają się z prawdą, przekraczają granicę dobrego wychowania. Wypowiedzi te nie tylko poniżają i obrażają, ale również przedstawiają danego człowieka w nieprawdziwym świetle, działając tym samym na jego szkodę. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest brak konieczności zamieszczania danych autora. Jednak ustalenie adresu IP komputera w czasach powszechnej informatyzacji nie stanowi większego problemu. W przypadku komentarzy zamieszczanych na Facebooku można zauważyć znacznie łagodniejszy ton wypowiedzi. Użytkowni-

cy starają się ważyć słowa, dobierać je tak, aby nie obrażać i nie poniżać innych. W trakcie analizowania wypowiedzi „Facebookowiczów”, zauważono tylko nieliczne przypadki stosowania nieodpowiedniego słownictwa. 4. na 302. użytkowników prowadziło rozmowy, które charakteryzowały się ostrą wymianą zdań, co stanowi 1,32% ankietowanych użytkowników. Analiza wypowiedzi użytkowników Facebooka wykazała, że charakteryzują się znacznie mniejszym natężeniem wulgaryzmów oraz stwierdzeń, które mogą naruszać dobre imię innego użytkownika. Społeczność portali społecznościowych doskonale zdaje sobie sprawę z faktu, że raz napisany komentarz zostaje w sieci na bardzo długo i może stać się dowodem w sprawie.

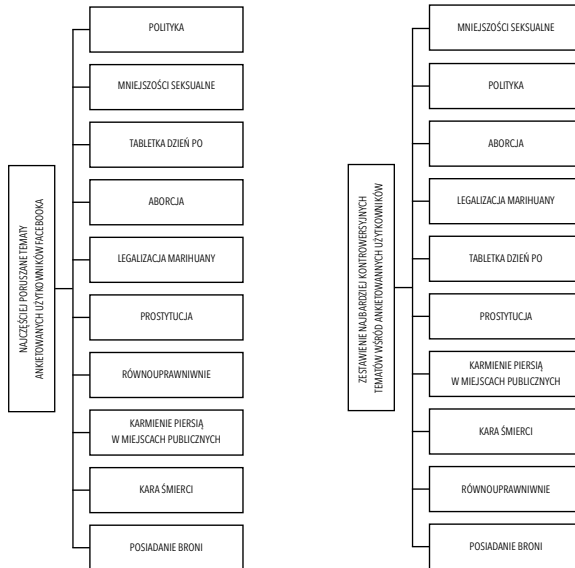
Relacje między użytkownikami zaogniają się, gdy na forach poruszane są tematy takie, jak obecna sytuacja polityczna i zmiany w ładzie międzynarodowym, stosunek społeczeństwa do mniejszości seksualnych, tabletki dzień po, aborcja, legalizacja marihuany, prostytucja, kwestie równouprawnienia, karmienie piersią w miejscach publicznych, kara śmierci czy posiadanie broni.

Listę najczęściej poruszanych tematów wśród ankietowanych użytkowników Facebooka przedstawiono na rys. 1 wraz z zestawieniem tematów, które wywołały wśród nich ostrą wymianę zdań.

**Rys. 1.** Zestawienie najpopularniejszych tematów wśród ankietowanych użytkowników Facebooka (po lewej) oraz tematów wywołujących największe kontrowersje (po prawej).







Źródło: Opracowanie własne.

Najbardziej obraźliwe komentarze były zamieszczane pod treściami zawierającymi informacje o mniejszościach seksualnych, odnoszącymi się do obecnej sytuacji politycznej oraz masowych migracji czy aborcji. Dodatkowo, problemem stało się posiadanie odmiennego zdania wśród użytkowników. Brak podstawowych umiejętności komunikacyjnych i poszanowania poglądów innych, a także brak dobrze sformułowanych argumentów powodują, że portal społecznościowy, na którym odbywa się wymiana zdań, zmienia się w pole zgorzzałej bitwy na słowa. Dyskusja nabiera tak negatywnego zabarwienia, że użytkownicy przestają kontrolować słownictwo, uciekają się do sformułowań obraźliwych, naruszających niekiedy godność i dobre imię innych. Zaciera się wówczas granica między wyrażaniem własnego zdania, a zwykłym prostackwem. Każda dyskusja prowadzona między użytkownikami powinna odbywać się z poszanowaniem odmiennych stanowisk, bowiem wobec prawa wszyscy są równi i mają taką samą możliwość wyrażania własnych opinii i prezentowania swojego światopoglądu.

## Zakończenie

Już dziś widać jak duże znaczenie odgrywają serwisy społecznościowe w życiu każdego człowieka. Na początku służyły jako pomoc w nauce i pracy oraz w szybkim komunikowaniu się, redukując niemal do zera jego koszty. Z biegiem czasu zaczęły powstawać portale randkowe, dzięki którym tysiące użytkowników dostało szansę na poznanie w sieci partnera na całe życie. Pewnym krokiem wkroczyły również w sferę nauki, by pokazać jej piękne oblicze i przełamać dotychczasowy mit o towarzyszącej jej nudzie. Dziś można stwierdzić, że serwisy społecznościowe opanowały już wszystkie sfery życia ludzkiego.

Z jednej strony portale społecznościowe mają niezwykłą moc łączenia ludzi, nie tylko tych o podobnych zainteresowaniach, a z drugiej strony pokazały w ostatnim czasie także swoją niszczycielską moc. Okazuje się, że korzystanie z sieci stanowi ważny element naszego życia, który stał się tak popularny, że użytkownicy przestali zwracać uwagę na kwestie związane z ich bezpieczeństwem w wirtualnej przestrzeni. Dlatego też zarówno ustawodawca, jak i twórcy portali społecznościowych starają się zapewnić każdemu użytkownikowi bezpieczne korzystanie z zasobów Internetu, nie ograniczając jego wolności w tej przestrzeni.

Badania wykazały jednak, że największe zagrożenie dla użytkowników stanowi ich nieodpowiedzialna działalność na portalach. Związana jest ona przede wszystkim z udostępnianiem zbyt wielu informacji, tj. danych osobowych, stanu majątkowego, zarobków, terminów wyjazdów. Plagą portali społecznościowych stało się także zamieszczanie zdjęć, które mogą posłużyć później do popełnienia przestępstwa. Działające na rzecz bezpieczeństwa w sieci instytucje, przestrzegają by dorośli użytkownicy portali społecznościowych starannie selekcjonowali jakie treści, w tym fotografie, zamieszczają w Internecie, dotyczy to szczególnie fotografii małych dzieci.

Dziś serwisy społecznościowe są także wykorzystywane jako narzędzie do prowadzenia badań i udostępniania ich wyników na szerszą skalę. Ich nieograniczone możliwości spowodowały, że serwisy te stały się również przedmiotem badań. Dziś naukowcy próbują określić nie tylko istotę funkcjonowania portali społecznościowych, ale również wskazać najważniejsze przyczyny tak dynamicznego rozwoju i określić ich perspektywy na nadchodzące lata.

## Bibliografia

- DIGITAL IN 2017: GLOBAL OVERVIEW, Pozyskano (04.05.2017) z <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>
- Główny Urząd Statystyczny. Opracowanie Sygnalne. Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2016 r.: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html>
- Gemius: Polacy w społecznościach internetowych (2015) Pozyskano (04.05.2017) z <https://www.gemius.pl/agencje-aktualnosci/polacy-w-spolecznościach-internetowych.html>
- Izdebska, J., Sosnowski, T., (2005). *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Kaplan, A. M.; Haenlein, M., (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. Pozyskano (04.05.2017) z <http://michaelhaenlein.eu/Publications/Kaplan,%20Andreas%20%20Users%20of%20the%20world,%20unite.pdf>
- Małecka, M. , Małecki, B., (2008). *Analiza rozwoju portali społecznościowych w Internecie*. Warszawa: PARP
- NN, *Media społecznościowe* [w:] Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN, Pozyskano 04.05.2017) z <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/media-spolecznościowe;5579207.html>
- Piotrowska, J., *Social media* [w:] Pojęcia stosowane w statystyce publicznej GUS, Pozyskano (04.05.2017) z <http://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojecj/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/3536,pojecie.html>
- Siemieniecki, B., Lewandowski, W. (2000). *Internet w szkole*. Toruń :Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sokół, M., Sokół, R., (2005). *Internet. Jak surfować bezpiecznie*. Gliwice: Helion.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o. o.
- Trejderowski, T. (2013), *Kradzież tożsamości. Terroryzm informatyczny*. Inowrocław: ENE-TEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.



# Psychosocial conditioning of lifelong learning

Psychospołeczne uwarunkowania  
edukacji całościowej

**dr Tadeusz Graca**

---

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie  
tg@wsge.edu.pl



## Abstract

The end of the education system is characterized by continuous widening of scope and offer for participants of universal education. On the basis of the analyzes and findings of various national and international organizations, a concept of continuing education, called lifelong learning or has been introduced. This activity is realized through a variety of forms and methods.

## Streszczenie

Ostatni okres funkcjonowania systemów edukacyjnych charakteryzuje ciągłe poszerzanie zakresu i oferty dla uczestników korzystających z powszechnej edukacji. Na podstawie analiz i ustaleń różnych organizacji krajowych i międzynarodowych wprowadzono koncepcję edukacji całościowej, zwanej inaczej edukacją ustawiczną lub uczeniem się przez całe życie. Działalność ta jest realizowana za pomocą różnorodnych form i metod.

**Keywords:** *education, lifelong education, motivation, forms of education*

**Słowa kluczowe:** *edukacja, edukacja ustawiczna, motywacja, formy edukacji*

## Wstęp

W całościowości dociekań nad działalnością, postępowaniem i zachowaniem się człowieka ważną rolę odgrywa całościowe, ale również szczegółowe spojrzenie na występujące w tych zjawiskach i procesach uwarunkowania i mechanizmy. Dlatego też niezmiernie ważne są te czynniki i uwarunkowania, które tkwią w samym człowieku, bo to one uruchamiają, pobudzają, ukierunkowują jego działania. W tym konkretnym przypadku chodzi o nastawienie na uczenie się przez całe życie, czy też – jak to się często ostatnio mówi – edukację całościową. Analizy takie zastosować również można, a nawet należy do prawie wszystkich zjawisk i procesów zachodzących w obszarze życia społecznego i społecznego funkcjonowania człowieka.

Niemniej istotne są także uwarunkowania zewnętrzne, systemowe, zwłaszcza po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej i wejściu naszego kraju w Europejską przestrzeń edukacyjną potwierdzoną podpisaniem Deklaracji Bolońskiej w 1999 roku. Na potwierdzenie tego wystarczy przytoczyć kilka fragmentów z analiz lub oficjalnych dokumentów Unii Europejskiej, z których wynika m.in., że „Szeroko rozumiana edukacja jest dzisiaj w Unii Europejskiej sprawą zasadniczej wagi, staramy się bowiem umożliwić wszystkim obywatelom pełne uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym. Ten cel osiągniemy jedynie wtedy, gdy kształcenie nie będzie ograniczać się do pierwszych etapów życia, ale obejmie całe życie i będzie dostosowane do indywidualnych potrzeb osobistych i zawodowych. W związku z tym należy gruntownie zrewidować cele, treści i metody stanowiące podstawę funkcjonowania systemów edukacji. W tym właśnie kontekście państwa członkowskie Unii Europejskiej wprowadziły do swych programów politycznych nowy cel, jakim jest „uczenie się przez całe życie”, natomiast Komisja Europejska zobowiązała się wspierać współpracę europejską w tej dziedzinie. Pierwszą podjętą w tym duchu inicjatywą było ogłoszenie roku 1996 „Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie”. Następnie inicjatywę tę rozwinięto i rozszerzono w ramach programów Sokrates, Leonardo da Vinci i Młodzież” (por. EU-RYDICE, Sieć Informacji o Edukacji w Europie, <http://www.frse.org.pl/program/eurydice/>).

Dodać tu należy, że idee edukacji całożyciowej ukazywane są najczęściej w wielu kontekstach i perspektywach różnych koncepcji badawczych. Ważnym zagadnieniem jest także rozumienie przestrzeni, w której następują poszczególne etapy edukacji i która w rzeczywistości jest „terytorium” edukacji całożyciowej. Opisując związki i uwarunkowania, z jakimi mierzy się edukacja całożyciowa w konfrontacji z rygoryzmem narzuconym przez rynek pracy, uwzględniać trzeba różnorodne perspektywy i egzemplifikacje idei i praktyki tej edukacji (E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całożyciowe uczenie się*).

Warto w tym miejscu zauważyć, że w realizację koncepcji „uczenia się przez całe życie” angażują się nie tylko systemy edukacji, ale także wiele ważnych inicjatyw. Jest ona efektem wspólnych działań świata pracy, kręgów gospodarczych i partnerów społecznych. Rola edukacji zasługuje



jednak na szczególną uwagę, ponieważ – jak niejednokrotnie już stwierdzano w badaniach na ten temat – w różnych formach edukacji przez całe życie uczestniczą te osoby, dla których dotychczasowe kształcenie okazało się wartościowym doświadczeniem. W tym właśnie kontekście jesteśmy w stanie docenić potężną siłę edukacji, pozwalającą wykształcić chęć do nauki oraz wyposażyć w umiejętności niezbędne do dalszego kształcenia.

## Instytucjonalne uwarunkowania edukacji całościowej

Problematyka uczenia się przez całe życie w dyskursie pedagogiki europejskiej nie jest nowa. Wspomnieć tu można tworzenie i dyskusje nad tym problemem przez członków Klubu Rzymskiego czy też na forum OECD. Z bardziej współczesnych działań wskazać można materiały związane z uczeniem się przez całe życie zawarte w raporcie Edgara Fouera – „Uczyć się aby żyć”, czy też w materiałach Jaquesa Delorsa „Edukacja, jest w niej ukryty skarb”. To właśnie Jaques Delors wprowadzając do analizy procesu edukacji tzw. „cztery filary” zoperacjonalizował jak gdyby zagadnienie dotyczące uczenia się przez całe życie – oczywiście używane były tam i są nadal używane takie pojęcia, jak: kształcenie ustawiczne czy edukacja permanentna.

Analiza treści poszczególnych „filarów” Delorsa, które nazwał:

- uczyć się aby wiedzieć,
- uczyć się aby działać,
- uczyć się aby żyć wspólnie i uczyć się współżycia z innymi,
- uczyć się aby być,

pozwała na odkrycie głębokich idei i sugestii związanych z szeroko rozumianą działalnością edukacyjną. Stwierdzenie J. Delorsa, że idea edukacji przez całe życie jest kluczem do bram XXI wieku, stało się wyraźnym obszarem edukacyjnym, w którym to utworzono różnorodne struktury zaliczane do edukacji formalnej, nieformalnej oraz pozaformalnej, zwanej niekiedy edukacją incydentalną. Szybko zmieniający się świat stawia nowe wyzwania przed współczesnym człowiekiem na każdym etapie życia. Zmianom w sferach życia publicznego i prywatnego muszą towarzyszyć zmiany w edukacji, m.in. w celach i metodach oraz w podejściu

do edukacji i określaniu jej miejsca w społeczeństwie. Edukacja szkolna powinna przygotować jednostkę do dalszej całonocnej aktywności edukacyjnej, wspierającej ją w odnajdywaniu się i skutecznym funkcjonowaniu w rzeczywistości.

Dla przypomnienia możemy stwierdzić, że dziś na szczęblu Komisji Europejskich definiuje się „uczenie się przez całe życie” w następujący sposób: „Ta koncepcja uczenia się obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności”. W tym podejściu uwzględnia się cały system, koncentrując się na standardach wiedzy i umiejętności, które powinni opanować wszyscy, niezależnie od wieku. Podkreśla się w nim potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie już od wczesnego wieku oraz ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim pracującym i bezrobotnym, osobom dorosłym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swe kwalifikacje. Koncepcja kształcenia pierwotnego została tu więc rozszerzona o rozwiązania obejmujące kształcenie nieformalne. Układ, w którym dominującą rolę w zakresie prowadzenia kształcenia oraz zarządzania systemem i jego finansowania odgrywały władze publiczne, zastąpiły obecnie modele zakładające partnerską współpracę i podział obowiązków, w których większą odpowiedzialność przyjmują na siebie firmy i sami uczniowie, zwani czasami słuchaczami. Wprawdzie kształcenie na poziomie podstawowym jest nadal w dużej mierze podporządkowane rozwojowi przyszłego życia zawodowego, to de facto nacisk kładzie się na ponadobowiązkowe kształcenie ogólne i zawodowe oraz kształcenie dorosłych.

W przygotowanym niedawno przez struktury europejskie opracowaniu na temat finansowania kształcenia przez całe życie, podkreśla się również, że istotną rolę w tym nowatorskim podejściu mają do odegrania same jednostki oraz sektor prywatny.

Zgodnie z dostarczonymi przez państwa członkowskie informacjami o tym jak rozumie się u nich to pojęcie, określono, że uczenie się przez całe życie obejmuje następujące elementy:

- ludzie uczą się na wszystkich etapach swego życia;
- uwzględnia się szeroki wachlarz umiejętności – zarówno ogólnych i zawodowych, jak i cech osobowości (kraje, w których uczenie się przez całe życie jest ściśle powiązane z kształceniem ustawicznym i kształceniem dorosłych koncentrują się na umiejętnościach zawodowych);
- istotną rolę we współpracy sektora publicznego z prywatnym, zwłaszcza jeśli chodzi o kształcenie dorosłych, odgrywają formalne systemy edukacji, jak również działania i zajęcia nieformalne organizowane poza tymi systemami;
- zwraca się uwagę na potrzebę tworzenia solidnych podstaw w trakcie edukacji podstawowej oraz rozbudzanie w ludziach chęci i motywacji do nauki.

## Indywidualne uwarunkowania edukacji całościowej

Analizując osobowościowe, motywacyjne i indywidualne uwarunkowania tkwiące w człowieku, nie sposób nie poruszyć problemów związanych z przygotowaniem człowieka do edukacji całościowej. Bardzo ważną konstatacją jest tu stwierdzenia, że najlepiej to przygotowanie rozpocząć jak najwcześniej, nawet już od okresu przedszkolnego. Działaniem sprzyjającym jest tu kształtowanie umiejętności i rozbudzanie chęci do nauki począwszy od etapu kształcenia obowiązkowego. Na tym szczeblu edukacji wszystkie państwa członkowskie realizują projekty służące budowaniu społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Ponadto uznaje się, że kształcenie obowiązkowe odgrywa zasadniczą rolę w rozbudzaniu rozwijanej na dalszych etapach umiejętności samokształcenia.

Działania, które są w stadium planowania bądź realizacji, można wymienić w następujących punktach:

- określanie w programach nauczania pożądanych umiejętności podstawowych;
- przeciwdziałanie niepowodzeniom w nauce i przedwczesnemu odchodzeniu ze szkoły;

- wprowadzanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozbudzenie w uczniach chęci i motywacji do wprowadzania nowych form i metod nauczania oraz nowych materiałów dydaktycznych w celu zachęcania uczniów do większej aktywności;
- rewidowanie wszystkich celów kształcenia obowiązkowego;
- rozszerzenie oferty na ostatnich etapach obowiązkowego kształcenia w szkole średniej;
- ogólne zacieśnianie współpracy z rodzinami i całą społecznością;
- wprowadzanie nowych rozwiązań administracyjnych;
- podniesienie górnego limitu wieku dla kształcenia obowiązkowego (Irlandia) lub objęcie młodzieży w wieku do 18 lat obowiązkiem uczęszczania na zajęcia prowadzone w ramach kształcenia ogólnego i zagwarantowanie tego, by wszyscy młodzi ludzie otrzymywali świadectwo ukończenia szkoły średniej, co nie musi oznaczać podniesienia ustawowego wieku zakończenia obowiązku szkolnego.

Reasumując powyższe rozważania, najważniejsze cele przygotowania człowieka i warunków do uczenia się przez całe życie określić można następująco:

- wzmocnienie edukacji podstawowej i ułatwienie przejścia ze szkoły do życia zawodowego;
- zwiększenie spójności całego systemu edukacji;
- dostosowanie systemu kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego i kształcenia ustawicznego do potrzeb rynku pracy oraz zachęcanie dorosłych do podejmowania nauki poprzez stworzenie im możliwości kształcenia przemiennego;
- urozmaicenie oferty w ramach kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego i doskonalenia zawodowego.

W obszarze uwarunkowań osobowościowych, opartych na psychologii uwarunkowania edukacji całościowej, odwołać się warto bezpośrednio do koncepcji potrzeb Abrahama Masłowa. Jest to znana w środowisku pedagogów teoria, która zakłada, że ludzie zaspokajają swoje potrzeby w określonej kolejności, poczynając od tych najbardziej podstawowych (zwanym fizjologicznymi czy biologicznymi), a następnie przechodząc do zaspokajania potrzeb wyższego rzędu.

**Rys. 1.** Piramida potrzeb A. Maslowa

Źródło: opracowanie autora

Według teorii Maslowa, uczeń który przychodzi do szkoły głodny lub chory nie będzie zainteresowany nauką i potrzebą samorealizacji, należąca do potrzeb wyższego rzędu i znajdującą się na szczycie piramidy. Podobnie będzie z uczniem, który ma problemy w domu, np. rozwód rodziców, poczucie braku miłości lub akceptacji. Nauczyciel nie ma niestety wpływu na sytuację rodzinną czy finansową ucznia i wobec takich problemów może jedynie okazać zrozumienie, a w szczególnych przypadkach zwrócić się o pomoc do pedagoga szkolnego. Są jednak i takie potrzeby, o które nauczyciel może i powinien zadbać, np. potrzeba spokoju i bezpieczeństwa psychicznego. Hasło „bezpieczna szkoła” jest najczęściej interpretowane jako przestrzeganie zasad i przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy. Trudno nam nauczycielom się przyznać, że to w nas uczniowie często dopatrują się zagrożenia i braku poczucia bezpieczeństwa. I nie chodzi tu najczęściej o zagrożenie natury fizycznej, a właśnie dydaktyczno-psy-

chiczne. Najlepszym rozwiązaniem jest ustanowienie przejrzystych reguł zachowania, obowiązujących zarówno ucznia jak i nauczyciela, a następnie ich konsekwentne przestrzeganie. Jest to jedyny sprawdzony sposób na wprowadzenie trwałej dyscypliny oraz zbudowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku. Tylko w ten sposób damy uczniom poczucie bezpieczeństwa i stworzymy w klasie klimat sprzyjający przekazywaniu i zdobywaniu wiedzy.

Kolejne potrzeby w hierarchii Masłowa, na które nauczyciel ma częściowy wpływ, to potrzeby przynależności, a w przypadku środowiska szkolnego są to akceptacja, przyjaźń i przynależność do grupy. Również wobec potrzeb uznania nauczyciel nie jest bezradny, i jeśli tylko zechce może odegrać ważną rolę w kształtowaniu wysokiej samooceny swoich uczniów. Jednym ze sposobów na dokonanie tego jest zachęcanie ucznia, aby formułował swoje własne cele w zdobywaniu wiedzy. Dając uczniowi wybór, nauczyciel daje nie tylko podstawy do samodzielności i pozytywnej samooceny, ale również poczucie odpowiedzialności i sprawczości – uczeń widzi, że jego postępy zależą rzeczywiście od niego i że ma wpływ na osiągnięte wyniki, a to stanowi ważny czynnik motywacyjny. W psychologii znane jest również zjawisko „samospelniającej się przepowiedni”, które w kontekście szkolnym pokazuje, jak ogromny wpływ na zachowanie i motywację ucznia mają oczekiwania nauczyciela. Zasada działania „samospelniającej się przepowiedni” jest bardzo prosta: jeżeli nauczyciel uzna uczniów za „złych” i nie oczekuje od nich żadnych postępów, to uczniowie rzeczywiście mają złe wyniki w nauce. Jeżeli natomiast nauczyciel wierzy, że ma „dobrych” uczniów, to tacy uczniowie faktycznie robią postępy i osiągają dobre wyniki. A dzieje się tak dlatego, że nauczyciel, nie zawsze świadomie, traktuje uczniów zgodnie z etykietami, które im „przypiął”, bądź zrobili to już wcześniej inni nauczyciele. Tak więc w trakcie lekcji nauczyciel poświęca więcej uwagi uczniom „dobrym”, ponieważ oczekuje od nich zdolności myślenia i trafnych odpowiedzi na swoje pytania. Jeżeli „dobry” uczeń ma problem z odpowiedzią na pytanie nauczyciela, to nauczyciel pomaga mu, udziela wskazówek i naprowadza na poprawną odpowiedź.

Te szersze rozważania, dotyczące nie tylko hierarchii potrzeb Masłowa, ale także elementów procesu dydaktycznego pokazują, ile ważnych, a nie

zawsze dostrzeganych elementów sprzyja kształtowania postaw i przekonań o konieczności i potrzebie uczenia się przez całe życie. Krótko podsumowując dotychczasowe rozważania stwierdzić można, że motywacja do nauki zależy nie tylko od wychowania i sytuacji rodzinnej, ale również od postaw i działań nauczyciela. Dlatego celem szkoły nie powinno być wtłaczanie uczniom do głowy jak największej wiedzy, lecz sprawianie, by zechcieli zdobywać ją sami, i to w jak najdłuższym okresie swojego życia.

Warto tu jeszcze wspomnieć o pewnych zjawiskach, które zaistniały w ogólnoeuropejskiej przestrzeni edukacyjnej. Jest to koncepcja uczenia się, w pewnym sensie zorganizowanego, przez bardzo „dorosłych” ludzi – seniorów. Chodzi o funkcjonowanie uniwersytetów III wieku. Wielu autorów sugeruje konkretne rozwiązanie związane z funkcjonowaniem tej stosunkowo młodej instytucji edukacyjnej. Stwierdzają m.in., że pomimo, iż uczymy się przez całe życie, to jednak mózg człowieka w późnym wieku wymaga specjalnych i nieco innych zabiegów psychodydaktycznych. Uczenie się w kolejnych etapach życia odbywa się inaczej i wymaga odmiennych form przekazu.

Skuteczność uczenia się zależy w pierwszym rzędzie od doświadczeń edukacyjnych w życiu i aktywności w gromadzeniu wiedzy. Umysł ludzki to pojemnik, który im więcej otrzymuje, tym więcej gotów jest przyjąć bez zagrożenia przeciążeniem. Jeśli się go „nie obciąża” – staje się mniej sprawny. Mądrość, jako wynik połączenia dużej wiedzy ze sprawnym, wnikliwym myśleniem i racjonalnym zachowaniem, służy edukacji. Pedagodzy zwracają uwagę na to, iż uczenie się ludzi dorosłych jest efektywniejsze wówczas, gdy elementy wiedzy deklaratywnej odpowiadającą na pytanie „jak jest” łączą się z wiedzą proceduralną „jak i co należy zrobić” oraz wiedzą wyjaśniającą „dlaczego tak jest i dlaczego należy tak zrobić”.

Ważnymi czynnikami wzrostu efektywności uczenia się osób dorosłych są stosowane metody uczenia się – nauczania. Możemy wyróżnić następujące rodzaje uczenia się dorosłych:

- uczenie sztuczne – pamięciowe. Dorośli lepiej zapamiętują to, co kojarzy im się z już posiadanymi wiadomościami i co wydaje się im ważne i potrzebne, co mogą wykorzystać w pracy;
- uczenie naturalne – rozpatrywanie konkretnych rozwiązań na przykładach, analiza i synteza przypadków, zwana metodą

studium przypadku (ang. case study, spolszczone: metoda кейsów). Ten typ uczenia się, szczególnie w grupach tych samych zawodów lub stanowisk pracy, okazuje się bardzo skuteczny i dobrze przyjmowany przez uczących się;

- uczenie racjonalne – poznawanie w działaniu, pod warunkiem rozumienia i wykorzystywania uogólnień, wnioskowania i poszukiwania nowych rozwiązań.

Kształcenie profesjonalne jest więc specjalnym rodzajem edukacji dorosłych. Jego celami są wyższa efektywność, skuteczność i wydajność pracy z jednej strony oraz satysfakcja menedżerów z drugiej (por. P. Ziółkowski. *Student 50+. Poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*). W tym też kontekście należałoby poddać dokładniejszej analizie zagadnienia motywacji dorosłych do nauki w różnych okresach życia dorosłego.

W różnorodnej literaturze z tego zakresu można znaleźć uwarunkowania związane z motywacją potrzeb, a mianowicie:

- potrzeby adaptacyjne, aby nie znaleźć się w sytuacji mniejszości wobec nacisków wywieranych przez nowe okoliczności i aspiracje;
- motywacje transformacyjne, aby unowocześnić swoje przyzwyczajenia i ukierunkować je;
- motywacje reprodukcyjne związane z potwierdzeniem i ugruntowaniem wcześniej zdobytej wiedzy, albo też motywacje wewnętrzne, jak np.:
  - po prostu chcę się uczyć,
  - to może być, albo już jest dla mnie ważne,
  - to mi się w życiu przyda,
  - świat jest skomplikowany i muszę go lepiej poznać,
  - uczenie się jest wspaniałą przygodą.



## Zakończenie

Współczesny świat wymaga od każdego człowieka orientacji w dzisiejszej rzeczywistości. Nawet zwykłe codzienne funkcjonowanie wymaga ciągłego uaktualniania i uzupełniania swojej wiedzy oraz umiejętności. Możliwości takie daje koncepcja edukacji całościowej, ale też związane z nią bezpośrednio techniki informatyczne, w tym e-learningowe (por. M. Kowalski, A. Olczak, *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*). Oferta edukacyjna jest dostosowywana do wymogów rynku pracy, ale rozwijające się kształcenie na odległość jest szansą m.in. dla osób pracujących, osób mieszkających daleko od centrów edukacyjnych, a również osób już niepracujących. Również seniorzy, preferujący książki, prasę, radio i telewizję, interesują się komputerem i Internetem. Chcąc być członkiem i obywatelem społeczeństwa informacyjnego jest się jednocześnie członkiem e-społeczności, korzysta z e-edukacji, e-urzędów i e-zakupów. Wymaga to jednak aktywnego włączenia się w ideę edukacji całościowej i uczenia się przez całe życie.

## Literatura:

- Kowalski M., Olczak A. (red.) (2010). *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*. Wydawnictwo Impuls.
- Michalak R. (red) (2010). *Edukacja całościowa : wybrane konteksty*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej..
- Solarczyk-Ambrozik E. (red.) (2014). *Całozyciowe uczenie się*. Wydawnictwo UAM.
- Ziółkowski P. (2013). *Student 50+. Poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki. .
- <http://www.frse.org.pl/program/eurydice/>

**Museums and open-air museums  
in education and upbringing.  
Humanistic education and technical civilizations  
in the context of pedagogy**

Muzeum i skansen w kształceniu i wychowaniu.  
Edukacja humanistyczna i cywilizacja techniczna  
w kontekście pedagogicznym

**Małgorzata Chodźko**

---

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi  
Studentka na Wydziale Nauk Społecznych/Kierunek Pedagogika  
julunga@wp.pl



## Abstract

Museums and open-air museums adjust their functions to the modern environment. They satisfy the needs and expectations of a growing number of social groups. They allow for a contact with the exhibit. The space of a museum enables us to observe the versatile relations between the humanistic and technical dimensions. Museums and open-air museums exhibit technical achievements. Technology allows for the organization of modern museums and open-air museums. The effects of interactivity, made possible thanks to technology, are, however, not technical but humanistic. A tourist, or an art lover visiting a museum is changed intellectually and esthetically. Such a change is possible, but not without the contribution of multimedia devices, which are the effect of the development of technical civilization. Museums and open-air museums are spaces of accumulated beauty, „shining through” the accumulated items with the help of technology. Thus, such places are an example of a technical development that is not accompanied by a crisis of culture.

## Streszczenie

Skanseny i muzea dostosowują swe funkcje oraz strukturę do współczesnego otoczenia. Zaspokajają potrzeby i oczekiwania coraz liczniejszych grup społecznych. Umożliwiają kontakt z eksponatem. W przestrzeni muzealnej obserwuje się wszechstronne relacje pomiędzy wymiarem humanistycznym a technicznym. Muzea i skanseny eksponują osiągnięcia techniki, która umożliwia ich nowoczesną organizację. Skutki interaktywności, możliwej dzięki technice, są zaś nie tyle techniczne co humanistyczne. Zwiedzający muzeum turysta lub miłośnik sztuki przeobraża się intelektualnie i estetycznie. Zmiana taka nie jest możliwa bez udziału urządzeń multimedialnych, które stanowią efekt rozwoju cywilizacji technicznej. Muzeum i skansen to przestrzeń kumulacji piękna „przeświecającego” ze zgromadzonych, przy użyciu techniki, eksponatów. Płacówki te zatem to przypadek, w którym postępowi techniki nie towarzyszy kryzys kultury.

**Keywords:** *Museum Pedagogy, Museum, Open-Air Museum, Technical Civilization, Values*

**Słowa kluczowe:** *pedagogika muzealna, skansen, muzeum, cywilizacja techniczna, wartości*

## Wprowadzenie

Na skansen i muzeum można spoglądać z wielu perspektyw, wydobywając różnorodne znaczenie i rozumienie tych instytucji. Obserwacja ich ewolucji w przestrzeni społecznej następujących po sobie epok przynosi wiele interesujących spostrzeżeń. Z powodu wielorakich zmian społeczno-kulturowych muzeum przekształca swe oblicze, dostosowując sobie właściwe funkcje do współczesnego otoczenia. Współcześnie można zatem mówić o muzeach klasycznych, posttradycyjnych, wirtualnych, objazdowych czy ekomuzeach. Muzea i skanseny organizowane są nie tylko z myślą o dorosłych, dzieciach czy rodzinach, lecz nawet w trosce o dobro osób społecznie zmarginalizowanych (Kamińska, 2015, s. 4–8, 144). W XXI wieku rodzi się zatem „nowa muzeologia” z właściwymi dla niej praktykami muzealniczymi (Szczerski, 2005, s. 340–342). Znakiem „nowej muzeologii” jest zaś interaktywność. Interaktywność w muzeum oznacza umożliwienie publiczności bezpośredniego kontaktu z eksponatem. Widz działa i tworzy. Wykorzystuje w tym celu nowoczesne urządzenia multimedialne, które stanowią efekt rozwoju cywilizacji technicznej.

Nie bez wpływu na przestrzeń muzeum i skansenu pozostaje więc technika. Związek omawianych instytucji z techniką może być przynajmniej dwojaki. Po pierwsze, muzea i skanseny eksponują osiągnięcia techniki, a po drugie, technika umożliwia organizację niezwykle nowoczesnych muzeów i skansenów. Obserwujemy tu zatem swoistą interaktywność. Skutki interaktywności, możliwej dzięki technice, są zaś nie tyle techniczne co humanistyczne. Zwiedzający muzeum turysta lub miłośnik kultury zrozumie bowiem jakąś rzecz lub zjawisko. Pojmowanie czegoś posiada zaś jak najbardziej wymiar humanistyczny. Człowiek dąży więc nie tylko do zdobywania informacji, podobnie jak rośliny czy zwierzęta, lecz uzyskaną wiedzę pragnie rozumieć. Rozumienie jest zaś dziełem ludzkiego ducha

ujawniającego się w operacjach intelektualnych (Łażewska, 2016, s. 12). Na terenie muzeum i skansenu przebiega również proces pedagogiczny. Pobyt w owych placówkach wpływa na sferę moralną, patriotyczną, emocjonalną, estetyczną i umysłową. Owe wymiary (techniczny, humanistyczny oraz pedagogiczny) zostały sformułowane w tytule niniejszej refleksji oraz będą prezentowane w toku dalszych rozważań. Ogląd muzeum i skansenu pod tym kątem widzenia nie jest wprost eksponowany we współczesnej literaturze. Inspiracją do podjęcia refleksji nad skansenem i muzeum są zamiłowania autorki, pasjonatki rodzimej etnografii, fotografa i ekologa, byłej przewodniczki jednego z prywatnych podwarszawskich skansenów.

Artykuł jest efektem analizy podjętej w celu odszukania związków pomiędzy cywilizacją techniczną a humanistyczną. Przewodnikiem na drodze owych poszukiwań były zaś pytania: czym jest pedagogika muzealna realizowana w skansenie? Jakie są jej założenia oraz formy? Jakie uosabia wartości? Podejmując próbę odpowiedzi na owe pytania należy najpierw zrozumieć, czym jest muzealnictwo, jakim procesom było ono poddane na przestrzeni wieków i jakie przeszło metamorfozy, aby mogło zaistnieć we współczesnej postaci. Próbą odpowiedzi na owe pytania będzie niniejsza refleksja. Nie mniej istotne są sposoby realizacji procesów pedagogicznych, mających miejsce w przestrzeni muzealnej oraz na terenie skansenów, określonych mianem pedagogiki muzealnej. Warto też przyjrzeć się „powstawaniu” chleba od zasiewów zbóż, po żniwa, młockę, mielenie ziarna na mąkę, aż po wypiek bochenków. Proces ten bowiem dobitnie ukazuje sprzężenie zwrotne pomiędzy techniką a humanistyką.

## **Muzeum i skansen jako środowisko wartości społecznych**

Potrzeba kolekcjonowania przez człowieka przedmiotów stała się przyczynkiem do narodzin muzealnictwa. Początkowe zbiory składały się z rzeczy praktycznych, pomocnych w codziennym życiu. Z czasem jednak ich znaczenie radykalnie się zmieniło, wzbudzając w człowieku coraz większe odczucia estetyczne oraz wpływając na sferę duchową naszych przodków. To Bliski Wschód stał się kolebką późniejszego muzealnictwa. Bit Tabrat Nishim – Gabinet Cudów Ludzkości były miejscami

publicznymi, w których zwycięzcy władcy wystawiali na widok publiczny trofea wojenne, podnosząc swój prestiż i dając jednocześnie ogółowi społeczeństwa (od niewolników po możnowładców) możliwość podziwiania ówczesnych dzieł sztuki (Wróblewska, 2011, nr 3). Kolejną pierwotną formą dzisiejszych muzeów były hellenistyczne muzejony – domy Muz. Od nich to właśnie nazwę swą wzięło późniejsze muzeum. Najbardziej znaczącym w historii był Muzejon Aleksandryjski z Bruchejonem liczącym ponad 400 tysięcy zwojów pism (Żygulski, 1982, s.12).

Średniowiecze i jego dynamiczne zmiany w sferze społecznej przyniosły ze sobą nieco inne podejście do sztuki w zakresie jej postrzegania i eksponowania. Kościoły, sanktuaria i klasztory stały się miejscami gromadzenia najcenniejszych, w oczach hierarchów kościelnych, dzieł sztuki (pozostałe, kłócące się z doktryną chrześcijańską były niszczone). Nieliczne z nich wystawiane były na widok publiczny jedynie w sytuacjach wyjątkowych, związanych ze świętami narodowymi. Renesans przyniósł ze sobą fascynację tradycjami antycznymi, więc również muzealnymi. Pojawiła się wówczas w społeczeństwie świadomość silnej przynależności do oczyszczonej kultury poprzez więzi łączące muzealnictwo z dziełami sztuki. Pierwszym muzeum, ze wszech miar uważanym za ogólnodostępne, uważa się Ashmolean Museum powstałe w 1683 roku w uniwersyteckim Oxfordzie, z cennymi eksponatami zgromadzonymi przez antykwariusza i polityka, kolekcjonera, astrologa i alchemika z wykształcenia – Eliasa Ashmole. Z wdzięczności za hojność darczyńcy owo muzeum nosi jego imię. Przełomowym momentem w dziejach muzealnictwa stała się Rewolucja Francuska i jej dekret Zgromadzenia Narodowego z 1791 roku, gdzie zapisano, iż zbiory „mają stać otworem dla całej ludzkości, dla całego świata” (Żygulski, 1982, s. 53). Skonfiskowane przez rewolucjonistów dzieła sztuki zapoczątkowały kolekcję Muzeum Luwru, która od samego początku aż po dziś dzień stanowi własność całego narodu i jest mu ogólnie udostępniana. Postępujący szybki rozwój cywilizacyjno-przemysłowy na przełomie XIX i XX wieku stał się motorem sprawczym ku kolejnym intensywnym zmianom w europejskim i światowym muzealnictwie. Muzea rozpoczęły zabiegać o widza, odchodząc od sztywnej w przekazie ekspozycji, zamieniając ją na ciekawszą, bardziej przystępną i zrozumiałą. Tak oto pokrótce można przedstawić historię muzealnictwa na świecie.



Jak jednak kształtowała się ona na terenach polskich? Otóż w oświeceniu nastąpił intensywny rozwój nauk przyrodniczo-matematycznych, co stało się przyczynkiem do tworzenia niewielkich przyuczelnianych muzeów, zwanych gabinetami akademickimi. Prym w tej dziedzinie wiodły szkoły jezuitów i pijarów. W historii polskiej pedagogiki i muzealnictwa na szczególną uwagę zasługuje Liceum Krzemienieckiego z jego założycielem Tadeuszem Czackim. Uczelnia w swoich zbiorach posiadała wartościowe kolekcje minerałów, dzieł sztuki oraz numizmatów, a biblioteka liczyła ponad 30 tysięcy książek. Założycielowi przyświecało motto by „zbiory stały się instytucjami użyteczności publicznej, z których każdy pragnący wiedzy mógłby korzystać bez ograniczeń” (Wróblewska, 2011, nr 3). Tadeusza Czackiego możemy więc uznać za jednego z najważniejszych twórców rodzimego muzealnictwa. Również polscy możnowładcy zasługują tutaj na uwagę. Król Zygmunt August zgromadził liczne dzieła sztuki, cenne klejnoty i arrasy, zaś znając wartość dziedzictwa narodowego, zapisał je w spadku Rzeczypospolitej. Niebagatelną rolę na polu kolekcjonerskim stanowiły bogate rody arystokratyczne: Branicy w Wilanowie, Radziwiłłowie w Nieborowie i w Warszawie, Czartoryscy w Krakowie (Wróblewska, 2011, nr 3). Rody te podczas zaborów stanowiły mocny fundament patriotyzmu. W 1809 roku Stanisław Kostka Potocki utworzył w Wilanowie muzeum dostępne ogółowi społeczeństwa. Następnie powstało Muzeum Sztuk Pięknych w Warszawie (1862), Muzeum Miejskie we Lwowie (1874) i Muzeum Narodowe w Krakowie (1879).

Oddzielną, bardzo istotną gałęzią muzealnictwa są skanseny. Za ich protoplastę uważa się szwedzkiego nauczyciela Artura Hazeliusa, który w 1891 roku na sztokholmskiej wyspie Djurgarden postawił przeniesione z różnych regionów kraju zabytkowe budynki, gromadząc jednocześnie wiele przedmiotów o wielkim znaczeniu etnograficznym. Zorganizował tam również ogród zoologiczny, w którym hodowano typowo skandynawskie zwierzęta. Początkowo termin „skansen” dotyczył wyłącznie tegoż konkretnego miejsca, z czasem jednak zaczęto określać tym mianem wszystkie muzea pod gołym niebem. Podsumowując więc – skansen to „muzeum na wolnym powietrzu, którego celem jest zaprezentowanie kultury ludowej danego regionu lub też ekspozycja obiektów zabytkowych (archeologicznych, budowlanych, etnograficznych)” (Szolginia, 1992, s. 160).

Twórcami polskiej muzeologii skansenowskiej są: Adolf Scholtze i Ignacy Baranowski, którzy do wcześniej przez siebie stworzonego Muzeum Tatrzańkiego w Zakopanem, w 1888 roku dostawili przeniesioną kompletnie wyposażoną góralską chatę. Osiemnaście lat później wybitny etnograf kultury kaszubskiej, nauczyciel Izydor Gulgowski we Wdzydzach Kiszewskich, otworzył regionalny skansen. „W zakupionej przez siebie pięknej chacie podcieniowej wystawił własną kolekcję wytworów kultury materialnej, a przede wszystkim sztuki ludowej Kaszubów (cenne hafty i obrazy na szkłe)” (Pytlińska–Spiss, 1989, z. 2). Kolejnym założonym w 1927 roku przez lokalnego patriotę Adama Chętnika było Kurpiowskie Muzeum w Nowogrodzie. Lata 60. i 70. to czas najintensywniejszego rozwoju rodzimych muzeów etnograficznych. Dotyczy to jednak tych muzeów, które powstawały w określonym miejscu poprzez przenoszenie zabytków z innych miejsc. Zaś skanseny typu „in situ”, uznawane za „przeżytki” kłóące się z socjalistyczną wizją rozwoju kraju, musiały niestety ustąpić miejsca „nowoczesnym”, bezdusznym budynkom z cegły lub pustaka, krytym tak dziś potępianym za szkodliwość eternitem..

## Muzeum i skansen jako środowisko wartości wychowawczych

Muzea i skanseny, jako środowiska społeczne pełniły i nadal pełnią różnorodne funkcje edukacyjne. Każde bowiem środowisko społeczne jest zarazem środowiskiem wychowawczym. W związku z tym muzea i skanseny zajmują istotne miejsce w procesie wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży (Cichosz, 2014, s.115–121). W celu bardziej pogłębionego rozumienia procesu wychowawczego zostanie najpierw zdefiniowany termin „wychowanie”. Zdaniem Czesława Kupisiewicza wychowanie jest zamierzoną i świadomą czynnością zmierzającą do ukształtowania „*osobowości wychowanka według społecznie akceptowanego wzoru, czyli ideału wychowawczego*” (Kupisiewicz, 2000, s. 17). Formowanie się osobowości jest procesem wieloaspektowym i długotrwałym. W trakcie procesu wychowania zostaje ukształtowanych kilka zasadniczych sfer życia duchowego człowieka: moralność, religijność, rozumność i zmysł piękna oraz kondycja fizyczna. W związku z tym można mówić o wychowaniu moralnym,

patriotycznym, umysłowym, estetycznym, zdrowotnym, fizycznym i seksualnym (Zarzecki, 2012, s. 113).

Placówki muzealne, w tym i etnograficzne, mogą zatem n pełnić istotną rolę w kształtowaniu osobowości zwiedzającego je człowieka, również tego najmłodszego. Stąd obecność różnorodnych typów edukacji muzealnej: artystycznej, historycznej, przyrodniczej, technicznej. (Kamińska, 2015, s. 105–118). Taki sposób ukształtowania edukacji muzealnej został dostosowany do różnorodnych wymiarów życia duchowego człowieka – jego sfery moralnej, patriotycznej, emocjonalnej, estetycznej, umysłowej, a także religijnej. Ta pierwsza ściśle łączy się z emocjonalnością i intelektem danej osoby, jednakże bez umiejętności odczuwania empatii moralność nie jest w stanie się rozwinąć. Patriotyzm nierozzerwalnie związany jest z burzliwą ojczystą historią. Pamiątki tamtych chwil zgromadzone w muzeach, literatura i heroiczne postawy bohaterów narodowych stały się silnym bodźcem w kształtowaniu postawy patriotycznej (Zarzecki, 2012, s.120).

Z wychowaniem moralnym i patriotycznym łączy się zaś wychowanie religijne. Można przywołać tu przykład z okresu drugiej wojny światowej, a w szczególności czasu Powstania Warszawskiego, kiedy to wiara w Boga dawała moc do przetrwania trudnych chwil życia. Ludność cywilna, ukrywająca się po piwnicach zburzonych domów, żarliwie modłać się dawała sobie nawzajem siłę by wciąż żyć. Również walczące w nierównej walce grupki powstańców czerpały nadzieję, jeśli już nie na zwycięstwo, to chociaż na życie wieczne. Kościół na naszych terenach był więc ostoją polskości, to on podtrzymywał Polaków na duchu, dając nadzieję na lepsze jutro. Tak było podczas wszystkich traumatycznych sytuacji w historii Polski. Dziś, w dobie konsumpcjonizmu i globalizacji, instytucja ta traci na znaczeniu. Wychowanie religijne nie przejmuje już roli dominującej w życiu większości Polaków. Dla tych wytrwałych jednak wciąż jest wsparciem w poszukiwaniu sensu życia (Gajda-Dąbek, 2005, z. 4). Z pewnością jednak poza konkretnymi walorami moralnymi znajomość faktów biblijnych przyczynia się do rozumienia przez dzieci sztuki, wszakże motywom sakralnym poświęcona jest znacząca część dziedzictwa kulturowego ludzkości. Muzeum wraz ze skansenem może być zatem również środowiskiem wychowania religijnego. Motywy biblijne w dziełach muzealnych oraz

sztuka sakralna pobudzają dziecko do tworzenia w wyobraźni konkretnych wizji, a te w konsekwencji wspierają wychowanie religijne małego człowieka. Nie mniej istotne jest wychowanie estetyczne, czyli wychowanie dla sztuki oraz wychowanie przez sztukę. Są to trzy określenia, naprzemiennie używane, dotyczące zjawiska, w którym zachodzi *„zespół oddziaływań zmierzających do ukształtowania wrażliwości wychowanka na wartość sztuki, wyrobienie w nim smaku estetycznego i kultury artystycznej zapewniającej tożsamość kulturowego dziedzictwa w świadomości kolejnych pokoleń”* (Zarzecki, 2012, s. 131). Z wychowaniem przez sztukę łączy się wychowanie emocjonalne. Poczucie piękna, jakie wywołuje w zwiedzającym dany eksponat, ma również zadanie terapeutyczne. Daje chwilę zapomnienia od codziennych trosk, wycisza umożliwiając przyjemne spędzenie czasu. Emocje w ten sposób wywołane wpływają na kształtowanie wrażliwości i osobowości widza. Pojawia się tu również funkcja afirmacyjna i społeczna, ponieważ potrafi skupić określoną grupę ludzi przed konkretnym dziełem sztuki, podobnie czujących i odbierających piękno. Obcowanie ze sztuką pobudza w zwiedzającym również sferę umysłową, rozszerza horyzonty wzbogacając we wszechstronną wiedzę. Ze wszystkimi powyżej pokrótce opisanymi aspektami wychowania, inicjowanymi poprzez kontakt widza ze sztuką, ściśle powiązana jest pedagogika muzealna, stanowiąca odrębną dziedzinę pedagogiki (Kamińska, 2015, s.105).

## **Pedagogika muzealna oraz niektóre sposoby jej realizacji**

Historia muzealnictwa formalnego datuje się na ponad dwieście lat, jednak sposoby przedstawiania ekspozycji i przekazywania wiedzy z nią związanej niewiele się w tym czasie zmieniły. Po rewolucji francuskiej oraz przemysłowej muzeum stało się „kuźnią” myśli romantycznej, a jej celem było przekazywanie wartości moralnych i patriotycznych (Wojnar, 1991, s. 12). Wraz z rozwojem nauk ewolucjonistycznych, przyrodniczych i technicznych pojawiać się zaczęły muzea specjalizujące się w tychże dziedzinach. Dzisiejsze muzealnictwo różne jest dawnym sztywnym regułom ekspozycji. Badania psychologiczne i pedagogiczne przeprowadzone na początku XX wieku przez czołowych ówczesnych prekursorów:

Marię Montessori, Johna Deweya i Jeana Piageta, dały podstawy ówczesnie powstającym dwóm nurtom: Nowemu Wychowaniu i Pedagogice Kultury. W procesie uczenia najważniejsze stały się metody aktywizujące mózg odpowiednie poziomowi emocjonalnemu i intelektualnemu dziecka, dające jednocześnie poczucie bezpieczeństwa i satysfakcji. Po drugiej wojnie światowej muzealnictwo zyskało znaczenie globalne. W 1948 roku pod patronatem UNESCO powstała Międzynarodowa Rada Muzeów ICOM (International Council of Museums), zrzeszająca naukowców z całego świata, której celem jest organizacja naukowej współpracy międzynarodowej, publikacji raportów i tym podobnych działań (Encyklopedia Powszechna 2007, s. 165).

Współczesne muzea coraz częściej więc przybierają formę interaktywnych. Przebywający w nich widz może aktywnie spędzać czas, nie tylko na obserwacji ekspozycji, lecz również swobodnie manipulując eksponatami, co umożliwi mu łatwe uczenie się i poznawanie danych zagadnień. Są też muzea multimedialne, wykorzystujące różne osiągnięcia techniki – od muzyki po filmy i nowoczesne wizualizacje (Kamińska, 2015, s. 168).

Ciekawą formą edukacji muzealnej są historyczne grupy rekonstrukcyjne, które przedstawiając różne inscenizacje związane z wydarzeniami z przeszłości uczą jednocześnie widza (szczególnie tego najmłodszego) historii i patriotyzmu, czy religii. Na szczególną uwagę zasługuje Zgrupowanie Radosław, które również organizuje spotkania z jeszcze żyjącymi Powstańcami, opiekuje się nimi na co dzień, dbając nawet o najprostsze potrzeby wiekowych już i schorowanych bohaterów. Śmiało można stwierdzić, że działalnością swą Zgrupowanie Radosław nie tylko dba o historię, lecz również pisze jej ciąg dalszy (IX Katyński Marsz Cieni).

Inną formą edukacji muzealnej są warsztaty. Odbywają się one w oddzielnym niż sala wystawowa pomieszczeniu lub nawet w innym budynku. Celem tych praktyk jest uwolnienie intuicji widza (uczącego się), pobudzenie jego duchowości i kreatywności. Warunkiem powodzenia całej akcji jest brak dominacji drugiej osoby nad twórczym, co znaczy, że uczestnik może dowolnie realizować swe pomysły, będąc jednocześnie nakłanianym do identyfikacji z twórcą dzieła. Edukator ma tu jedynie rolę wspomagającą. Widz tworząc, staje się „autorytetem twórczym” (Illeris, 2010, s. 2017). Muzea i skanseny coraz częściej oferują młodemu widzowi

warsztaty, rozmaite projekty i konferencje czy zajęcia teatralno-edukacyjne (Kamińska, 2015, s. 66–67). Współczesne oblicze muzeów i skansenów jest zatem efektem dynamicznego rozwoju cywilizacji technicznej, służąc człowiekowi w jego wymiarze duchowym.

## Współdziałanie człowieka z techniką – czyli zasiew zboża, żniwa i młocka

Szczególnym procesem wzajemnego oddziaływania techniki i humanistyki jest „powstawanie” chleba. Zjawisko to jest prezentowane w skansenach. Człowiek za pomocą narzędzi technicznych zdobywa pokarm, którego uosobieniem jest chleb, podtrzymujący nie tylko fizyczne istnienie, lecz również przyczyniający się do wzrostu duchowego.

I tak, jeśli chodzi o cały proces powstawania chleba najpierw należy scharakteryzować zboża. Można je podzielić na te, które siane są jesienią – są to zboża ozime, i te, które zasiewa się wiosną – jare. Zdaniem autorki określenie to korzeniami sięga naszej rodzimej mitologii. Otóż Jaryło (Jaruna, Jarowit, Jaruła) syn Głabi i Światowida, bóg płodności i życia jest patronem przełomu zimy i wiosny, patronuje więc rodzącej się wegetacji, powstającemu życiu. Jest on wcześniejszym odpowiednikiem innego boga płodności Kupały, którego czas przypada na przesilenie letnie, zazwyczaj na noc z 21 na 22 czerwca. Językoznawca profesor Katarzyna Kłosińska upatruje nieco innego pochodzenia tegoż słowa, twierdząc, że jary wywodzi się od słowa jarz określającego wiosnę (Kłosińska, 2016). Zdaniem Małgorzaty Chodźko i jarz, i jary biorą swój początek od boga Jaryły. Mamy jeszcze jedno kryterium podziału zbóż, ze względu na budowę ich kwiatostanu. Jest więc: kolba (kukurydza), kłos (żyto, pszenica, jęczmień) oraz wiecha (owies, proso).

Wszelkie prace w polu czy gospodarstwie obwarowane były konkretnymi nakazami i zakazami, dlatego zasiew jesienny rozpoczynano nie wcześniej niż 8 września, czyli na święto Matki Boskiej Siewnej. Stare ludowe porzekadło o tym czasie mówi: *Gdy o Matce Bożej zasiano, to ani za późno, ani za rano* (Mońka, 2016). Żniwa rozpoczynano na św. Jakuba, to jest 25 lipca. Jeśli pogoda nie dopisywała ścinano jedynie kilka ździebeł

zboża, byle tradycji zadość uczynić. Czynności te rozpoczynano oficjalnie w środę lub sobotę, gdyż tym dniom patronowała Matka Boska, wierzono, że dopomoże ona w pracach polowych i wszystko zakończy się pomyślnie. W pole wychodziły całe rodziny. Był z góry określony podział ról. Mężczyźni byli odpowiedzialni za żęcie sierpem lub (w późniejszych czasach) koszenie kosą. Kobiety skręcały powrósła i związywały większą ilość zboża tworząc snopki. Dzieci i starcy ustawiali snopki w kopki kłosami ku górze. Najmniejsze dzieci w tym czasie leżały w tzw. kolibach – płachtach rozciągniętych pomiędzy skrzyżowanymi drągami wbitymi na miedzach. Kolejnym etapem zniw była tzw. zwózka, czyli przewożenie snopków do stodoł. Zwożono je na wozach drabiniastych ciągnionych przez konie lub woły. Tradycja nakazywała, by nie robić tego wcześniej niż na świętego Dominika, czyli 4 sierpnia (Ogrodowska, 2012, s. 64).

Po czasie zniw przychodził czas młócenia zboża. Na to zajęcie nie było określonego zwyczajowo terminu. Gospodarz z najstarszym synem lub parobkiem młócił zboże w wolnych chwilach, więc i późną jesienią, i zimą. Młócono cepem, który jest przecież osiągnięciem sztuki technicznej. Dziś narzędzie to nie jest raczej używane, lecz jedynie eksponowane w skansenach. Cep zbudowany jest z dwóch mocnych kijów wykonanych z drewna jałowcowego, jesionu, grabu lub dębu. Jego dwa elementy, czyli 180–190 cm długości dzierzak i ok. 80 cm bijak połączone były mocnym rzemieniem przewleczonym przez kapić–ucho (na dzierzaku) i przewiązanym w wyżłobionym rowku (na bijaku). Uderzano bijakiem w kłosa rozwiązanych i rozłożonych snopków. W późniejszym czasie, dzięki rozwojowi techniki, zaczęto stosować młockarnie, maszyny wybijające nasiona zbóż. Po wybiciu ziarna z kłosów słomę wrzucano do sąsiek (przegrody w stodole), a ziarno zmiatano na jedno miejsce, wrzucano na płachtę i dwie osoby podrzucały je na dworze na wietrze. Plevy (fragmenty kłosów) odfruiwały, nasiona już oczyszczone spadały na materiał, następnie zsypany je do worków. Wraz z rozwojem techniki do rozdzielania ziarna od plew wykorzystywano młockarnie, mechaniczne sprzęty z łopatom na korbę, które poruszane wytwarzały wiatr, ten zaś wywiewał plewy pozostawiając na sitach czyszczone ziarno. Pierwsze mechaniczne młockarnie pojawiły się pod koniec XVIII wieku. Początkowo napędzane były kieratem poruszonym siłą zwierząt pociągowych. Później uruchamiane były dzięki

maszynom parowym, następnie dzięki silnikom spalinowym. Dziś nie produkuje się już ich jako sprzętu autonomicznego, stanowią bowiem część współcześnie produkowanych kombajnów. Tak oto bardzo pokrótce przedstawiona została droga uzyskania nasion zbóż. Ale by mógł powstać chleb, trzeba było ziarno zmielić na mąkę.

## Współdziałanie człowieka z techniką, czyli mielenie zboża i wypiek chleba

W najdawniejszych czasach, ziarno zbóż uzyskane z dziko rosnących roślin, miażdżono roztlukując nasiona pomiędzy kamieniami. Potem odkryto łatwiejszą metodę, oszczędzającą nieco energii – rozcierano ziarna na większym kamieniu drugim mniejszym, zwanym rozcieraczem (Baranowski, 1977, s. 7). Wielkim postępowaniem było wymyślenie żaren obrotowych. Składały się one z dwóch okrągłych płaskich kamieni: górnego, ruchomego – bieguna, i leżącego pod nim leżaka. Oba kamienie były obudowane po bokach i od spodu deskami, od góry były odkryte. Biegun w części środkowej miał okrągły otwór, przez który wsypywano ziarno. Przymocowanym do bieguna drągiem wprowadzano go w ruch obrotowy. Ziarna dostawszy się pomiędzy kamienie rozcierane były na mąkę drobniej lub grubiej mieloną, a nawet na kaszę. Im większa była odległość pomiędzy powierzchniami kamieni tym ziarno było grubiej mielone. Na szerszą skalę mielono zboże w młynach wodnych lub wiatrakach. W ten sposób uzyskana mąka, przesiana na przetaku, mogła już służyć do wypieku chleba. (Baranowski, 1977, s.7–8)

Pierwszy archeologicznie odkryty chleb datuje się na ponad 6100 lat. Początkowo był to placek przypominający wyglądem współczesną macę. Na terenach dzisiejszej Polski nazywano go kołaczem. Jego wygląd, smak i walory zdrowotne zmieniły się wraz z rozpoczęciem dodawania do ciasta zakwasu. Czym on jest? To mąka żytnia (orkiszowa lub pszena) wymieszana z wodą i pozostawiona w temperaturze 26–30 stopni Celsjusza najlepiej na minimum 3 dni. Zachodzi wtedy proces fermentacji, podczas którego rozwijają się dzikie drożdże i bakterie mlekowe. Chleb pieczony na zakwasie jest pulchniejszy i zdrowszy, bo neutralizowane są



różne toksyczne substancje znajdujące się w zanieczyszczeniach ziarna. Takie pieczywo może dłużej być przechowywane, a co za tym idzie rzadziej pieczone. Poza mąką, zakwasem i wodą do ciasta chlebowego dodawano do smaku odrobinę soli. Ciasto wyrobione przez gospodynię w tzw. niecce przekładane było następnie do wiklinowych (opalki) lub słomianych (słomianki) koszyczków i stawiane w ciepłe do wyrośnięcia. Następnie wykładane na łopatę chlebową wsuwane było do wcześniej nagrzanego pieca. Czas wypieku uzależniony był od wielkości bochenków i temperatury panującej w czeluściach, czyli we wnętrzu pieca chlebowego. Cały proces wytwarzania chleba obwarowany był licznymi zakazami i nakazami, a wszystkie czynności niemal celebrowane i uznawane za godne. Nie wolno było wtedy przeklinać i głośno rozmawiać, co mogło obrazić chleb i spowodować, że ciasto nie wyrośnie. Niemile widziani byli w tym czasie goście, ponieważ obawiano się, że obcy mogą rzucić urok i wypiek się nie uda. Również mężczyźni nie powinni przebywać w izbie, w której robiony był i pieczony chleb. Nie w każdy dzień również można było piec bochenki. Absolutny zakaz dotyczył Dnia Zadusznego i Wielkiej Soboty, co miałyby zakłócić spokój duszom zmarłych. Każdy chleb zanim został rozkrojony musiał najpierw mieć nakreślony nożem znak krzyża. Również pierwszy z nowo upieczonych bochenków nie mógł być krojony, lecz rwany po kawałku i tak jedzony. Proces uzyskania chleba od samego jego początku, czyli od wyhodowania ziarna, po jego młóckę, mielenie, wyrób i wypiek pieczywa uświęcony był ogromnym wysiłkiem nierzadko wielu osób. Nic więc dziwnego, że chleb był bardzo cennym i szanowanym dobrem. Z gołą odmienną sytuacją wygląda dziś, kiedy to postęp technologiczny i techniczny radykalnie skróciły czas produkcji pieczywa. Niesie to ludzkości wielkie korzyści, lecz jednocześnie zatracą gdzieś całą magię związaną z dawnym wyrobem i wypiekami bochenków. Dziś chleb nie jest już szanowany i czczony jak dawniej, dziś w statystykach znajduje się on na pierwszym miejscu wśród pokarmów trafiających na śmietnik.

Są ludzie, którzy spisując i nagrywając wspomnienia najstarszych mieszkańców wsi utrwalają tę wiedzę. Są także muzea etnograficzne – skanseny, które pozwalają zwiedzającym odczuć magię minionych lat. Tam organizowane są cykliczne inscenizacje z udziałem wyspecjalizowanych grup rekonstrukcyjnych. Wtedy widz ma szansę przeżywać dawną wieś

wszystkimi zmysłami, może poczuć zapach koszonych łąnów zbóż, napić się w upalny dzień mięty zaparzonej według starej receptury, niemal tak samo dobrej, jaką robiła babcia w dzieciństwie... Takie spotkania z historią w dorosłym wywołują nutę rozrzewnienia i tęsknoty za wsią swojego dzieciństwa, szczególnie jednak cenne są dla najmłodszego gościa skansenowskiego, bo nigdzie indziej z pewnością nie będzie on świadkiem tak magicznych chwil. Właśnie takie skanseny oraz inne muzea kreują w dzisiejszych czasach doskonałe wzorce pedagogiki muzealnej.

## Zakończenie

We współczesnej edukacji muzealnej nastąpiło gruntowne przekształcenie relacji między muzeum a publicznością. Relacja ta została upodmiotowiona. Bierny „odbiorca” został przekształcony w aktywnego uczestnika działań muzealnych. Muzea i skanseny poszerzają zakres swojej oferty edukacyjnej w kwestii stosowanych form i metod oraz grup docelowych. Warsztaty i zajęcia interaktywne organizowane są dla niewidomych, niesłyszących, niepełnosprawnych i mniejszości narodowych, wykraczając nawet poza mury placówki muzealnej. Jednym słowem, muzea realizują stopniowo cel pedagogiczny jakim jest permanentne samodoskonalenie publiczności oraz „wbudowywanie jej w całość kształt progresywnego rozwoju świata i człowieczeństwa” (Piotrowski, 2011, s. 180). Muzea, z powodu swej humanistycznej misji, mogą być wymiarem, w którym zostaje reaktywowane Metafizyczne Poczucie Dziwności Istnienia, które należy między innymi rozumieć jako zdumienie i zachwyt nad pięknem świata (Breczko, 2015, s. 48). Muzeum i skansen bowiem, to przestrzeń kumulacji piękna „przeświecającego” ze zgromadzonych, przy użyciu techniki, eksponatów. Byłby to zatem przypadek, w którym postępowi techniki nie towarzyszy kryzys kultury.

## Literatura

- Baranowski, B. (1977). *Polskie młynarstwo*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Breczko, J. (2015). *Zanik uczuć metafizycznych jako przyczyna kryzysu kultury*. w: *Kultura i Wartości*, nr 13, ss. 39–73.
- Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Gajda–Dąbek, I. (2005). *Wychowanie ku dobru*. *Uczyć lepiej*, nr 4.
- Illeris, H. (2010). *Zdarzenia muzealne i przyjacielskie oko: Metody kształcenia widzenia w nowych sytuacjach edukacyjnych duńskich muzeów sztuki*. w: M. Szeląg, J. Skutnik (red.), *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*. Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: GRAF PUNKT.
- Łażewska, D. (2016). *Filozofia dla pracujących. Wzory na klasyczne i nieklasyczne sposoby filozoficznego myślenia*. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Międzynarodowa Rada Muzeów*. (2007). w: *Encyklopedia Powszechna*, t. 4. Warszawa: Świat Książki.
- Ogrodowska, B. (2012). *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*. Warszawa: Wyd. Sport i Turystyka Muza S.A.
- Piotrowski, P. (2011). *Muzeum krytyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Rebis.
- Pytlińska–Spiss, A. (1989). *Muzea na wolnym powietrzu w Polsce*. *Etnografia Polska*, z. 2.
- Szczerski, A. (2005). *Kontekst, edukacja, publiczność – muzeum z perspektywy „nowej muzeologii”*. w: M. Popczyk (red.), *Muzeum sztuki. Antologia*. Kraków: Universitas.
- Szolginia, W. (1992). *Architektura*. Warszawa: Sigma NOT.
- Wojnar, I. (1991). *Muzeum czyli trwanie obecności*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wróblewska, U. (2011). *Edukacja muzealna w perspektywie historycznych przemian i oczekiwań społecznych*. *Edukacja*, nr 3.
- Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.
- Żygułski, Z. (1982). *Muzea na świecie. Wstęp do muzealnictwa*. Warszawa: PWN.

## Źródła internetowe

- IX Katyński *Marsz Cieni*. Pozyskano (06.03.2016) z <https://www.facebook.com/events/1128164440556914/>
- Kamińska, A. *(Re)konstrukcje muzeum w kulturze współczesnej*. *Studium socjopedagogiczne*. Pozyskano (06.03.2016) z <https://repozytorium.amu.edu.pl/>
- Kłosińska, K. *Stary ale jary*. Pozyskano (14.05.2016) z <http://www.polskieradio.pl/9/305/Artykul/907172>
- Mońska, Z. *Matki Boskiej Siewnej*. Pozyskano (14.05.2016) z <http://niedziela.pl/art- kul/72019/nd>

# **Pedagogical culture of parents at the time of 21<sup>st</sup> century changes**

Kultura pedagogiczna rodziców  
w dobie przemian XXI wieku

**Dorota Zagrodnik**

---

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
zagrodnik.dorota@gmail.com



## Abstract

The purpose of the following article is to analyse the pedagogical culture of parents, which often borders on tradition and modernity. The ensuing changes caused by technological development, chaos originating from excessive information and consumerism adversely affect the condition of a modern family. Dynamic changes make raising children a challenge for a 21st century parent, who is consequently confused and lost. Therefore, it is essential to raise the level of parents' pedagogical culture to shape proper parenthood.

## Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest naukowy namysł nad kulturą pedagogiczną rodziców, która często balansuje pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Dokonujące się zmiany jakie niesie za sobą postęp technologiczny, chaos wynikający z nadmiaru informacji, konsumpcjonizm wpływają niekorzystnie na kondycję współczesnej rodziny. Dynamiczne przemiany sprawiają, iż wychowanie staje się nie lada wyzwaniem dla rodzica XXI wieku, który w konsekwencji doświadcza ambiwalencji i zagubienia. Dlatego też istotne jest podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej rodziców, aby ukształtować prawidłowy wymiar rodzicielstwa.

**Keywords :** *modern family, raising children, parenthood, parents' pedagogical culture*

**Słowa kluczowe:** *współczesna rodzina, wychowanie, rodzicielstwo, kultura pedagogiczna rodziców*

## Wprowadzenie

Każdy człowiek przychodzi na świat w pewnym określonym miejscu. To kim będzie w przyszłości zależy od wszystkiego, co go otacza i w jakim środowisku żyje.

Rodzina jest naturalnym środowiskiem życia, od momentu urodzenia dziecka przez kolejne etapy jego życia pełni różnorodne funkcje, zaspokaja potrzeby, zapewnia opiekę, wychowanie i prawidłowy rozwój. Tak więc wszystko zaczyna się w rodzinie. Jest ona dominującym środowiskiem życia, które działa najdłużej na dziecko i pozostawia w nim trwałe ślad, bowiem kształtuje jego osobowość, wzory zachowań oraz normy i zasady postępowania społecznego.

W świecie pełnym przemian, chaosu wynikającego z nadmiaru informacji, relatywizowania wartości, nie jest łatwo funkcjonować współczesnej rodzinie. Uległa ona licznym przeobrażeniom, wpływowi – ewoluje. Zmienił się nie tylko jej kształt, funkcje czy zadania, ale przede wszystkim specyfika i jej postrzeganie przez społeczeństwo.

Niewątpliwie zmiany cywilizacyjne są potrzebne, wręcz nieuniknione, zasadne jest jednak, aby uchwycić w nich istotną rangę rodziny. Należy pamiętać, iż rodzice są modelami przyszłego stylu życia swoich dzieci. Są wzorcami poprzez bliskość fizyczną, długotrwałe oddziaływanie i możliwość zaobserwowania ich zachowań wtedy, gdy znajdują się nieomal w całej prawdzie przed sobą i rodziną (Ostrowska, Ryś, 1999, s. 154). Tworzenie i wzmacnianie więzi rodzinnych stanowi podstawę w wychowaniu dziecka, a środowisko rodzinne dostarcza pierwszych wzorów, doświadczeń niczym drogowskaz w dalszym postępowaniu.

Wychowanie we współczesnym świecie staje się wyzwaniem i trudno opierać ten proces tylko na intuicji. Jak pokazują liczne badania na temat rodziny czy też poziomu kultury pedagogicznej, rodzicom brakuje nie tylko kompetencji, umiejętności, ale przede wszystkim wiedzy, świadomości i odpowiednich postaw.

Rodzinę należy wspierać, aby prawidłowo funkcjonowała i mogła sprostać wyzwaniom przed jakimi stoi. Korzystne byłoby podjęcie działań podnoszących poziom kultury pedagogicznej nie tylko rodziców, ale całego społeczeństwa po to, aby w kolejnych pokoleniach było coraz więcej świadomego rodzicielstwa i prawidłowych kanonów postępowania.

W odniesieniu do innych dziedzin życia wymagane są specjalistyczne kursy, uprawnienia, ukończenie odpowiednich szkół. Nie ma szkół uczących jak być mądrym i odpowiedzialnym rodzicem. Jeżeli chodzi o wychowanie, to wszyscy uważają się za specjalistów, niezależnie od wiedzy czy doświadczenia.



Pedagogizacja rodziców powinna być traktowana nie tylko jako pewne działania naprawcze, ale przede wszystkim jako profilaktyka, którą należałoby wprowadzać jak najwcześniej.

W niniejszym artykule podjęto się analizy kultury pedagogicznej rodziców, przedstawiono ogólne zagadnienia związane z tematyką rodziny, jako podstawowego środowiska wychowawczego. Przedstawiono rolę podstaw rodzicielskich i rodziny w procesie wychowania. Zdefiniowano pojęcie kultury pedagogicznej. Opiszano wyniki badań.

## Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze

Od najdawniejszych czasów rodzina stanowiła najważniejsze i najpowszechniejsze środowisko życia. Towarzyszyła człowiekowi przez całe życie, wywierając istotny wpływ na zachowanie, stosunek do innych osób, świat wartości, system norm i wzorów postępowania.

Zdefiniowanie rodziny nie jest zadaniem łatwym, mimo że rodzina od dawna jest przedmiotem badań wielu nauk. Najczęściej rozpatrywana jest na gruncie socjologii, ale także psychologii, pedagogiki i prawa. Istnieje wiele definicji określających rodzinę. Spotykamy je zarówno w języku potocznym, jak i naukowym. Potocznie rodzina postrzegana jest jako para małżeńska, posiadająca i wychowująca dzieci. Powszechnie utarło się, iż kobieta i mężczyzna, którzy nie mają dzieci są małżeństwem, a nie rodziną.

Na gruncie naukowym spotykamy wiele definicji rodziny. W. Okoń definiuje rodzinę jako małą grupę społeczną, która składa się z rodziców, dzieci, krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi łączy więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego (Okoń, 2001, s. 337).

Według Szczepańskiego rodzina jest małą grupą pierwotną, złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński oraz rodzicielski, a także silna więź międzyosobnicza. Przy czym należy pamiętać, iż stosunek rodzicielski używany jest w szerokim, społeczno-prawnym znaczeniu tego terminu. Wzmacniany jest z reguły prawem naturalnym, kontekstem kulturowym i obyczajami (Szczepański, 1970, s. 70).

Józefa Brągiel określa rodzinę jako podstawowe, naturalne, pierwotne środowisko, w którym dziecko rozwija się i wychowuje. Ma ono ogromny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka i rozwój jego zdolności oraz umiejętności osiągnięcia sukcesu (Brągiel, 1994, s. 12).

Kolejnym terminem, jaki należy tu przywołać, jest wychowanie. Kawula zwraca uwagę na złożoność tego pojęcia. W szerszym rozumieniu definiuje je jako proces wdrożenia młodych w społeczeństwo. Działalność wychowawcza rodziny początkuje ten proces. Następnie jest on przejmowany przez szkołę oraz inne instytucje wychowawcze. Ponadto wzmacniany jest przez wpływ środowiska dalszego i bliższego. Zdaniem autora wychowanie w rodzinie może mieć charakter planowany, świadomy i celowy (Kawula, Janke, Brągiel, 2009, s. 102).

Rodzina jako środowisko wychowawcze jest podstawowym, najważniejszym i najbardziej znaczącym środowiskiem w życiu dziecka. Dlatego, że w sposób zamierzony i niezamierzony, zrationalizowany i spontaniczny oddziałuje na osobowość dziecka, wytycza i utrwała określony (...) zestaw wartości, które w wyniku interioryzacji stają się dla dziecka „azymutami”, ukierunkowującymi jego aktywność i postępowanie przez całe życie (Kawula i in., 2009, s. 55).

W rodzinie dziecko poznaje otaczający je świat, uczy się nawiązywać kontakty. Rozwija się w niej emocjonalnie w okresie kiedy najbardziej potrzebuje poczucia bliskości, bezpieczeństwa, akceptacji. Dzięki niej nabiera poczucia własnej wartości, wynosi wzorce moralne i sposoby reagowania na różne sytuacje.

Wszystko to procentuje w późniejszym życiu dziecka jako osoby dorosłej. Jak podaje Cudak rodzina jest najważniejszym oraz pierwszym środowiskiem rozwojowym dziecka. Zaspokaja jego optymalny rozwój. Przystosowuje do życia społecznego. A co za tym idzie w pełni zaspokaja jego potrzeby fizyczne oraz psychiczne. Odpowiednio kształtuje sfery: uczuciową i emocjonalną, oraz postawy i wzory postępowania (Cudak, 2009, s. 214).

Rodzina uznawana jest za podstawowe środowisko. Stymuluje rozwój i funkcjonowanie dziecka. W rodzinie dziecko uczy się elementarnych umiejętności życiowych, kształtuje osobowość, postawy i tożsamość. Dzięki rodzicom młody człowiek formuje swoje przekonania i kształtuje system wartości. Wszystko to wpływa i reguluje relacje dziecka z otoczeniem (Jarosz, Wysocka, 2006, s. 111).

Zdaniem K. Ostrowskiej na rodzinne środowisko wychowawcze składają się rodzice i dzieci, którzy wspólnie tworzą określony klimat rodziny. Wyznaczony jest on przede wszystkim miłością. Członkowie rodziny okazują ją sobie nawzajem. Uznają ten sam system wartości.

Na środowisko wychowawcze rodziny składają się zarówno metody, jak i techniki, które stosowane są przez rodziców i dzieci. Dzięki nim mogą oni zrealizować zarówno cele osobiste, jak i całej rodziny (Ostrowska, Ryś, 1999, s. 156).

Według Maciaszkowej rodzina to najbardziej powszechne środowisko życia każdego człowieka. W niej zaczyna się biografia człowieka i towarzyszy mu przez całe życie (Maciaszkowa, 1991, s. 49).

Zatem z powyższych definicji wynika, że rodzina jest miejscem niezastąpionym, które intensywnie oddziałuje na dziecko, kieruje ona procesem poznawania faktów, zjawisk, uczy rozumienia norm i ich wartościowania (Maciaszkowa, 1991, s. 59).

## Czynniki kształtujące postawy rodzicielskie

Rodzice wchodząc w role rodzicielskie niejednokrotnie pełni są obaw czy się w nich sprawdzą lub też czy mają odpowiednie kompetencje. Szczególną rolę w kształtowaniu postaw rodzicielskich przypisuje się takim czynnikom, jak cechy osobowościowe, wiedza, nawyki czy umiejętności opiekuńczo-wychowawcze.

Zdaniem A. Dudak wśród powyższych czynników bardzo ważna jest osobowość. Mówiąc o osobowości często podkreślane jest znaczenie wrodzonych dyspozycji, a także biologicznych uwarunkowań. Na osobowość zatem składa się zarówno poziom empatii, jak i wiedza o sobie, czy też samoocena, poziom atrybucji. Umiejętność określenia swojego „ja” w sensie ukształtowania własnej osoby. Wymienione cechy ściśle wiążą się z prawidłowym odnalezieniem się w roli rodzicielskiej, a także kształtują postawy rodzicielskie (Dudak, 2006, s. 182).

B. Pilecka uważa, iż istotną rolę należy przypisać empatii, która pozwala zrozumieć zarówno samego siebie, jak i dziecko, wczuć się w problemy i je rozwiązywać (Pilecka, 1995, s. 73).

Należy pamiętać, iż obok czynników sprzyjających kształtowaniu się właściwych postaw rodzicielskich, pojawiają się te, które utrudniają proces wychowania.

Maria Ziemska wśród tej drugiej grupy postaw wyróżniła następujące czynniki:

- brak pozytywnego dziedzictwa społecznego dla tworzenia się ról rodzinnych: postawy kształtują się pod wpływem interakcji z własnymi rodzicami w okresie dzieciństwa. Interakcje te są wzorami zachowań i mogą być naśladowane, modyfikowane lub odrzucane przy pełnieniu roli rodzicielskiej;
- okres oczekiwania na dziecko – jeżeli jest ono niechciane wtedy mogą kształtować się niewłaściwe postawy zarówno macierzyńskie, jak i ojcowskie. Duży wpływ mają oczekiwania rodziców jeśli chodzi o płeć dziecka;
- brak satysfakcji z własnego życia społecznego – chodzi tu przede wszystkim o stosunki emocjonalne między rodzicami, brak przyjemności płynącej z małżeństwa, co odbija się niekorzystnie na jakości pełnionej roli rodzicielskiej;
- wpływ innych osób z najbliższego otoczenia – jeżeli osoba jest autorytetem dla matki lub ojca będzie ona miała wpływ na kształtowanie się ich postaw, co może wywołać poczucie bezradności u jednego lub obojga rodziców, a w konsekwencji może doprowadzić do nadmiernego dystansu uczuciowego z własnym dzieckiem lub też wrogości do niego;
- zaburzenia osobowości rodziców – istotną rolę odgrywa tu kondycja psychiczna rodziców, podatność na frustracje i agresję, a także zaniżona samoocena (Ziemska, 1980, s. 174). Istnieje wiele czynników, które decydują o właściwym bądź niewłaściwym traktowaniu dziecka. Wszystkie te czynniki wpływają na to, jak dziecko zachowuje się w domu, jak i poza nim. Można je pogrupować w kilka kategorii, wyszczególniając czynniki: psychologiczne (najważniejsze), demograficzne, społeczne i sytuacyjne (Bochniarz, 2010, s. 19).

Prawidłowo ukształtowany obraz samego siebie zapewnia rodzicom silną osobowość, co pozwala na podejmowanie różnych działań, adekwatne do sytuacji reagowanie oraz realne jej ocenianie. Wiedza o sobie samym pozwala na wyrobienie poglądu na temat swoich kompetencji rodzicielskich i prawidłowe wykreowanie postaw rodzicielskich.

## **Rola rodziny i postaw rodzicielskich w procesie wychowania**

Postawy rodzicielskie odgrywają bardzo duże znaczenie w wychowaniu dziecka, mimo iż nie zawsze są jednolite, spójne. Postawy matki i ojca nieco różnią się od siebie. Otóż matki mają zazwyczaj bliiski, serdeczny i opiekuńczy stosunek do dzieci bez względu na płeć, natomiast ojcowie w swym postępowaniu są bardziej autokratyczni, choć także dbają o dzieci.

W postawach rodzicielskich najważniejsze jest to, aby były one właściwe z wychowawczego punktu widzenia. Wtedy bowiem pozytywnie wpływają na dzieci (Bochniarz, 2010, s. 19). Kształtują ich rozwój osobowości. Ukierunkowują więzi uczuciowe między członkami rodziny.

Rodzice są niezbędni w kreowaniu osobowości dziecka. Oddziałują na nie zarówno w sposób zamierzony, jak i niezamierzony swoją obecnością, postępowaniem, sposobem odnoszenia się nawzajem i do dziecka. Dlatego też stanowią dla swojego dziecka pierwszy podstawowy model postępowania. W świetle społecznej teorii uczenia się rodzice są modelami przyszłego stylu życia.(...) Są wzorcami poprzez bliskość fizyczną, długotrwałe oddziaływanie i możliwość zaobserwowania ich zachowań wtedy, gdy znajdują się niemal w całej prawdzie przed sobą i rodziną (Ostrowska, Ryś, 1999, s. 154).

Dlatego tak ważne są pozytywne wzory osobowe w rodzinie. Według W. Jachera podstawowym źródłem przyjmowania wzorców osobowych w rodzinie jest proces identyfikacji dziecka z rodzicami. Wzory osobowe rodziców pełnią funkcję uznanych autorytetów w różnych okresach życia dziecka (Jacher, 2002, nr.1, s. 38). Dziecko obserwując rodziców w przeszłości będzie powielać ich zachowania w różnych okolicznościach swojego dorosłego życia. Tak więc ważne jest, aby rodzice prezentowali względem dziecka i siebie pozytywne postawy. Będzie miało to wpływ na jego dorosłe życie, jego kontakty społeczne i poziom ambicji.

Zdaniem W. Okonia wychowanie w domu rodzinnym jest dla większości ludzi pierwszą i najważniejszą szkołą wychowania, na którą składa się wiele czynności opiekuńczo-pielęgnacyjnych względem dzieci, a także czynności wychowawczych w zakresie wychowania moralno-społecznego, umysłowego, religijnego, estetycznego, fizyczno-zdrowotnego (Okoń, 2001, s. 323). Zatem rodzina niezbędna jest do prawidłowego rozwoju i funkcjonowania.

S. Kawula uważa że wychowanie w rodzinie jest procesem wdrażania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie (Kawula i in., 2009, s. 54). Natomiast M. A. Tchórzewski jest zdania, iż wychowanie w domu rodzinnym należy traktować jako propozycję, która skierowana jest bezpośrednio na wychowywanego. Może on ją zaakceptować i przyjąć bądź odrzucić. Takie podejście do procesu wychowania w rodzinie daje każdemu według autora prawo do autonomii oraz wolności, przy czym szanuje godność innych osób (Tchórzewski, 1990, s. 10).

Jak podaje S. Kawula, dokonując analizy poziomu wychowania w rodzinie należy brać pod uwagę czynniki: ekonomiczno-społeczne, kulturalne, psychospołeczne. Dopiero wtedy można wywnioskować jaki jest poziom wychowania dzieci w danej rodzinie i jaką rolę w wychowaniu odgrywają rodzice (Kawula i in., 2009, s. 153).

Dziecko przychodzące na świat jest zupełnie bezbronne i niezdolne do jakichkolwiek samodzielnych czynności życiowych i rozwojowych. Rodzice są więc pierwszymi nauczycielami i wychowawcami dziecka. To na nich spoczywa wykonanie najważniejszych zadań, czyli zapoznanie z zasadami postępowania, kształtowanie pojęć, postaw, uczenie tolerancji, a także zapewnienie pełnego rozwoju poprzez stworzenie odpowiednich warunków.

W rodzinie dokonuje się ciągły przepływ uczuć, co stwarza miłą atmosferę i więź emocjonalną między jej członkami. Jan Paweł II w Liście do Rodzin pisał: podstawową więzią, jest więź między małżonkami. Bez niej rodzina rozpada się, a wychowanie jest kruche, niedoskonałe, nastęrcza wiele trudności i na ogół nie przynosi spodziewanych efektów (Sorkowicz, 2000, s. 51). Tu dziecko uczy się trudnej sztuki kompromisu i tolerancji, wrażliwości, rozumienia życia i odpowiedzialności. Uczy się więc jak żyć.

## Kultura pedagogiczna w świetle literatury

Pojęcie kultury pedagogicznej jest ściśle związane z procesem wychowania, dlatego też nie jest łatwe do zdefiniowania. Wpływa na nie wiele złożonych czynników.

Według Maciaszkowej kulturę pedagogiczną stanowi ogół wartości, norm, wzorców oraz modeli zachowań, wynikających ze świadomości celów wychowania oraz wiedzy o wychowaniu. Przejawiają się one umiejętnością reagowania na różne sytuacje wychowawcze (Maciaszkowa, 1991, s. 164).

Zdaniem Cudaka kulturę pedagogiczną tworzy zestaw poglądów, wiedzy, przekonań, postaw i stałych skłonności do działania zgodnego z tymi postawami i przekonaniem (Cudak, 1995, s. 107).

Kultura pedagogiczna jest więc złożonym i wieloczynnikowym pojęciem, na które składa się wiele komponentów, z którymi możemy się spotkać w literaturze przedmiotu. Maciaszkowa jako elementy kultury pedagogicznej wymienia: wiedzę dotyczącą dziecka, świadomość celów oraz zadań wychowawczych stawianych przez społeczeństwo, zainteresowanie oraz życzliwość wobec dziecka (Maciaszkowa, 1991, s. 110).

Jak podaje Kawula elementy kultury pedagogicznej obejmują: świadomość roli wychowawczej względem dzieci, wzory i cele wychowawcze, znajomość praw i właściwości rozwoju dzieci, poglądy dorosłych na charakter stosunków wychowawczych, poglądy dorosłych na rodzaj i skuteczność środków wychowawczych (Kawula i in., 2009, s. 338).

Mając na uwadze powyższe definicje uznano, iż osoba czy też grupa wyróżnia się kulturą pedagogiczną, gdy:

- posiada określony zasób wiedzy pedagogicznej o wychowaniu, zna i rozumie podstawowe pojęcia związane z rodziną, jej funkcjami, rodzajami, dysfunkcjami, rozwojem – fizycznym, zdrowotnym, intelektualnym, moralnym, estetycznym
- wychowanka, zna cele wychowawcze, potrzeby, zainteresowania, możliwości i ograniczenia dzieci i młodzieży, zdobywa nową wiedzę o wychowaniu ciągle się doskonalić, orientuje się w celach i zadaniach stawianych przez społeczeństwo, jest świadoma fundamentalnego znaczenia wychowania;

- potrafi nawiązać bliskie relacje z dzieckiem, wykazać się empatią, umie planować korzystne dla rozwoju sytuacji wychowawcze w sposób interesujący i akceptowalny przez dzieci i młodzież, zachowuje się opiekuńczo i partnersko w sytuacjach społecznych, wykazuje wrażliwość i odpowiedzialność za dzieci i młodzież, wykazuje zrozumienie dla potrzeb dziecka, potrafi organizować dziecku przyjazne warunki do życia, czuje odpowiedzialność za młode pokolenie, organizuje życie w rodzinie w przyjaznej atmosferze, dba o właściwy stosunek do nauki szkolnej i dalszego kształcenia i uczenia się dziecka;
- umie dostrzec potrzeby i kłopoty dziecka i podjąć optymalne w danej sytuacji działania, potrafi zachować się spokojnie w sytuacjach konfliktowych – określić i nazwać przyczyny oraz logicznie uzasadnić sposób ich rozwiązania, w sposób wyważony i konsekwentny wprowadza dziecko do prac domowych, porządku, punktualności i obowiązkowości – określając reguły i sprawdzając efekty, świadomie podejmuje działania w kwestiach wychowawczych zgodnie z posiadanym systemem wartości, stosuje uznawane wzory, metody i środki oddziaływań wychowawczych (Bereźnicka, 2015, s. 36).

## Kultura pedagogiczna w świetle badań własnych

Przeprowadzone badania dotyczyły współczesnej rodziny. Skupione były wokół problematyki przygotowania pedagogicznego do roli rodzica. Szybkie tempo życia, rozwój cywilizacji zmuszają do zmian zarówno w funkcjonowaniu całego społeczeństwa, jak i rodziny. Przedmiotem badań jest kultura pedagogiczna rodziców oraz potrzeba wpływania na jej kształtowanie poprzez różne zabiegi edukacyjne określane terminem pedagogizacji.

Badania miały charakter diagnostyczny, próbowano poznać preferencje wychowawcze jakie przyjmują współcześni rodzice, przyczyny trudności w wychowaniu dzieci oraz źródła z jakich czerpią wiedzę na tematy wychowawcze. Główny problem badawczy zawarty był w pytaniu: Jakie są opinie badanych rodziców na temat podnoszenia ich poziomu kultury pedagogicznej?



Badania przeprowadzono w grudniu 2016 roku, w placówce położonej w środowisku wiejskim, w województwie lubelskim. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Objęto badaniem 180 rodziców uczniów klas gimnazjalnych. Podstawowym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety własnego autorstwa.

Wnioski z analizy wyników badań przedstawiono w ujęciu syntetycznym:

1. Stosunek respondentów do pedagogizacji w większości jest pozytywny.  
85% badanych uznało, iż należy poszerzać swoją wiedzę dla dobra dziecka tak, aby móc sprawnie rozwiązywać ewentualne problemy wychowawcze. Natomiast 15% ankietowanych zadeklarowało, że posiada wystarczającą wiedzę na temat wychowania i nie ma potrzeby jej podnoszenia czy też uzupełniania;
2. Wszyscy badani zadeklarowali znajomość potrzeb wynikających z rozwoju ich dzieci.  
Jednak aż 60 % badanych miało trudności z wymienieniem najważniejszych potrzeb, zazwyczaj ograniczali się tylko do potrzeb materialno-bytowych. Tu należy zwrócić uwagę, iż żaden z respondentów nie wskazał na potrzeby emocjonalne;
3. Badani rodzice twierdzą, iż mają dobry kontakt ze swoimi dziećmi.  
75% badanych wykazuje, że ma dobry kontakt z dziećmi bardzo rzadko zakłócany niewielkimi problemami wychowawczymi, 15 % badanych stwierdziło, iż trudności wychowawcze pojawiają się w ich rodzinie sporadycznie, zaś 10 % badanych nie boryka się z żadnymi problemami;
4. Czas wspólny w rodzinie spędzany jest różnorodnie.  
50% badanych spędza czas wspólnie odpoczywając, 20% badanych spędza razem czas w trakcie zajęć sportowych, 20% badanych spędza razem czas podczas wspólnych wycieczek, 10% badanych spędza razem czas podczas różnych prac domowych;
5. Styl wychowywania dzieci.  
60 % badanych zaznaczyła, iż najbliższy jest im styl demokratyczny, 30 % badanych wskazało na styl autorytarny, a 10 % badanych na styl liberalny;
6. Wiedza rodzicielska.

Jeżeli zaś chodzi o wiedzę rodzicielską w momencie pojawienia się pierwszego dziecka na świecie, to 70% badanych zadeklarowało, że nie posiadali oni wystarczającej wiedzy na ten temat. Niski poziom wiedzy najczęściej tłumaczono brakiem praktyki, odpowiedniego przygotowania czy też młodym wiekiem. 30 % badanych uznało, iż posiadali wystarczająco dobrą wiedzę na temat rodzicielstwa, wyniesioną głównie z domu rodzinnego;

7. Sposób dokształcania się rodziców.

40% badanych za najskuteczniejszy sposób dokształcania uważa spotkania organizowane w szkole, za najbardziej kompetentną osobę uznano pedagoga i psychologa szkolnego, 30% badanych uważa że dokształcanie możliwe jest poprzez mass media, tzn. odpowiednie programy czy też audycje, 20% badanych wymienia jako skuteczny sposób kształcenia fachową literaturę, 10 % zaś twierdzi że należy kierować się intuicją.

Podczas analizy wyników badań zauważono, iż istnieje rozbieżność między odpowiedziami respondentów, co wskazuje na średni poziom ich kultury pedagogicznej. Zasadne więc jest podjęcie odpowiednich działań kształtujących kulturę pedagogiczną nie tylko rodziców, ale także całego społeczeństwa.

## Zakończenie

Mimo, iż z upływem czasu rodzina uległa wielu zmianom kulturowym nadal pozostaje podstawowym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka.

Wychowanie dziecka jest jednym z najtrudniejszych wyzwań przed jakim staje współczesny rodzic i nie polega tylko na zapewnieniu dziecku odpowiednich warunków materialno-bytowych. Świadome rodzicielstwo powinno być oparte na odpowiedzialności i dojrzałości, ale także na pewnym zasobie informacji o procesie wychowania i jego etapach, na konkretnych umiejętnościach czy też postawach. Dlatego też należy wprowadzać projekty oraz programy podnoszące poziom kultury pedagogicznej rodziców, aby wzmocnić kondycję współczesnej rodziny.

## Bibliografia

- Bereźnicka, M. (2015). *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Bochnarz, A. (2010). *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Brağiel, J. (1994). *Rodzinnie i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*. Opole: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Opolskiego.
- Cudak, H. (1999). *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy powszechnej.
- Dudak, A. (2006). *Samotne ojcostwo*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kawula, S.(2000). *Kultura pedagogiczna rodziców; wyzwanie i czynniki stymulacji rozwoju młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk i D. Topa, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kawula, S., Brağiel, J., Janke, A. (1997). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maciaszkowa, J. (1991). *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Ostrowska, K., Ryś, M.(1999). *Rodzina pierwszym środowiskiem wychowawczym*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Pilecka, B. (1995). *Rodzina – wychowanie – nauczanie*. Koszalin: Wydawnictwo PWSZ.
- Sorkowicz, A. (2000). *Wychowanie w rodzinie – w nauczaniu Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Szczepański, J. (1970). *Podstawowe pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Tchórzewski, M. A. (1990). *Funkcje edukacyjne rodziny*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Ziemska, M. (1980). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo WP.

## Czasopisma

Jacher, W. *Czym jest socjalizacja w rodzinie [w]”Problemy rodziny”* 2002, nr 1





Architektura  
Administracja  
Siły Zbrojne



# Hermeneutics of architecture in selected pieces of Umberto Eco

Hermeneutyka architektury  
w wybranych utworach Umberto Eco

**dr inż. arch. Robert Łucka**

Katedra Architektury

Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy

lucka.robert@gmail.com





## Abstract

The perception of reality and reading the signs embedded in it takes place, above all, by the use of a natural language. Understanding of forms in architectonic space is greatly supported by semiotics. The 20<sup>th</sup> century achievements of the Tartu-Moscow school of semiotics and the works of Umberto Eco influenced the facilitation of communication between an object of perception and the subject. Hence a question arises: how and by means of what tools one can read a wide array of factors shaping the image of architecture? The answer is sometimes searching for analogies between utilitarian spatial forms and painting, sculpture or music. It is worth coming back to the initial area of understanding the world, which is a natural language. It should not be surprising because we already have behind us the revolutionary breakthroughs of the 20<sup>th</sup> century in the philosophy of language, which is constantly a source of creative reflections concerning the situation of a human in the contemporary world. In order to understand the cultural issues, which currently are included in the concept of a term 'architecture', one may refer also to hermeneutics.

## Streszczenie

Percepcja rzeczywistości i odczytywanie znaków w niej zawartych odbywa się przede wszystkim poprzez język naturalny. W przestrzeni architektonicznej rozumienie form ułatwia wydatnie semiotyka. W XX w. osiągnięcia szkoły tartusko-moskiewskiej i twórczość Umberto Eco wpłynęły na usprawnienie komunikacji pomiędzy przedmiotem poznania a podmiotem. Stąd też płynie pytanie: W jaki sposób, przy użyciu jakich narzędzi, można odczytać szerokie spektrum czynników kształtujących obraz architektury? Odpowiedzią bywa poszukiwanie analogii użytkowych form przestrzennych z malarstwem, rzeźbą, muzyką. Warto jednak zwrócić się do bazowego obszaru rozumienia świata, którym jest język naturalny. Jest to o tyle zrozumiałe, że żyjemy już po rewolucyjnych dokonaniach XX w. filozofii języka, która ciągle jest źródłem twórczych refleksji dotyczących

kondycji człowieka we współczesnym świecie. W zrozumieniu meandrów kulturowych, składających się obecnie na pojęcie terminu „architektura”, pomocna jest również hermeneutyka.

**Keywords:** *semiotics, language, culture, hermeneutics*

**Słowa kluczowe:** *semiotyka, język, kultura, hermeneutyka*

## W poszukiwaniu języka kultury

Poszukiwanie metodologii kreacji zjawiska, któremu na imię „architektura”, osadzone jest w szerokim i odwiecznym dążeniu do trafnej kreacji przestrzennej i jej zrozumienia.

W procesie poznania istotna jest umiejętność odczytania komunikatu zawartego w przedmiocie/zjawisku i odnalezienia wygenerowanego znaczenia znaku. W tym rozumieniu przedmiotem poznania abstrakcyjnego i bezpośrednim przedmiotem pochodzącej od niego wiedzy, są nie rzeczy/widziane zjawiska, empirycznie pozyskane dane, lecz to, co je zastępuje – „*supponit pro*”, albo „*stat pro re*” – pojęcia albo nazwy i używane w języku terminy. „O ile pojęcia, jako znaki rzeczy powiązanych swymi podobieństwami pozostają względnie ustalone pod wpływem danych rzeczowych, o tyle terminy, czyli nazwy językowe, są czysto umowne i zmienne w zależności od danego języka”. (Legowicz, 1986, s. 607).

Prawidłowość powyższego stwierdzenia można dostrzec w metodologii poznania, propagowanej już w czasach Williama Ockhama, który widział w ogólnych pojęciach rozumu produkt myśli i mowy nieodpowiadający żadnemu ogólnemu bytowi. Ten sposób myślenia można odnaleźć w nurtach współczesnej filozofii.

Triumfalizm Oświecenia oraz scjentyistyczna redukcja ludzkiej wiedzy jedynie do rezultatów nauk doświadczalnych, wydają się nie odpowiadać dostrzeganej aktualnie rzeczywistości, w tym i architektury. „Egzystencję człowieka konstituują wspólnie: położenie (rzucenie w świat, w tu i teraz, w język, w cielesność, epokę historyczną itd.) oraz rozumienie, tj. możliwość aktywnego, twórczego odniesienia się do zastanej rzeczywistości” (Przyłębski, 2006, s. 26).

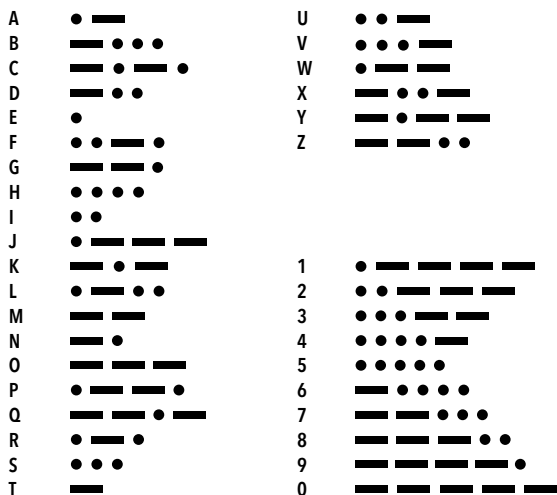
Percepcja otaczającego świata warunkowana jest przez wiele nieświadomych, wstępnych przedświadczeń i przedsądzeń, które podmiot nosi w sobie, i które w zasadniczy sposób wpływają na optykę widzenia danego zjawiska. Zrozumienie złożoności przedmiotu, będącego obiektem zmysłowego czy też mentalnego oglądu, przebiega w procesie porozumienia, tzn. rozmowy dotyczącej tego, co podlega rozumieniu. W tej materii „Filozofa nie łąka naturalność końca, lecz tajemnica początku” (Eco, 2007, s. 413).

W procesie rozumienia zagadnień językowych, także i tych zawartych w architekturze, wydaje się być przydatna hermeneutyka, która w swoim obrazie w XX w. zaistniała dzięki twórczości M. Heideggera i H.-G. Gadamera. „Hermeneutyka [gr. hermeneutike (umiejętność) objaśniania, unikania nieporozumień], praktyka i sztuka głoszenia, interpretacji (wyjaśniania, tłumaczenia, przekładania) i rozumienia tekstów mówionych i pisanych, religijnych (świętych) i świeckich (poetyckich, prawniczych), których sens jest obcy lub ukryty, oraz szeroko – dziejów i kultury pojętych na sposób tekstu” (Encyklopedia PWN, 1997, T2, s. 740).

Sztuka ta dotyczyła pierwotnie objaśniania tekstów biblijnych. Później obszar zainteresowania rozszerzył się na inne pola kultury, pośród których można odnaleźć również problematykę architektoniczną.

Jedność oglądu rzeczy poprzez pryzmat zastępujących je pojęć i odpowiadających im terminów, umożliwia podmiotowi dostęp do tych rzeczy jedynie poprzez znane i rozumiane znaczenie poddanych percepcji znaków kodujących pojęcia. Należy zaznaczyć, że znakiem jest to, co rozumiemy. Dzięki temu możemy dotrzeć do substratu, na bazie którego powstają późniejsze komunikaty. Treść zawarta w przedmiocie i jej rozumienie podmiot analizuje jedynie w formie języka, którego spektrum pojmowania jest bardzo szerokie, poczynając od języka gestu, poprzez rozmaite alfabety, języki poszczególnych sztuk, w tym i architektury, na języku mówionym kończąc.

**Ilustracja 1.** Jedna z form języka



Źródło: [www.sites.google.com](http://www.sites.google.com)

Wspomniane powyżej zjawiska są elementami składowymi pojęcia *semiotyka*, którą słownik terminologii językoznawczej (Warszawa, PWN, 1968, s.198) zawiera w krótkim haśle: „Nauka traktująca o istocie i funkcjonowaniu znaków językowych w ogóle, ze stanowiska logistycznego. Termin używany też w znaczeniu semiologii”. Tak sformułowana definicja zawiera w sobie zjawisko „kultury” rozumianej jako proces komunikacji. Semiotycy szkoły tartusko-moskiewskiej uważają, że kultura posiada, oprócz układu dynamicznie zmiennych determinant i ich zobrazowań, obszar rozumiany statycznie i przedmiotowo, gdy myślimy o skodyfikowanych, w pełni zdefiniowanych, z pozycji nadawcy tekstu, wypowiedziach zawartych w napotkanych dziełach sztuki – książkach, obrazach, rzeźbach, architekturze itp. Dotyczy to również „komunikujących ciągów symbolicznych, jakimi są choćby wszelkie rytuały /.../ środki służące do komunikowania, jednostkowe symbole (i ich części), z których wypowiedzi są składane” (Eco, 1972, s. 9).

## Semiotyka u Eco

Powyżej nakreślony świat komunikacji, znaków, symboli i kodów stał się przestrzenią, w której swą kartę zapisał Umberto Eco. We wczesnych pracach, których publikacje odbiły się szerokim echem wśród semiotyków i zafascynowanych odczytywaniem i teoretycznym objaśnianiem wszelkich symboli czytelników, należy wymienić, dotyczący struktury utworu literackiego, traktat „*Opera aperta*”. W pracy tej można doszukać się myśli Romana Ingardena, który również zadawał pytania zrodzone w przestrzeni znakowej komunikacji, występującej w ustabilizowanym przekazie językowym: „Co zwłaszcza gwarantuje nam identyczność dzieła, jeśli jest ono czytane przez różnych czytelników, co zatem gwarantuje jego intersubiektywną identyczność?” (Ingarden, 1988, s. 439). W swym kolejnym dziele „*Apocalittici e integrati*” Eco podejmuje problematykę dotyczącą immanentnych elementów plastycznych i audiowizualnych przekazów masowych, o swoistych cechach komiksów, widowisk telewizyjnych i innych manifestacji zachodniej popkultury.

Najwięcej przemyśleń dotyczących architektury można odnaleźć w „*Pejzażu semiotycznym*”. Eco podejmuje tu próbę stworzenia teorii „języka” architektury. „Sprawa wydaje się z wielu względów trudna, już choćby wskutek obojnaczego charakteru tej dyscypliny, wytwarzającej zarazem przedmioty użyteczne i (o tyle, o ile są sztuką) symbole” (Eco, 1972, s. 9). Zdaniem autora problem z architekturą związany jest z zaistnieniem zależności proporcji pomiędzy „znaczonym” a „znaczącym”. Terminy te jednak zawierają się w sobie tworząc całość, gdy dotyczą zjawiska kształtowania przestrzeni. „Dzieło architektoniczne, jako twór artystyczny nie mówi o rzeczywistości względem siebie zewnętrznej, tak jak obraz, jak powieść – mówi ono o sobie, o swojej zawartości, o swoim funkcjonowaniu” (Eco, 1972, s. 19). Opinia ta zrodziła się z przeświadczenia, że architektura podlega percepcji, także jako akt komunikacji kulturowej, posiadający ugruntowany aspekt funkcjonalny, bez którego trudno sobie wyobrazić jej istnienie. Eco zauważa jednak, że nawet gdy utwór zawiera treści dotyczące władzy, przepychu czy też sacrum, to są one integralnie związane z jego funkcją.

## Znaczenie postmodernizmu

Trudno się zgodzić z powyżej przedstawioną opinię Eco. Wspomniany przez filozofa sposób rozumowania osadzony jest jedynie w historycznej myśli architektonicznej, której prawidłowości zostały zdecydowanie przełamane już w czasach *fin de siècle*, z chwilą nastania *art nouveau*. Dziwi fakt niedostrzegania przez Eco specyfiki modernistycznej formy przestrzennej zrodzonej na gruncie socjalistycznej myśli początków XX w.

Barceloński pawilon Miesa van der Rohe, oprócz znanej funkcji wystawienniczej, mógłby być równie dobrze współczesnym domem mieszkalnym, jak i wejściem do stacji metra. Komunikat rewolucyjnej formy nie jest jednoznacznie czytelny, a poprzez to, nie koduje w sobie klarownej informacji o funkcjonalnej zawartości dzieła. To samo tyczy się budynku *Bauhausu* w Dessau, z roku 1926, autorstwa Waltera Gropiusa. Niewielu, wówczas niewykształconych architektonicznie odbiorców, odczytało w przedmiotowej formie funkcjonalną treść obiektu edukacyjnego. Większość, bez chwili zastanowienia, osadza budynek w profilu działalności przemysłowej.

**Ilustracja 2.** Pawilon Barceloński



Źródło: [www.artykuły.krn.pl](http://www.artykuły.krn.pl)

Wydany w roku 1972 „*Pejzaż semiotyczny*” nie zawierał w sobie przede wszystkim doświadczeń architektury postmodernistycznej, która rodząc się w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku posiadała zamierzony, *podwójnie kodowany* przekaz dzieła. Pojawiły się wówczas opinie postmodernistów informujących, że „Pragniemy życia poprzez czas, w więcej niż jednym wymiarze, to z pewnością nie tylko moda lub nostalgiczne marzenia, jak określają to nieliczni, pozostali moderniści...” (Jencks, 1987, s. 5). W projektach postmodernistów istotne są *brzegowe* odniesienia do minionego czasu, do obszarów kulturowej pamięci, dzięki czemu forma obiektu jest znaczeniowo przesłonięta dodaną treścią, która celowo odbiega od zawartej w niej funkcji. Wystarczy spojrzeć na Belvedere Giorgina, Gerona, 1971–72, autorstwa Lluisy Cletot, Oscara Tusquetsa i Pera, aby zostać zwiedzionym monumentalną, klasycystyczną formą, skrywającą w sobie jedynie sypialnię i parking na jej dachu. Czymże innym jak nie falliczną reminiscencją jest Beverly Tom, Hokkaido, 1973–74, którego autorem jest Minoru Takeyama. Bardziej prawdopodobne jest, że bryła zawiera wytwórnię filmów pornograficznych niż zwieńczony restauracją i ogrodem hotel. Można zadać sobie pytanie, co też może w sobie skrywać Dom – Twarz Kazumasu Yamashity, Kioto, 1974? W tym obiekcie może być dosłownie wszystko. – sklep, zakład optyczny, bar, dom studenta, budyneczek mieszkalny itp.

### Ilustracja 3. Nieodgadnięta denotacja funkcji



Źródło: [www.architektstudio3d.org](http://www.architektstudio3d.org)

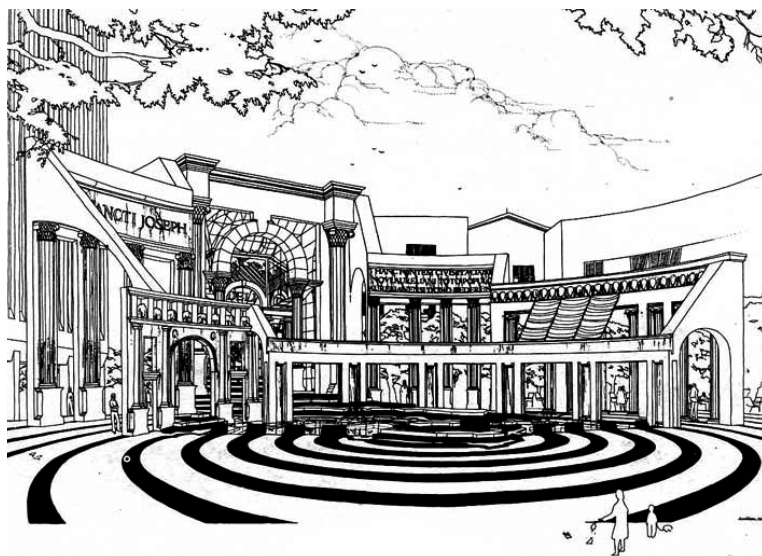
O żadnym z powyższych przykładów nie można powiedzieć, że obiekt architektoniczny mówi jedynie „o sobie, o swojej zawartości, o swoim funkcjonowaniu”. Eco wydaje się opierać jedynie na, ugruntowanym w jego świadomości obrazie opisywanej przez siebie architektury. Nie względnia wcześniejszych dokonań fenomenologów i prac z obszaru



psychologii postaci, gdzie podkreśla się znaczenie *pola stanu wewnętrznego*, tj. o zindywidualizowanej percepcji dzieła sztuki, która jest warunkowana pokładami wiedzy i wrażliwości każdego podmiotu podejmującego próbę odczytu komunikatu zawartego w przestrzennym utworze.

Można stwierdzić, że funkcja obudowana płaszczyznami, według wytycznych modernizmu, jest bazą formy postmodernistycznej, jej substratem. Dodane elementy przestrzenne, tak jak u Richarda Meiera, Roberta Venturiego czy też Petera Eisenmana, lub też ludyczne zauważane u Michaela Gravesa i Charlesa Moore'a, są superstratem pozostawiającym ślad w finalnym obrazie dzieła architektonicznego.

#### Ilustracja 4. Architektoniczna anegdota



Źródło: [www.brynmawr.edu](http://www.brynmawr.edu)

## Siła oddziaływania architektury

Eco przytacza w „*Pejzażu semiotycznym*” słowa Charlesa W. Morrisa, który nakreśla pojęcie *znaku*, jaki istnieje „jeżeli element A kieruje zachowanie ku pewnemu celowi, podobnie (choć niekoniecznie tak samo), jak czyniłby to inny element B, gdyby go obserwować, to A jest znakiem” (Eco, 1972, s. 279). Architektura w procesie swego oddziaływania implikuje konkretny zakres zachowań, który jest fundamentalnie uzależniony od mentalnie-emocjonalnych cech podmiotu poddającego się percepcji zastanego dzieła.

### Ilustracja 5. Ramy antycypowanych zachowań



Źródło: [www.dziedzictwo.ekai.pl](http://www.dziedzictwo.ekai.pl)

Zupełnie inaczej obszar działań podmiotu jest antycypowany we wnętrzu i w polu oddziaływania sacrum niż pośród obiektów o merkantylnych cechach, a jeszcze inny w środowisku zamieszkiwania. Odczytane

w architekturze znaki niosą określony komunikat, który jest impulsem pobudzającym do behawioralnych działań podmiotu. Przedmiot użytkowy, jakim jest budynek, posiada rolę oznacznika konwencjonalnie denotowanego znaczenia, którym jest jego funkcja. Obiekt, w którym się mieszka denotuje pewien sposób jego zamieszkania. „Patrząc na okno w fasadzie budynku, zazwyczaj nie myślimy o jego funkcji; myślimy o znaczeniu „okno”, które opiera się na funkcji, ale do tego stopnia ją wchłonęło, że możemy o niej nawet zapomnieć i pojmować okno w zestawieniu z innymi oknami tylko, jako element określonego rytmu architektonicznego” (Eco, 1972, s. 285). Można wyobrazić sobie, że architekt projektuje blendy, które są jedynie oknami pozornymi. W tej sytuacji denotują one, zdaniem Eco, funkcję niefunkcjonującą, ale przede wszystkim komunikowaną. Z opinią tą można jednak się nie zgodzić, gdyż Eco nie zwraca uwagi na fakt, że komunikat funkcjonalny został poddany redukcji, która spowodowała go jedynie do czynnika wspomagającego orientację w przestrzeni.

Mając na względzie integralny dla architektury imperatyw istnienia w określonym kontekście przestrzennym, który częstokroć jest kreowany poprzez obiekty architektoniczne, można stwierdzić, że pewne obszary obiektów kubaturowych są wchłaniane przez podmiot bezwiednie i nie-uważnie. Zjawisko to występuje w sposób oczywisty w przypadku wykazania analogii do percepcji przykładów flory w jednorodnie pod względem dendrologicznym zalesionym obszarze. Można również odwołać się do percepcji utworu muzycznego, którego zaistnienie w dźwiękowej przestrzeni może być jedynie tłem do twórczej czy też codziennej działalności podmiotu. Zjawisko to zachodzi, jak już wspomniano, bezwiednie m.in. z tego też względu, że „Stosunkom, które regulują wymiary świątyń greckich, odstępów pomiędzy kolumnami lub proporcje pomiędzy różnymi częściami fasady, odpowiadają te same stosunki, które regulują interwały muzyczne” (Eco, 2005, s. 64).

Opinia Eco nie zawiera gry przestrzennej jaka ma miejsce pomiędzy jednostkową, mocno zdefiniowaną formą a będącym dla niej tłem, harmonijnym przestrzennie zespołem elementów. Dopiero odmienne w formie obiekty, które wyróżniają się z zastanego kontekstu, są w stanie przykuć uwagę świadomego odbiorcy.

## Architektura jest sztuką

Zdaniem Eco wypowiedź architektoniczną wchłania się, „tak jak wypowiedź filmową i telewizyjną, komiksy, powieści kryminalne (a nie jak sztukę we właściwym tego słowa znaczeniu, która wymaga zaabsorbowania, uwagi, oddania się interpretowaniu dzieła, szacunku dla przypuszczalnych intencji nadawcy)” (Eco, 1972, s. 319). Próbując sięgnąć do definicji „sztuki” jaką można odnaleźć w twórczości Eco, interesujące wydaje się być zacytowanie poglądu zrodzonego na przełomie XIX i XX w.: „Głębokie przekonanie o twórczej potędze sztuki nie jest typowe wyłącznie dla dekadentyzmu, ale to właśnie dekadentyzm od stwierdzenia, że piękno może być jedynie przedmiotem długiej i miłosnej rzemieślniczej pracy, dochodzi do konstatacji, że doświadczenie jest tym cenniejsze, im bardziej sztuczne. Od idei, zgodnie z którą „sztuka tworzy drugą naturę, przechodzi się do idei, że sztuką jest wszelkie pogwałcenie natury” (Eco, 2005, s. 340). Fakt, że w twórczości samego Eco trudno odnaleźć definicję pojęcia *sztuki*, w jej tradycyjnej formie, wynika z faktu zastąpienia jej pojęciem *dzieła otwartego*.

*Dzieło otwarte*, w szerokim rozumieniu tego terminu, to nie typ dzieła sztuki, ale propozycja możliwości interpretacyjnych każdego tekstu kulturowego, którym zdaniem semiotyków jest każdy wytwór kultury, stanowiący całość uporządkowaną według określonych reguł. Układ nieodokreślonych bodźców w dziele sprawia, że odbiorca poddany jest procesowi ciągłego odczytywania komunikatu w nim zawartego, a każdy z tych odczytów będzie inny, jednak zaistnieje zjawisko bazowego zamocowania w wykreowanej przez autora dzieła przestrzennej osnowie. Ze względu na ilość i mentalno-emocjonalną różnorodność odbiorców, a także z powodu zmienności w czasie przyswajanej treści dzieła, rzadko się zdarza, aby przyjmowane komunikaty były takie same. Każde dzieło ma potencjalnie nieskończenie wiele odczytań i sensów, zachodzi wówczas zjawisko polisemiczności dzieła. Zdaniem Eco, kreator dokonując aktu twórczego, nie tylko tworzy nową rzeczywistość, której obszarem odniesienia i inspiracją jest rozległe spektrum otaczającego świata, ale także ingeruje w pokłady języka, które opisują przekaz zawarty w dziele. Nie ma możliwości, aby autor tworząc swój świat, był w stanie antycypować wszystkie warianty rozkodowania jego treści i przekazu estetycznego.

Trudno jest zrozumieć i zgodzić się z przywołanymi powyżej słowami Eco, który stwierdził, że architektura *nie jest sztuką* „we właściwym tego słowa znaczeniu, które wymaga zaabsorbowania, uwagi, oddania się interpretowaniu dzieła, szacunku dla przypuszczalnych intencji nadawcy.”. Sięgając do doby Oświecenia należy przywołać słowa Charlesa Batteux’a, który podzielił sztuki na piękne i mechaniczne. Dodał do nich też trzecią kategorię, „jakby pośrednią grupę sztuk, które cechuje zarówno przyjemność, jak i użyteczność; do grupy tej zaliczał tylko dwie sztuki; architekturę i wymowę” (Tatarkiewicz, 1988, s. 75). Jeżeli słowa te uzupełnimy opinią Immanuela Kanta, który sztuki dzielił „*po platońsku na sztuki prawdy i sztuki pozoru, zaliczając architekturę do pierwszych, a malarstwo do drugich*” (Tatarkiewicz, 1988, s. 78), to opinie Eco stają się tym bardziej niezrozumiałe.

Architektura wydaje się być *dziełem otwartym*, które posiada szereg konotacji znaczeniowych uzależnionych od pokładów wiedzy i estetycznej empatii podmiotu poddanego oddziaływaniu danej formy przestrzennej. Liczba interpretacji, m.in. z powodu najczęściej braku form przedstawieniowych we współczesnej architekturze, jest bardzo duża. Nie wydaje się być trafnym kolejne stwierdzenie Eco, że architektura nie absorbuje i nie przykuwa uwagi odbiorcy. Dzieła przestrzenne zawłaszczają wręcz odbiorcę, tworzą *scenografię*, w której fizycznie może zaistnieć podmiot, czego bez wątplenia nie niesie ze sobą świat malarstwa i rzeźby, bez których można egzystować.

## Warunki materialnego przetrwania architektury

Eco ma wiele racji, gdy mówi o zjawisku szybkiego starzenia się architektury i wymianie znaczeń w niej zawartych. Należy jednak podjąć próbę określenia, co oznacza *proces szybkiego starzenia*. Architektura jest kulturowym zwierciadłem czasów, w których powstaje, i w których funkcjonuje. Na tym polega jej siła i prawo do istnienia. Czym innym jest ponadczasowość dzieł malarstwa i rzeźby, które są zastygłym obrazem danej epoki niepodlegającym przemianom i najmniejszym nawet korektom, a czym innym jest żywe, dzięki umiejętności przyswajania różnych funkcji, egzystowanie architektury.

Wymarła funkcjonalnie architektura ulega destrukcji. Niezamieszkałe domu *zapadają się w sobie*. Przy zmianach własnościowych, czy też w procesie przemian politycznych, architektura pod względem formy może pozostać niezmienna, co jednak jest warunkowane dostosowaniem jej wnętrza do zaktualizowanych potrzeb nowo powstałych podmiotów. Wspomniane wyżej *starzenie się*, we współczesnej dobie, posiada najczęściej kilkudziesięcioletni interwał upływającego czasu. W dawnych epokach okresy funkcjonalnych przemian dzieliły setki lat.

#### **Ilustracja 6.** Dziejowa zmienność funkcji

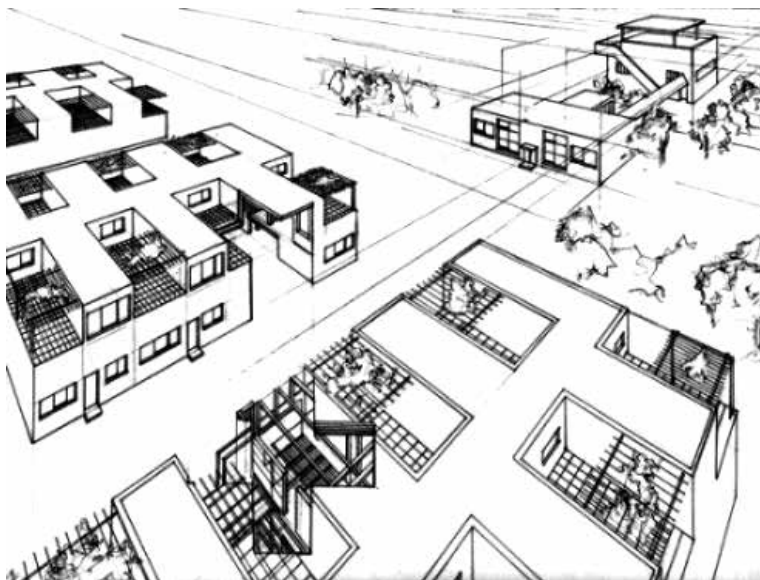


Źródło: [www.noclegi.onet.pl](http://www.noclegi.onet.pl)

Współczesność pełna jest relatywizmu pojęciowego, przewartościowań i swoistej estetycznej nowomowy. Fetysz nowości i przemian dotknął również architekturę, co obrazuje szybka fluktuacja funkcji poszczególnych obiektów lub jej „zagubienie” w przypadkowo spotkanej bryle. Prowadzi to do zjawisk zgodnych z opinią Oscara Wilde’a, dla którego „bycie naturalnym to poza tak trudna do utrzymania...” (Eco, 2007, s. 408).

Są obiekty sacrum zawarte w bryłach przypominających hale sportowe. Są domy jednorodzinne, które wyglądają jak fortyfikacje linii Maginota, a inne jak pretensjonalne pałace. Mimowolne, niezamierzone najczęściej zaistnienie architektury w świecie przestrzenno-semiotycznych nieporozumień jest najczęściej wynikiem estetycznych preferencji inwestora lub też „talentu” projektanta.

### Ilustracja 7. Architektoniczny „kamp”



Źródło: [www.wadowice.naszemiasto.pl](http://www.wadowice.naszemiasto.pl)

Poszukując w obiektach kubaturowych elementów sztuki, trudno jest dostrzec tożsamość jej wyrazu i trwałości estetycznej z innymi obszarami działalności twórczej, gdzie „aby powstało dzieło, potrzebny jest skończony i dopracowany projekt oraz szczególny charakter wypowiedzi (niepowtarzalność, niemożność modyfikowania dopracowanych elementów dzieła), które można przypisać jedynie świadomemu działaniu twórczemu autora

– jednego lub wielu autorów połączonych jednakową wolą twórczą i jednością kultury...” (Eco, 2008, s. 39). Przedstawiony zestaw przymiotów skończonego utworu jest ideałem, którego zaistnienie satysfakcjonowałoby wielu architektów. Ciągłe żywe są pragnienia dotyczące „niemożności modyfikowania” dzieła. Jeżeli jednak kreatorzy przestrzeni zarzucają życzeniowe traktowanie otaczającej rzeczywistości, zrozumieją wówczas, że ich oczekiwania są jedynie *idee fixe*. Architektura, stanowiąc materializację dążeń inwestora, potencjału technologicznego danej epoki i talentu architekta, ulega, o czym wspomniano już wcześniej, częstym przemianom funkcjonalnym. Jeżeli dzieło koryfeusza XX w. architektury Le Corbusiera – osiedle mieszkaniowe w Pessac – uległo takiemu przetworzeniu, że trudno w jego obrazie z lat 60. odnaleźć pierwowzór powstały na początku lat 20. minionego wieku, jeżeli w roku 1974 wyburzono budynek szeregowy Francisco Terrace Apartments w Chicago, autorstwa Franka Lloyd Wright’a, trudno oczekiwać, aby w dobie dynamicznych, permanentnych przemian techniczno-estetycznych współczesnej doby, architektura tkwiła w *status quo*.

**Ilustracja 8.** Pierwotna stylistyka osiedla w Pessac



Źródło: [www.fondationlecorbusier.fr](http://www.fondationlecorbusier.fr)

**Ilustracja 9.** Obraz humanizacji architektury



Źródło: [www.flickr.com](http://www.flickr.com)



Istnieje również wąska grupa architektów, która niczym pierwszy modernista zachowuje się lub chociaż „podaje w wątpliwość wszystkie pojęcia dotyczące sposobów uprawiania sztuki, jakie zostały mu przekazane, i sam ustala, w jaki sposób ma działać, tak jakby świat zaczynał się od niego albo przynajmniej jak gdyby ci wszyscy, którzy przyszedli przed nim, byli mistyfikatorami zasługującymi na zdemaskowanie i postawienie pod ścianą” (Eco, 2008, s. 248).

Wydaje się, że błędne są przywołane powyżej słowa Eco, co dostrzec można w postmodernizmie, gdzie zauważalne są nostalgiczno-ludyczne nawiązania do minionych epok. W grze wspomnianych stylistyk dostrzegalne jest to, „że z pewnością istnieją pojęcia wspólne wszystkim kulturom..” (Eco, 2008, s. 80), które każdy architekt może, na użytek własnej twórczości, odnaleźć również w obszarze minionych epok i stworzyć z nich swój filozoficznie własny kościec projektowy.

## Komunikat kulturowy generowany przez architekturę

Niezmiennie i niezależnie od rytu danej epoki, można powiedzieć, że architektura jest zjawiskiem przestrzennym, kreującym różnorodne gesty materii. To, że „gesty zależą do kodów kulturowych jest dziś uznawanym pojęciem z zakresu antropologii kultury” (Eco, 2009, s. 11). Warto zwrócić uwagę na fakt, że całkiem odmiennie, w stosunku do chwili obecnej, rysowały się w przestrzeni i bezbłędnie były odczytywane bryły świątyń, siedziby władz, czy też zwykłe budynki mieszkalne. Były one czymś więcej niż tylko „gestami”. Były konglomeratem myśli i technologii danej epoki. Czytelność przekazu uległa zdecydowanej degradacji w ostatnich dziesięcioleciach. Funkcjonujące w architekturze przez setki lat komunikaty, nie zostały zastąpione jasnymi zamiennikami, lecz zaginęły w kakofonii form, których pierwotne znaczenie jest w stanie odczytać jedynie ich twórca. Rzadko w tej sytuacji występuje harmonijna współpraca trzech semiotycznych czynników, takich jak *znak*, *przedmiot* i jego *interpretant*. Zaistnienie równości pomiędzy progresem wartości a nowością, zaowocowało zagubieniem i brakiem pewności w odczycie komunikatu sztuki, w tym i architektury. Niezrozumiałe stały się mechanizmy sygnifikacji zjawisk kulturowych, a przecież kultura może być badana i komunikowana

jako zjawisko semiotyczne. Przy istniejącej mnogości znaczeń, które generuje nieskodyfikowana forma, właściwie nie sposób odczytać komunikatu, który pojawia się „w momencie, gdy został użyty, jako rozpoznawalny poprzednik przewidywanego następnika, wówczas można go uznać za znak, jeśli (w przekonaniu nadawcy) zastępuje on następnik” (Eco, 2009, s. 51).

Używane w architekturze ostatnich lat nobilitujące daną realizację pojęcie „ikony”, jest również dalekie od semiotycznego, wykreowanego przez Eco i powszechnie używanego znaczenia. Znak ikoniczny, w tym i forma przestrzenna, powinien być pod wieloma względami podobny do tego, co denotuje. Mało kiedy znajdziemy w architektonicznej *formie ikonicznej*, pośród jej desygnatów, jednoznaczny komunikat funkcjonalno-znaczeniowy. Należy przypuszczać, że obiekt naznaczony terminem „ikona architektury polskiej” najczęściej denotuje jedynie wartość estetyczną. Czym jednak jest ten termin przy zawrotnym tempie przemian wspomnianych wartości? Ikona w sensie obrazu umieszczonego w przestrzeni sakralnej jest pojęciem nieulegającym przewartościowaniu na przestrzeni wieków, jej treść jest zawsze czytelna. Można się z tą treścią nie zgadzać, można potraktować za obrazoburczą, ale właśnie dlatego, że jej komunikat jest czytelny. Na ile pozostanie czytelny przekaz współczesnych, przestrzennych ikon, czas pokaże.

**Ilustracja 10.** Prawdziwa ikona współczesnej, sakralnej architektury



Źródło: [www.wikipedia.org.pl](http://www.wikipedia.org.pl)

Możliwość zapoznania się z poglądami Eco na temat architektury stwarza przyczynek do dyskusji nad zasadnością użytych terminów i nośnością zaprezentowanych poglądów w kontekście przemian, które przyniósł ze sobą XXI w. Można na tej bazie poszukać nowych pojęć i definicji, które mają szansę w wydatny sposób wpłynąć na ocenę i metodologię kreacji współczesnych form przestrzennych. Ten filozof i pisarz, niebędący kubaturowym projektantem, popada czasem, przy relacjonowaniu zjawisk architektonicznych, w pojęciową niekonsekwencję, a nawet popełnia błędy. Nie wpływa to jednak na ogólną ocenę jego, jakże wartościowej, twórczości. Możliwość podjęcia dyskursu z autorem *Pejzażu semiotycznego* wydatnie przyczynia się do współczesnego oglądu zjawisk kulturowych oraz ich odzwierciedlenia w świecie architektury, gdyż **kultura jest komunikacją**, której przekaz i rozumienie ułatwia hermeneutyka.

## Literatura

- Eco, U. (1972). *Pejzaż semiotyczny*. Warszawa: PIW, s. 9, 19, 279, 285, 319.
- Eco, U. (2005). *Historia piękna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS Sp. z o.o., s. 64, 340.
- Eco, U. (2007). *Historia brzydoty*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS Sp. z o.o.,
- Eco, U. (2007). *Sztuka*. Kraków: Wydawnictwo M, s. 408.
- Eco, U. (2007). *Wyspa dnia poprzedniego*. Warszawa: Noir sur Blanc, s. 413.
- Eco, U. (2008). *Pięć pism moralnych*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 39, 80, 248.
- Eco, U. (2009). *Teoria semiotyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 11, 51.
- Ingarden, R. (1988). *O dziele literackim*. Warszawa: PWN, s. 439.
- Jencks, Ch. (1987). *Architektura postmodernistyczna*. Warszawa: Arkady, s. 5.
- Legowicz, J. (1986). *Historia filozofii średniowiecznej*. Warszawa: PWN, s. 607.
- Przyłębski, A. (2006). *Gadamer*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 26.
- Rosner, K. (1997). *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. w: Petrozolin-Skowrońska, B. (red.) *Nowa encyklopedia powszechna PWN* ( t. 2, s. 740). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN, s. 75, 78.

## Spis ilustracji

1. Alfabet Morse'a / [www.sites.google.com/](http://www.sites.google.com/)
2. Mies van der Rohe – Pawilon Barceloński / [www.artykuły.krn.pl/](http://www.artykuły.krn.pl/)
3. Kazumasu Yamashity, Kioto, Dom – Twarz / [www.architektstudio3d.org/](http://www.architektstudio3d.org/)
4. Charles Moore, Piazza d'Italia, Nowy Orlean / [www.brynmawr.edu/](http://www.brynmawr.edu/)
5. St. Niemczyk, Kościół Ducha Św. w Tychach / [www.dziedzictwo.ekai.pl/](http://www.dziedzictwo.ekai.pl/)
6. Zamek Bytów / [www.noclegi.onet.pl/](http://www.noclegi.onet.pl/)
7. Architektoniczny „kemp” / [www.wadowice.naszemiasto.pl/](http://www.wadowice.naszemiasto.pl/)
8. Le Corbusier, osiedle Pessac / [www.fondationlecorbusier.fr/](http://www.fondationlecorbusier.fr/)
9. Le Corbusier, osiedle Pessac / [www.flickr.com/](http://www.flickr.com/)
10. St. Niemczyk, kościół pw. Jezusa Chrystusa Odkupiciela w Czechowicach-Dziedzicach / [www.wikipedia.org.pl/](http://www.wikipedia.org.pl/)

# Humanities conditions Management and Development Public administration

Humanistyczne uwarunkowania  
zarządzania i rozwoju administracji publicznej

**dr Paweł Romaniuk**

---

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,  
Wydział Prawa i Administracji, Katedra Prawa Administracyjnego i Nauki o Administracji  
romaniuk1@wp.pl



## Abstract

Management and Humanities is an indispensable element of changes in the functioning and the meaning of public administration. It is therefore important to pay attention to the humanistic aspects related to the development of the public sector. Hence, you need to pay more attention to the aspects of a typical humanities, where the center should always be a man, then they focus on the job. This shows how important and responsible becomes contemporary discussion of the role of man and his position in the organization. In order to help reach its scheme of issues management in the public sector in the context of the organization. This objective will help literature analysis and an indication of management tools humanistic, more often discussed and used in entities of public administration.

## Streszczenie

Zarządzanie humanistyczne jest nieodzownym elementem zmian w funkcjonowaniu i rozumieniu administracji publicznej. Należy zatem zwrócić szczególną uwagę na humanistyczne aspekty związane z rozwojem sektora publicznego, stąd więcej uwagi poświęcać aspektom typowo humanistycznym, gdzie w centrum zawsze powinien być człowiek, potem zaś orientacja na zadania. To pokazuje jak ważna i odpowiedzialna staje się współczesna dyskusja nad rolą człowieka i jego położenia w organizacji. W osiągnięciu założonego celu pomoże systematyka zagadnień związanych z zarządzaniem w sektorze publicznym w kontekście rozwoju organizacji. Cel ten pomoże osiągnąć analiza literatury przedmiotu, a także wskazanie narzędzi zarządzania humanistycznego, coraz częściej omawiane i wykorzystywane w podmiotach administracji publicznej.

**Keywords:** *public management, humanistic management, public administration, organization*

**Słowa kluczowe:** *zarządzanie publiczne, zarządzanie humanistyczne, administracja publiczna, organizacja*

## Wprowadzenie

Zarządzanie humanistyczne stało się nieodzownym elementem zmian w postrzeganiu i funkcjonowaniu całej administracji publicznej. Coraz więcej się o tym nurcie mówi, pisze, dyskutuje, co oczywiście bardzo cieszy, tym bardziej, że do tej pory większą uwagę zwracano na tzw. twarde zarządzanie, które za priorytet uważało metody właściwego planowania. Należy zatem zwrócić szczególną uwagę na humanistyczne aspekty związane z rozwojem sektora publicznego, stąd więcej uwagi poświęcać aspektom typowo humanistycznym, gdzie w centrum zawsze powinien być człowiek, jego potrzeby, oczekiwania i możliwości, potem zaś orientacja na zadania. To wskazuje prosty mechanizm, jak ważna i odpowiedzialna staje się współczesna dyskusja nad rolą człowieka i jego położenie w każdej organizacji.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie humanistycznych uwarunkowań zarządzania i rozwoju administracji publicznej, które determinują sposób postrzegania tych organizacji przez społeczeństwo i wykorzystania ich w lepszym i skuteczniejszym sposobie realizacji misji publicznej. W osiągnięciu założonego celu pomoże systematyka zagadnień związanych z zarządzaniem w sektorze publicznym w kontekście rozwoju organizacji, wykorzystując naukę humanistyczną i jej osiągnięcia w oparciu o literaturę przedmiotu.

## Istota funkcjonowania administracji publicznej

W administracji publicznej można dostrzec działanie, które polega przede wszystkim na realizacji potrzeb społecznych. Jest to aktywność, która oceniana jest jako wysoko uporządkowany i zorganizowany system społeczny, partycypujący w procesie sprawowania niezwykle ważnej i odpowiedzialnej władzy publicznej. W każdym demokratycznym państwie prawa, administracja publiczna jest postrzegana jako swoista działalność organizacyjna, która prowadzona jest na rachunek i w imieniu państwa lub innych związków publicznoprawnych, do których możemy zakwalifikować jednostki samorządu terytorialnego (J. Boć, 2004, s. 14–18).



Trzeba zauważyć, iż struktura oraz zasady funkcjonowania i zarządzania administracją publiczną są wskazane przez obowiązujące w tym zakresie prawo, a jej organy i inne podmioty, które wykonują zadania, również są uzależnione od prawa. Z jednej strony może to być pełna determinacja prawna, wtedy prawo rozumiane jest jako fundamentalne źródło niezbędne do legitymizacji działania organów administracji, z drugiej natomiast można dostrzec tzw. determinację ograniczoną, której główną ideą jest ukierunkowanie działań administracji na cele w prawie wyznaczone (zdefiniowane). W pierwszym omawianym przypadku, dużą uwagę skupia się na zapewnieniu zgodności każdego działania podmiotów administracji publicznej, gdzie decyzje podejmowane powinny być zgodne z obowiązującym w danej materii prawem. Drugie ujęcie zaś utożsamia prawo jedynie jako główny wyznacznik treści działań oraz wyszczególnionych w prawie zadań. Stąd współczesne poglądy o charakterze doktrynalnym, związane z możliwością akceptacji przytoczonego drugiego ujęcia, w demokratycznym państwie prawa są niejednolite i dość rozproszone, gdzie uzależnienie są one od metody postrzegania i wykorzystywania prawa publicznego (B. Kudrycka, 2001, s. 395–398).

Trzeba też pamiętać, iż obecnie coraz częściej dyskutuje się na tematy związane z nową koncepcją funkcjonowania i rozwoju administracji publicznej. Można to rozumieć jako nieuchronne i oczekiwane przejście od rozumienia jej jako władzy publicznej, której głównym celem jest wdrażanie tzw. „służby publicznej”. Zmiany te dotyczą również obecnego podejścia do administracji publicznej, której zasadnicza rola oparta jest nie tylko i wyłącznie na biurokratycznym stylu sprawowania mandatu władzy. Dostrzec można, że zmiany te oparte są na zdecydowanie innych zasadach związanych z samym procesem zarządzania takimi organizacjami (D. Osborne, T. Gaebler, 1994). W związku z taką sytuacją, coraz większą uwagę poświęca się nowym, pozaprawnym aspektom administrowania, do których zaliczyć możemy działania o charakterze ekonomicznym, społecznym, politycznym czy zarządczym (K. Ostaszewski, 2010, s. 519–520). Ponadto upowszechniany jest taki obraz administracji, gdzie działania jej organów w pewnym zakresie determinowane są konstytucyjnym wymogiem respektowania przepisów obowiązującego prawa. Są też głosy, iż można tutaj dostrzec zjawisko mające charakter przejściowy, które przyczynia

się do powrotu przypisywania działaniom administracji publicznej charakteru nieskrępowanej, twórczej aktywności w ramach ustaw (A. Błaś, 2014, s. 213–215). Administracja publiczna zawsze skoncentrowana była na zaspokajaniu potrzeb obywatelskich. Jednak bez wprowadzenia nowych rozwiązań nie uda się lepiej i skuteczniej zarządzać całym sektorem publicznym, gdzie dużą uwagę zwraca się na szybkość załatwianych spraw i satysfakcję mieszkańców.

## Kierunki zmian funkcjonowania i zarządzania administracją publiczną

Administracja publiczna podlega nieustannym naciskom ze strony czynnika o charakterze politycznym, gdyż to politycy kreują kształt prawny i organizacyjny współczesnej administracji. Analizując dalej możliwe przeobrażenia, można dostrzec trzy główne kierunki zmian w funkcjonowaniu administracji publicznej, które ze względu na swoją specyfikę i pełnioną rolę powinny być uwzględnione, a mianowicie:

1. kierunek ekonomizacji administracji;
2. kierunek partycypacji obywatelskiej w zarządzaniu oraz administrowaniu zasobami;
3. kierunek zmian deregulacyjnych, zmierzający do nowego sposobu regulowania prawnego aktywności administracji publicznej (M. Stefaniuk, 2009).

Pierwszy kierunek zmian administracji publicznej zmierza do charakterystycznej ekonomizacji i dotyczy nowego podejścia w systemie zarządzania publicznego. Trzeba tutaj koniecznie wyodrębnić Nowe Zarządzanie Publiczne (*ang. New Public Management*), które głosi potrzebę upodobnienia funkcjonowania administracji do zarządzania podmiotami prywatnymi, a także potrzebę ograniczenia roli podmiotów administrujących do ochrony rynku oraz świadczenia tylko takich usług publicznych, które współczesny rynek nie jest w stanie zrealizować i dostarczyć. Do osiągnięcia tego celu wykorzystuje się metody i techniki zarządcze, zaczerpnięte z sektora prywatnego. Nie bez powodu system Nowego Zarządzania Publicznego określa się mianem menadżerskiego podejścia do zarządzania sprawami

publicznymi, w którym rola przywódcy i umiejętnego kierowania ludźmi, odgrywa bezpośredni wpływ na sposób realizacji zadań publicznych.

W ramach tego podejścia podejmowane są także próby reform administracyjnych, których zamierzeniem jest utrzymanie konkurencji pomiędzy dostawcami usług publicznych. Zwraca się jednocześnie uwagę na przygotowanie takich kryteriów procedur, których zadaniem jest dokonywanie oceny związanej ze skutecznością, rzetelnością i skutecznością działania funkcjonariuszy publicznych, nazywanych urzędnikami. Oni również, jako najważniejszy zasób każdej organizacji, powinni mieć możliwość współdecydowania o losach swojej jednostki. Powinni mieć również możliwość rozwoju, awansu, szkoleń. Takie podejście wymusza na zarządzających nowe spojrzenie na podległych pracowników jako najważniejszego ogniwa, które wykorzystywane jest do rozwoju organizacji. To humanistyczne podejście bez wątpienia otwiera drogę do nowych rozwiązań prawnych i zarządczych, gdzie orientacja na ludzi powinna być priorytetem, zaś orientacja na zadania – jedynie celem samym w sobie. Otwarcie argumentowane są również poglądy, iż należy dać urzędnikom większą swobodę w podejmowaniu decyzji, za które zawsze przecież będą rozliczani, ponosząc przy tym pełną odpowiedzialność. Zgodnie z tą koncepcją powinno się także odejść od typowo formalnych procedur, chociaż nie można o nich całkowicie zapomnieć. Należy uelastyczyć organizację pracy administracji publicznej, gdzie zaleca się wprowadzenia działań, które z powodzeniem funkcjonują w warunkach rynkowych (J. Supernat, 2004, s. 467–470).

Postrzeganie rozwoju administracji publicznej jako bliskiej sektorowi prywatnemu, stało się finalnie jądrem dość ortodoksyjnego spojrzenia na nowy kształt służby publicznej. Zarządzanie w tym aspekcie miało należeć do sprawnych menedżerów, a nie do polityków. Co więcej, za najważniejsze dobro administracji została uznana w ubiegłym wieku efektywność, będąca „aksjomatem numer jeden na skali wartości administracji” (L. Gulick, L. Urwick, 1937). Pomimo wciąż rosnącej administracyjnej działalności regulacyjnej, dostrzec można było pomniejszanie roli prawa. Leonard D. White twierdził, iż „nauka administracji rozpoczyna się raczej od podstaw zarządzania niż od podstaw prawa i jest zatem zaabsorbowana bardziej sprawami Amerykańskiego Stowarzyszenia Zarządzania niż decyzjami sądów” (J. Storing, Leonard D., 1965, s. 38–40).

W przypadku drugiego aspektu, coraz modniejszy staje się partycypacyjny model zarządzania sprawami publicznymi. Partycypacja obywatelska, wchodząca w skład społeczeństwa obywatelskiego, łączy w sobie idee dialogu społecznego. Może być także identyfikowana jako możliwość organizowania się ludzi zmierzających do wspólnego osiągnięcia zamierzonych celów. Zresztą wolność zrzeszania się jest również fundamentalnym, konstytucyjnym prawem przypisanym każdemu człowiekowi – zgodnie z art. 6 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej każdemu zapewnia się wolność organizowania pokojowych zgromadzeń i uczestniczenia w nich (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej). Partycypacja obywatelska to również wytworzenie określonej więzi łączącej ludzi o wspólnych przekonaniach, co ułatwia możliwość współuczestniczenia w procesie realizacji zadań publicznych (D. R. Kijowski, 2010, s. 9).

Obywatele powinni mieć realną możliwość decydowania o własnych wspólnotach samorządowych, stąd udział mieszkańców w procesach decyzyjnych widoczny jest przede wszystkim na poziomie jednostek samorządu terytorialnego. Obywatele mają tutaj rzeczywiste prawo do decydowania o ważnych sprawach publicznych. Przykładem takiej ich aktywności może być referendum, jako forma wyrażenia swojej opinii o ważnych sprawach publicznych. Mogą to być również i inne formy aktywności obywatelskiej, jak np. inicjatywy społeczne, konsultacje społeczne czy udział mieszkańców w postępowaniach administracyjnych. Tutaj pojawia się określony mechanizm rozumienia tego zjawiska, gdzie chęć propagowania przez mieszkańców postulatów społecznych połączona jest niestety z kryzysem zaufania do tradycyjnych instytucji przedstawicielskich (B. Dolnicki, 2016, s. 58).

Niezwykle i pozytywne aspekty partycypacji obywatelskiej zmierzają do realnego wpływu samorządności lokalnej na sprawy administracyjne. Jest to przejawem wdrażania działań o charakterze typowo humanistycznym do systemu funkcjonowania podmiotów administracji publicznej. Niektórzy też starają się, poprzez swoje działania społeczne na rzecz własnej wspólnoty lokalnej, wyodrębnić granice racjonalnej i rzeczywistej partycypacji. Jest to działanie niejednokrotnie trudne, obarczone ryzykiem niepowodzenia, gdyż napotykaną są bariery natury prawnej i typowo ludzkiej. Jednak, jeżeli uda się nakreślić ramy realnej partycypacji, dużą uwagę wtedy poświęca się na zapewnienie ochrony wartości dla państwa

prawa i ochrony wolności jednostki. Każdy obywatel w tym zakresie powinien starać się angażować w sprawy publiczne, brać udział w konsultacjach społecznych. Wtedy zarządzający rozumieją, że warto słuchać ludzi, i co najważniejsze – warto z tych opinii korzystać i je wdrażać. To teoria, a z praktycznego punktu widzenia nie zawsze jest to takie proste i oczywiste. W praktyce niestety obywatele nie zawsze otrzymują należne im prawa, nie tylko wynikające z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, ale też i postanowień ustawy o dostępie do informacji publicznej. W tym zakresie, zgodnie z art. 3 ust. 1 przedmiotowej ustawy, prawo do informacji publicznej obejmuje uprawnienia (przywilej) do:

- uzyskania informacji publicznej, to znaczy do uzyskania informacji przetworzonej w takim zakresie, w jakim jest to szczególnie ważne i pożądane dla zaspokojenia obywateli i realizacji interesu publicznego;
- wglądu do wszelakich dokumentów urzędowych, których jawność nie jest wyłączona na podstawie innych przepisów prawa;
- swobodnego dostępu do posiedzeń kolegialnych organów władzy publicznej pochodzących z powszechnych wyborów. W tym zakresie ustawodawca rozumie te organy jako m.in. organy stanowiące i kontrolne w ustawach samorządowych (ustawa o dostępie do informacji publicznej).

Ponadto, zgodnie z art. 3 ust. 2 ustawy o dostępie do informacji publicznej, prawo do informacji publicznej obejmuje uprawnienie, które zmierzają do niezwłocznego uzyskania informacji publicznej, zawierającej najbardziej aktualną i prawdziwą informację o sprawach publicznych. Dlatego też, wykorzystanie takich mechanizmów ma na celu stworzenie kontroli społecznej, której celem jest zapewnienie ochrony przed różnego rodzaju patologiami i innymi złymi praktykami, występującymi w podmiotach administracji publicznej. To wymaga zmian prawnych i organizacyjnych, które powinny być poprzedzone uzgodnieniami i konsultacjami społecznymi.

Trzeci obszar obejmuje zmiany prawne związane z funkcjonowaniem podmiotów sektora finansów publicznych. Wprowadzenie zmian prawnych związanych z ograniczeniem lub zmianą charakteru interwencji ustawodawcy w działalność administracji, podyktowane jest obecnością

kilku istotnych czynników. Można tutaj wskazać za M. Stefaniukiem kilka z nich:

- stosowanie norm innych niż te o charakterze administracyjnoprawnym;
- ograniczenie zakresu prawnej regulacji określonej dziedziny życia społecznego (M. Stefaniuk, 2009, s. 147–150).

To pokazuje, jak ważne są zmiany w zakresie zarządzania administracją publiczną, i jak bardzo te zmiany są oczekiwane. Bez wątpienia elementy humanistycznego odniesienia do sektora publicznego są potrzebne, gdyż wówczas dużą uwagę poświęca się idei upodmiotowienia instytucji publicznych, a co za tym idzie – nowego spojrzenia na pracownika, człowieka i obywatela.

## Administracja wobec globalizacji i nowych form zarządzania

Wszechobecna globalizacja procesów zarządczych i organizacyjnych, dotyczących podmioty administracji publicznej, będzie zmierzała w kierunku upodobnienia się tych systemów do siebie. W praktyce zastosowanie mają wzorce międzynarodowe, w tym anglosaskie, czy amerykańskie. Taki jest np. rodowód wspomnianego już Nowego Zarządzania Publicznego, jako menadżerskiego podejścia do załatwiania spraw, wykorzystującego metodologię badań i działalność podmiotów prywatnych. Dlatego też, widocznym rezultatem oddziaływania stosowania takich wzorców jest zaimplementowanie do sektora publicznego, w tym do podmiotów administracji publicznej, dużej liczby elementów o charakterze **nie-władczym**, do których można zaliczyć kulturę organizacyjną i wszelakie modele zarządzania zasobami ludzkimi, niezbędne do samego procesu administrowania zadaniami publicznymi. Jednak w Polsce wskazywane wzorce nie są zakorzenione w żadnej z dotychczasowych tradycji funkcjonowania administracji publicznej. Najczęściej wzorce te przenoszone są na grunt prawa, a w szczególności doświadczeń działania, w postaci biernego kopiowania czy naśladowania, bez większej analizy czy istotnego rozumienia takich zmian. Optymistyczne jest jednak to, iż polscy naukowcy w swoich rozważaniach teoretycznoprawnych, dokonują oceny

działań typowo humanistycznych, przekładanych na grunt funkcjonowania rozwoju organizacji. W tym względzie, takie podejście wymaga swoistej rewizji, gdzie główną płaszczyzną instytucjonalną, powodującą rozpropagowanie omawianych wzorców głębokiego reformowania administracji publicznej jest działalność Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) (H. Izdebski, 1999, s. 289–290). W Polsce, element tej niezwykle ważnej koncepcji zarządzania odnaleźć można w kilku wybranych obszarach związanych z zarządzaniem lokalnym i regionalnym. Elementy Nowego Zarządzania Publicznego odnaleźć można również w tych regulacjach prawnych, które obejmują swoim zakresem analizę skutków proponowanych zmian związanych z systemem zarządzania zadaniami.

Współczesne modele zarządzania publicznego musiały w sposób naturalny pojawić się w ślad za oczekiwaniami społecznymi i zarządczymi, jakie narodziły się w związku z reformami systemu zarządzania publicznego. Działania te były odpowiednim impulsem do skierowania większej uwagi na ekonomizację wydatków, racjonalizację i gospodarność środkami publicznymi. Pojawiły się, co jest rzeczą jak najbardziej pożądaną, naciski na zwiększenie jakości świadczonych usług publicznych w taki sposób, aby poziom satysfakcji obywateli z realizacji zadań oferowanych przez podmioty administracji publicznej był jak największy. Procesom tym towarzyszy również wzrost wydajności i skuteczności załatwianych spraw administracyjnych (B. Kożuch, 2004, s. 71–72).

Zastosowanie i wdrożenie odpowiednich mechanizmów rynkowych w funkcjonowanie podmiotów sektora publicznego może bez wątpienia spowodować lepsze zagospodarowanie zasobów. To w konsekwencji może przyczynić się do wzrostu efektywności finansowej i organizacyjnej każdej jednostki. Nie jest to zadanie proste. Jednak bardzo dużo wciąż zależy od zarządzających organizacją oraz ich sposobu patrzenia na pojawiające się problemy. Dlatego też taka koncepcja cieszy się coraz większym powodzeniem wśród większości jednostek sektora finansów publicznych, gdzie pojawiają się skuteczne mechanizmy zarządzania, które w sposób jak najbardziej wydajny chronią posiadane przez organizacje dobra. W tym zakresie zawsze należy dokonywać rzetelnej analizy posiadanych zasobów, aby uzyskać wzrost kontroli nad wszelakimi procesami decyzyjnymi, podejmo-

wanymi przez kierownictwo jednostki. Niezwykle pomocnym narzędziem do uzyskania wiarygodnej i prawdziwej oceny posiadanych zasobów jest inwentaryzacja. Jej głównym celem jest wskazanie realnych stanów aktywów oraz pasywów, a także odpowiednie skorygowanie informacji ewidencyjnych o powstałe różnice w taki sposób, aby dane te były całkowicie zgodne ze stanem faktycznym. Trzeba również rozliczyć osoby odpowiedzialne materialnie za powierzony im majątek oraz dokonać ceny stanu i przydatności posiadanych w organizacji zasobów (K. Winiarska, 2006, s. 45–61).

Traktowanie w tak odpowiedzialny sposób posiadanych zasobów organizacji może doprowadzić do sytuacji, iż uzyska się większe rezultaty przy ponoszeniu możliwie najniższych nakładów finansowych i osobowych. Taki sposób zarządzania, to wykorzystanie tego poniekąd humanistycznego podejścia do realizacji spraw publicznych i angażowania samych pracowników. Może to także przyczynić się do osiągnięcia satysfakcjonujących wyników. Osiągnąć ten stan można za pomocą różnych metod. Jedną z nich jest zastosowanie kreatywnego i przemyślanego procesu motywacyjnego. Przy odpowiednim zaangażowaniu kierownictwa jednostki i posiadaniu wiedzy o możliwościach pracowników, ich aktywności zawodowej i zaangażowaniu, można zastosować odpowiedni, przypisany poszczególnym pracownikom zatrudnionym w sektorze publicznym, systemem motywacji. Jest to niestety działanie w podmiotach administracji publicznej mocno ograniczone i utrudnione. Podyktowane jest to tym, iż możliwe ścieżki rozwoju osobowego oraz awansu zawodowego w instytucjach publicznych wydawać by się mogło raczej nie istnieją. Nawet, kiedy analizie poddane zostaną akty normatywne z zakresu praw pracowniczych, to nie znajdują się w nich zapisy dotyczące procesów związanych z określeniem (zdefiniowaniem) rozwoju zawodowego pracownika (ustawa o pracownikach samorządowych, ustawa o służbie cywilnej). Dla przykładu, w art. 27 ustawy o pracownikach samorządowych jest mowa o tym, iż pracownik samorządowy, który został zatrudniony na stanowisku urzędniczym (w tym kierowniczym stanowisku urzędniczym), z mocy obowiązującego prawa podlega okresowej ocenie. Oceny takiej w formie papierowej (na piśmie) dokonuje bezpośredni przełożony pracownika samorządowego. Jednak należy pamiętać, iż ustawa wskazuje, że dokonanie takiej oceny musi się



odbyć nie rzadziej niż raz na 2 lata i nie częściej niż raz na 6 miesięcy. W praktyce okres dokonywania okresowej oceny pracowniczej dokonywany jest raz na 2 lata (ustawa o pracownikach samorządowych). Sama ocena związana jest przede wszystkim z analizą wywiązywania się pracownika samorządowego z obowiązków, które wynikają z zakresu przyznanych mu czynności na zajmowanym stanowisku. Ocenie poddawana jest również dbałość pracownika o wykonywanie zadań publicznych oraz o powierzone mu do realizacji środki publiczne, gdzie niezwykle uwagę zwraca się na uwzględnienie interesu publicznego, a także indywidualnych interesów obywateli. Zarządzający podmiotami administracji publicznej powinni także mieć na względzie zastosowanie właściwych bodźców motywacyjnych dla pracowników, aby poprzez takie działania zachęcić do utrzymywania wysokiej jakości oferowanych usług, przy jednoczesnym silnym ich zaangażowaniu w realizację zadań. Dlatego przykładem takiego motywowania mogą być chociażby nagrody uznaniowe za osiągnięte wyniki w pracy, przyjmujące postać nagród pieniężnych, darmowych kursów i szkoleń czy dofinansowań do różnych form kultury (M. W. Kopertyńska, 2008).

Omawiana koncepcja związana z nurtem Nowego Zarządzania Publicznego, za K. Opolskim, wyodrębnia cztery niezwykle istotne aspekty, które powinny znaleźć się na stałe w zarządzaniu podmiotami sektora publicznego. Można zatem tutaj zaakcentować obecność:

4. Zarządzania w sektorze publicznym jako odpowiedniego sposobu administrowania zasobami organizacji;
5. Zarządzania w sektorze publicznym, które dotyczy zarządzania biznesowego, wykorzystywanego do osiągnięcia przyjętych przez organizację założeń;
6. Zarządzania w sektorze publicznym, będącego pomocnym instrumentem we wdrażaniu polityki prorozwojowej;
7. Zarządzania w działaniu wspierającym proces kierowania ludźmi jako fundamentalnego zasobu każdej organizacji (K. Opolski, 2004, s. 35–39).

## Zarządzanie humanistyczne a rozwój podmiotów sektora publicznego

Na początku tej części artykułu warto też na moment zatrzymać się przy samym pojęciu zarządzania humanistycznego. Nurt ten coraz mocniej, w swojej takiej klasycznej odmianie, wdziera się we wszelakie obszary funkcjonowania państwa. Warto też zadać sobie dość osobliwe pytanie, a mianowicie: czym wyróżniają się nauki humanistyczne od innych nauk? Bez wątplenia, według G. Prawelskiej-Skrzypek i M. Lenartowicz, różnią się one swoją immanentną polifonicznością. Co więcej, humanistyka jest programowo szczególnie nieparadygmatycznie interdyscyplinarna, co dowodzi, jak w wielu obszarach naukowych jest wciąż duże zapotrzebowanie na tego typu działanie (G. Prawelska-Skrzypek, M. Lenartowicz, 2013, s. 47–48). Podejście humanistyczne jest układem różnych poglądów, gdzie zawsze dostrzega się człowieka i jego otoczenie w którym żyje. Humanistyka jest taką siłą, która dostarcza wciąż nowych i interesujących perspektyw związanych z człowiekiem, jego aktywnością społeczną i zawodową i jego rolą w każdej rozwijającej się organizacji. Podmioty administracji publicznej są tym szczególnym miejscem, w którym umiejętne zarządzanie ludźmi jest procesem niezwykle potrzebnym. Nurt humanistyczny zarządzania można bez wątplenia zatem traktować jako bardzo wewnętrznie spójny program badawczy, którego celem jest poznanie i przyczynienie się do poprawy losu każdego człowieka w świecie dynamicznie zmieniających się organizacji. Od pewnego już czasu, badacze zajmujący się humanistycznym zarządzaniem, są świadomi jednak wciąż ograniczonego obszaru analizowanych przez nich prawd, gdzie duży nacisk kładą mimo wszystko na zjawiska nietypowe, niejednoznaczne, niepowtarzalne, które wówczas stanowią o sile poznawanych wartości, zagłębiając się w charakterystykę ocenianych procesów (J. Kociatkiewicz, M. Kostyra, 2013, s. 13).

Poniżej przedstawiono krótką charakterystykę humanistycznego zarządzania z wyszczególnieniem przede wszystkim obecnych w nim paradygmatów wraz z metodologią oraz przedmiotem i obszarem badań.

**Tabela 1.** Cechy zarządzania humanistycznego

Wyszczególnienie	Cechy nurtu humanistycznego
<b>Główni prekursorzy</b>	Adam Smith (filozofia moralna) Max Weber Elton Mayo
<b>Paradygmaty</b>	Radykalno-humanistyczny; interpretatywny
<b>Metodologia</b>	Jakościowe studium przypadku
<b>Przedmiot badań</b>	Organizacje (i zarządzanie) z perspektywy ludzkiej
<b>Cel badań</b>	Zwiększenie doboru ludzi w organizacjach. Poznanie organizacji i jej mechanizmów zarządzania z perspektywy człowieka

Źródło: Opracowanie własne za J. Kociatkiewicz, M. Kostyra (2013), Zarządzanie humanistyczne. Zarys programu, „Problemy Zarządzania” vol. 11, Nr 4 (44), s. 11.

Nie można również zapominać, iż istotnym warunkiem, który determinuje odpowiednią skuteczność podejmowanych przez podmioty administracji publicznej działań i stawianych im zadań w ramach obowiązującego systemu zarządzania, jest niezwykle ważne wskazanie roli i znaczenia człowieka, będącego w centrum każdego systemu zarządzania (H. Gołaś, A. Mazur, 2008, s. 408–412). W każdej rozwijającej się i poważnie traktującej swoich pracowników organizacji, wykorzystanie nauk humanistycznych jest niezbędnym elementem dostrzegania człowieka, co w konsekwencji może zdecydować, bądź też negatywnie wpłynąć na skuteczność realizowanych działań i rozwoju organizacji. W tym zakresie, każdy pracownik zatrudniony w instytucjach administracji publicznej, umiejscowiony obok infrastruktury technicznej, prawnej czy przyjętych rozwiązań organizacyjnych, jest jednocześnie tym zasobem, dzięki któremu można z powodzeniem osiągnąć wyznaczone cele i zadania. W konsekwencji, to sam człowiek w każdej organizacji, poprzez swoją pracę i odpowiednie zaangażowanie w powierzoną mu misję publiczną, decyduje o skuteczności podejmowanych działań, które jak zawsze koncentrują się na prawidłowym i rzetelnym wykonaniu obowiązków. Trzeba również uwzględnić wymagania systemowe, do których zaliczyć można przyporządkowany mu charakter oraz specyfikę, a także zakres zadań do realizacji. Także w omawianym ujęciu systemowym, oczekiwanym przez pracowników dodatkowym wymaganiem staje się właściwe zabezpieczenie realnych możliwości

do realizacji działań, które wprost wynikają z obowiązujących przepisów prawa oraz zasad wdrożenia oraz funkcjonowania takiego systemu.

W nurcie humanistycznego zarządzania niezwykle uważnie obserwuje się zachowania człowieka, który niejednokrotnie jest mocno zaangażowany w rozwój swojej organizacji. Zachowania te, podejmowane w systemie zarządzania humanistycznego, współtworzą kulturę organizacyjną administracji publicznej, gdzie w sposób bezpośredni decydują o efektywności, sprawności i skuteczności funkcjonowania i rozwoju organizacji. Osiągnięte w ten sposób efekty można odnieść szczególnie do określonej specyfiki warunków oraz środowiska pracy, gdzie w procesie tworzenia kultury organizacji, wykorzystuje się poniższe elementy:

- ludzkie poglądy, sposoby myślenia, wpływ na poszczególnych członków organizacji;
- wpływ kadry kierowniczej na sposób funkcjonowania organizacji;
- akceptację przez współpracowników wyznaczonych systemów wartości;
- możliwość sterowania zachowaniami poszczególnych członków organizacji (S. Hornik, 2008, s. 367).

Każde podejmowane działania w organizacji publicznej kojarzone powinno być z właściwym inwestowaniem i zarządzaniem w kapitał ludzki. Zarządzający, uwzględniający specyfikę skuteczności humanistycznego podejścia do systemu zarządzania podmiotami administracji publicznej, powinni poprzez pryzmat zmian systemowych wprowadzić i wdrożyć kilka działań. Należą do nich między innymi:

- prawidłowe określenie uprawnień i kompetencji pracowników realizujących zadania publiczne;
- odpowiednie zaplanowanie i wdrażanie planu szkoleń, które dają możliwość uzyskania adekwatnej do wykonywanej pracy wiedzy;
- dokonanie możliwie najbardziej sprawiedliwej oceny pracowniczej pod kątem zrealizowanych działań;
- podnoszenie świadomości pracowniczej w zakresie powierzanych im zadań i roli administracji publicznej w życiu społecznym;
- gromadzenie w teczках osobowych pracowników wszelkiej dokumentacji potwierdzającej odbyte szkolenia, zrealizowane kursy czy nabyte umiejętności (B. Kuc, J. Moczydłowska, 2009).

Zmienność otoczenia organizacyjnego i prawnego podmiotów administracji publicznej warunkuje nieustanne poszukiwania nowych obszarów doskonalenia zawodowego pracowników. Takie działania są możliwe poprzez zastosowanie optymalizacji podejmowanych decyzji, gdzie duży nacisk kładzie się na uzyskanie relatywnie wysokich korzyści dla wszystkich zainteresowanych stron. Trzeba również zwrócić ważną uwagę na zapewnienie odpowiednich korzyści dla zatrudnionych pracowników. Powinno się to odbyć poprzez zapewnienie wszystkim pracownikom optymalnych warunków do wykonywania swoich obowiązków. Zawsze wiedza, doświadczenie i kompetencje pracowników są wartością dodaną każdej organizacji, stąd sposoby jej nabywania, a także wykorzystania w procesie zarządzania, powodują budowanie zaufania społecznego do instytucji publicznych. Warunkami niezbędnymi do realizacji idei zarządzania w podmiotach administracji publicznej, są: właściwe zaplanowanie kapitału ludzkiego ze zwróceniem uwagi na rozwój pracowniczy, zwiększenie motywacji do pracy, a także kształtowanie kultury oraz klimatu organizacyjnego.

## Podsumowanie

Zarządzanie humanistyczne stało się coraz bardziej świadomym wyborem poznawania organizacji w kontekście udziału i roli człowieka. W analizowanym przypadku, człowiek pełni rolę pracownika funkcjonującego w podmiotach administracji publicznej. Należy zauważyć, iż coraz częściej poświęca się więcej uwagi na aspekty typowo humanistyczne, gdzie dominujące zainteresowanie skupia się wokół człowieka oraz jego roli, jaką pełni w organach administracji publicznej. Podejście takie ewidentnie rewiduje przeświadczenie, jak ważna i odpowiedzialna staje się obecnie dyskusja nad funkcjami człowieka wypełnianymi w organizacjach. W osiągnięciu przyjętego na wstępie celu pomogła systematyka zagadnień ściśle powiązanych z samym zarządzaniem w sektorze publicznym. Cel ten pomogła osiągnąć analiza literatury przedmiotu, a także wskazanie narzędzi zarządzania humanistycznego, coraz częściej wdrażane w funkcjonowaniu podmiotów administracji publicznej.

W widocznym rozwoju współczesnego zarządzania, będącego dyscypliną naukową, coraz częściej rolą humanistyki staje się wyprowadzenie tego nurtu z kryzysu poznawczego. Jest to niewątpliwie szansa nie tylko dla rozwoju samego zarządzania, ale także możliwość uzyskania nowej, interdyscyplinarnej jakości, stanowiącej fundament dla wartości odkrywanych przypisanych humanistyce. Nurt zarządzania humanistycznego od wielu lat jest niestety również dotknięty swoistym kryzysem. Kryzys ten na szczęście nie obejmuje wiary humanistów we własne instrumentarium poznawcze, gdyż w tym zakresie polska nauka humanistyczna ma wybitnych specjalistów (m.in. W. Kieżun, M. Kostera, G. Praweńska-Skrzypek, Ł. Sułkowski, K. Sowa czy R. Batko) i charakteryzuje się wysoką jakością ich pracy. Zatem dokonując udanej transformacji nauki o zarządzaniu, która znajduje się w samym centrum paradygmatu utylitarno-ekonomicznego, istota humanistyki ma szansę zmienić podejście do człowieka, wskazując jego silną pozycję w organizacji, przyczyniając się do zmiany w rozwoju administracji publicznej.

## Bibliografia

- Błaś, A. (2004). *Kontekst prawny*, [w:] J. Boć (red.), *Administracja publiczna*. Kolonia Limited, Wrocław.
- Boć, J. (red.), (2004). *Administracja publiczna*. Kolonia Limited, Wrocław.
- Dolnicki, B. (2016). *Samorząd terytorialny*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska SA,
- Gołaś, H., Mazur, A. (2008). *Człowiek kreatorem systemu zarządzania jakością*, [w:] *Koncepcje zarządzania jakością. Doświadczenia i perspektywy*, T. Sikora (red.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PTTŻ,.
- Gulick, L., Urwick, L. (red.) (1937). *Papers on the Science of Administration*, Institute of Public Administration. New York.
- Hornik, S. (2008). *Wpływ udrożenia systemu zapewnienia jakości na zmiany kulturowe przedsiębiorstwa*, [w:] *Koncepcje zarządzania jakością. Doświadczenia i perspektywy*, T. Sikora (red.). Kraków Wydawnictwo Naukowe PTTŻ,.
- Izdebski, H., Kulesza, M. (red.) (1999). *Administracja publiczna. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Liber,.
- Kociatkiewicz, J., Kostyra, M. (2013). *Zarządzanie humanistyczne. Zarys programu*, „Problemy Zarządzania” vol. 11, Nr 4 (44).
- Kopertyńska, M. W. (2008). *Motywowanie pracowników – teoria i praktyka* Warszawa: Placet.
- Kostera, N. (2011). *Zarządzanie personelem*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Koźuch, B. (2004). *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo PLACET.
- Kuc, B., Moczyłowska J. (2009). *Zachowania organizacyjne*. Warszawa: Difin.
- Kudrycka, B. (2001). *W sprawie udrażniania zasad New Public Management do prawa administracyjnego. Księga jubileuszowa Profesora zw. dra hab. Józefa Filipka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Opolski, K., Modzelewski, P. (2004). *Zarządzanie jakością w usługach publicznych*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Osborne, D., Gaebler, T. (1994). *Rządzić inaczej. Jak duch przedsiębiorczości przenika i przekształca administrację publiczną*. Poznań: Media Rodzina.
- Ostaszewski. K. (2010). *Zastosowanie nowoczesnych metod zarządzania przedsiębiorstwem w administracji publicznej*, [w:] S. Wrzosek, M. Domagała, J. Izdebski, T. Stanisławski (red.), *Przegląd dyscyplin badawczych pokrewnych nauce prawa i postępowania administracyjnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Pocztowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi: strategie, procesy, metody*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Prawelska-Skrzypek, G., Lenartowicz, M. (2013). *Badanie organizacji i zarządzania na gruncie humanistyki*. „Problemy Zarządzania” vol. 11, Nr 4 (44).
- Sitek, M., Graca, T. (red.), (2015). *Nowe wyzwania dla Europy XXI wieku w dziedzinie zarządzania i edukacji*, Wydawnictwo WSGE, Józefów.
- Stefaniuk, M. (2009). *Działanie administracji publicznej w ujęciu nauk administracyjnych*. Wydawnictwo: UMCS, Lublin.
- Storing, H. J. (1965). *White and the Study of Public Administration*. Public Administration Review.
- White, L. D. (1926). *Introduction to the Study of Public Administration* Macmillan, New York.
- Winiarska, K. (2006). *Inwentaryzacja w firmach prowadzących księgi podatkowe i księgi rachunkowe*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

## Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej (t.j. Dz. U. z 2015 r., poz. 2058 ze zm.).
- Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz. U. z 2014 r., poz. 1202 ze zm.).
- Ustawa o służbie cywilnej z dnia 21 listopada 2008 r. o służbie cywilnej (t.j. Dz. U. z 2016 r., poz. 1345 ze zm.).



**Evaluation of applicability pedagogical  
constructivism and connectivism theories  
in the Polish Armed Forces  
training system**

Ocena możliwości zastosowania teorii  
konstruktywizmu i konektywizmu pedagogicznego  
w systemie szkolenia  
Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej

**ppłk dr Zbigniew LEŚNIEWSKI**

Akademia Sztuki Wojennej  
Wydział Wojskowy Instytut Działań Informacyjnych  
Zakład Dydaktyki Wojskowej  
z.lesniewski@akademia.mil.pl

**mjr mgr inż. Paweł Rafał OSTOLSKI**

Akademia Sztuki Wojennej  
Wydział Wojskowy Instytut Działań Informacyjnych  
Zakład Dydaktyki Wojskowej  
p.ostolski@akademia.mil.pl



## Abstract

The constitutional task of the Polish Armed Forces is the state independence protection, the indivisibility of its territory, and assurance the safety and inviolability of its borders. To complete this task, the Polish Army during period of peace is constantly training. This training is presented as system, but the decision makers, due to the information society, are looking for innovations. Hence the possibility of using theories of pedagogical constructivism and connectivism in military training. In the officers studying and at the War Studies University opinions, these concepts can be primarily applied to theoretical studies.

## Streszczenie

Konstytucyjnym zadaniem Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej jest ochrona niepodległości państwa, niepodzielności jego terytorium oraz zapewnienie bezpieczeństwa i nienaruszalności jego granic. By wypełnić to zadanie Wojsko Polskie w okresie pokoju nieustannie się szkoli. Szkolenie to prezentowane jest w ujęciu systemowym, ale decydenci z tego zakresu, powodowani potrzebą wpisania się w społeczeństwo informacyjne, poszukują stosownych innowacji. Stąd też dostrzega się możliwości użycia w szkoleniu wojskowym teorii konstrukttywizmu i konektywizmu pedagogicznego. W opiniach oficerów studiujących i kształcących się w Akademii Sztuki Wojennej koncepcje te można zastosować przede wszystkim do zajęć teoretycznych.

**Keywords:** *Polish Armed Forces, Polish Armed Forces training system, information society, pedagogical constructivism and connectivism, evaluation of applicability pedagogical constructivism and connectivism theories in the training Polish Armed Forces*

**Słowa kluczowe:** *Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej, System szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, społeczeństwo informacyjne, konstrukttywizm i konektywizm pedagogiczny, ocena możliwości zastosowania konstrukttywizmu i konektywizmu pedagogicznego w szkoleniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej*

## Wprowadzenie

Rozpoczynając tak zatytułowany artykuł warto przypomnieć, że „w trosce o byt i przyszłość naszej Ojczyzny, odzyskawszy w 1989 roku możliwość suwerennego i demokratycznego stanowienia o Jej losie, my, Naród Polski – wszyscy obywatele Rzeczypospolitej, (...) równi w prawach i w powinnościach wobec dobra wspólnego – Polski, wdzięczni naszym przodkom za ich pracę, za walkę o niepodległość okupioną ogromnymi ofiarami, za kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu i ogólnoludzkich wartościach, nawiązując do najlepszych tradycji Pierwszej i Drugiej Rzeczypospolitej, zobowiązani, by przekazać przyszłym pokoleniom wszystko, co cenne z ponad tysiącletniego dorobku, (...) pomni gorzkich doświadczeń z czasów, gdy podstawowe wolności i prawa człowieka były w naszej Ojczyźnie łamane, pragnąc na zawsze zagwarantować prawa obywatelskie, a działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność, w poczuciu odpowiedzialności (...) ustanawiamy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej” (Dz. U. 1997.78.483, preambuła).

Bezspornie zaprezentowana treść *Preambuły Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* syntetyzuje przede wszystkim tragiczne losy Polski na przestrzeni ostatnich wieków. Aby oszczędzić podobnego losu przyszłym pokoleniom Polaków w dalszej części rzeczonyj *Konstytucji* określono m.in., że:

1. Rzeczpospolita Polska jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli (Dz. U. 1997. 78.483, art. 1),
2. Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli (Dz. U. 1997. 78.483, art. 5),
3. Rzeczpospolita Polska specjalną opieką otacza weteranów walk o niepodległość, zwłaszcza inwalidów wojennych (Dz. U. 1997. 78.483, art. 19),
4. Obowiązkiem obywatela polskiego jest wierność Rzeczypospolitej Polskiej oraz troska o dobro wspólne (Dz. U. 1997. 78.483, art. 82),
5. Obowiązkiem obywatela polskiego jest obrona Ojczyzny (Dz. U. 1997. 78.483, art. 85, pkt. 1),

## **6. Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jego terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jego granic** (Dz. U. 1997. 78.483, art. 26, pkt. 1).

Ostatni z wymienionych wyróżników jest w istocie ogólną misją Wojska Polskiego. Z tej zaś wynikają zadania precyzowane w cyklicznie aktualizowanych dokumentach strategicznych, szczególnie zaś w *Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*.

W myśl aktualnej *Strategii* profesjonalne **Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej są głównym elementem jej potencjału obronnego**, działają w sferze militarnej, są ukierunkowane na utrzymywanie i demonstrowanie wszechstronnej gotowości państwa do skutecznego reagowania na militarne zagrożenia dla niepodległości i integralności terytorialnej Polski (BBN, 2014, s. 14, 30). I dalej – Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej są gotowe, a raczej powinny być gotowe do realizacji trzech **rodzajów misji** (BBN, 2014, s. 30–31):

- zagwarantowania obrony państwa i przeciwstawienia się agresji zbrojnej, gdzie mieści się również wypełnianie funkcji militarnego odstraszenia, poprzez demonstrowanie gotowości do obrony siłami utrzymywanymi w czasie pokoju oraz gotowości do ich mobilizacyjnego rozwinięcia w razie wojny,
- wspierania podsystemów ochronnych w zakresie bezpieczeństwa wewnętrznego i pomocy społeczeństwu,
- udziału w procesie stabilizacji sytuacji międzynarodowej, w tym w międzynarodowych działaniach z dziedziny zarządzania kryzysowego.

Z **misji zagwarantowania obrony państwa i przeciwstawienia się agresji zbrojnej** wynikają główne zadania Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, dotyczące zapewnienia zdolności państwa do (BBN, 2014, s. 31):

- obrony i przeciwstawienia się agresji,
- utrzymywania gotowości do realizacji zadań związanych z obroną i ochroną nienaruszalności granic,
- prowadzenia strategicznej operacji obronnej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej,
- udziału w działaniach antyterrorystycznych w kraju i poza jego granicami,

- udziału w operacji obronnej poza obszarem państwa odpowiednio do zobowiązań sojuszniczych w ramach artykułu 5 *Traktatu Północnoatlantyckiego* (ISAP, 2013; NATO, 2013),
- prowadzenia działalności rozpoznawczej i wywiadowczej.

Natomiast w celu wypełnienia **misji związanej ze wspieraniem podsystemów ochronnych w zakresie bezpieczeństwa wewnętrznego i pomocy społeczeństwu** Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej powinny utrzymywać zdolność do realizacji zadań polegających na (BBN, 2014, s. 31):

- monitorowaniu i ochronie przestrzeni powietrznej oraz wsparciu ochrony granicy państwowej na lądzie i morzu,
- prowadzeniu działalności rozpoznawczej i wywiadowczej,
- monitorowaniu skażeń promieniotwórczych, chemicznych i biologicznych na terytorium kraju,
- oczyszczaniu terenu z materiałów wybuchowych i przedmiotów niebezpiecznych pochodzenia wojskowego,
- prowadzeniu działań poszukiwawczo-ratowniczych,
- pomocy władzom państwowym, administracji publicznej oraz społeczeństwu w reagowaniu na zagrożenia, sytuacje kryzysowe oraz likwidacji ich skutków.

**Uczestnictwo w działaniach na rzecz stabilizacji sytuacji międzynarodowej oraz w międzynarodowych misjach i operacjach zarządzania kryzysowego** wymaga utrzymywania przez Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej adekwatnych sił i środków wspierających udział w różnych typach operacji i misji zarządzania kryzysowego, np. pokojowych, reagowania kryzysowego, pomocy humanitarnej, prowadzonych przez Organizację Traktatu Północnoatlantyckiego (ang. *North Atlantic Treaty Organization* – NATO; popularna nazwa Sojusz – ang. *Alliance*; Z.L.) (ISAP, 2013; NATO, 2013), Unię Europejską (UE), Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ) oraz innych operacjach, wynikających z porozumień międzynarodowych, a także współpracy wojskowej w zakresie rozwoju i stosowania środków budowy zaufania i bezpieczeństwa (BBN, 2014, s. 32).

Ponadto **kolejnym środowiskiem walki zbrojnej stała się cyberprzestrzeń**. Dlatego Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej muszą dysponować zdolnościami defensywnymi i ofensywnymi w tej sferze tak, aby

realizować funkcję odstraszenia potencjalnego przeciwnika. W szczególności muszą być one gotowe, samodzielnie i we współpracy z sojusznikami, do prowadzenia operacji ochronnych i obronnych na większą skalę w razie cyberkonfliktu lub cyberwojny (BBN, 2014, s. 32).

## System szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej

To wszystko nadaje kierunek działalności planistycznej i szkoleniowej w czasie pokoju (BBN, 2014, s. 31), bądź nieco prościej **szkoleniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**, które definicyjnie jest całokształtem planowej „działalności dydaktycznej, szkoleniowej (w tym szkoleniowo-metodycznej) i wychowawczej, prowadzonej w celu przygotowania profesjonalnego oficerów, podoficerów i szeregowych, a także dowództw oraz wojsk do działania na polu walki oraz utrzymania wysokiej zdolności bojowej czasie pokoju i wojny” (MON SGWP, 2010, s. 11). Istotą tego szkolenia jest „ustawiczne zdobywanie, poszerzanie i utrwalanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności przez dowództwa, (...) wojska oraz rezerwy osobowe, w celu osiągnięcia i utrzymywania zdolności do podjęcia działań na zagrożenia militarne i niemilitarne” (MON SGWP, 2010, s. 7).

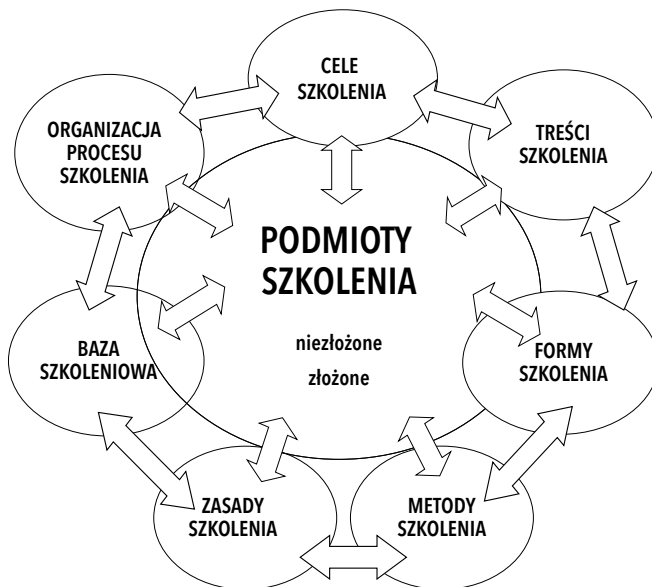
Logiczne ułożenie poszczególnych haseł uprzedniej sentencji jest podstawą **systemu szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej**. Doktrynalnie stanowi on celowo i dynamicznie działający układ elementów, obejmujący (rys. 1):

- podmioty szkolenia, podzielone na (Krakowski (red.), 2009, s. 8; Leśniewski (red.), 2015, s. 14):
- podmioty niezłożone konstytuowane przez:
  - żołnierzy,
  - pracowników cywilnych wojska,
  - podmioty złożone, czyli jednostki i instytucje wojskowe, np. dowództwa, związki taktyczne, oddziały, pododdziały, uczelnie wojskowe, szkoły podoficerskie, centra i ośrodki szkolenia itp.;
  - cele szkolenia, oznaczające świadomie założone wyniki procesu szkolenia, a także wyniki działania systemu

- szkolenia jako całości, czyli wszystkich jego elementów i związków między nimi, wyrażone przyrostem wiadomości, wiedzy, umiejętności, nawyków, kwalifikacji, kompetencji oraz zmianami osobowości i postaw szkolonych (Szlosek, 1998, s. 17; Halik, 2002, s. 9; Okoń, 1996, s. 98);
- treści szkolenia, czyli całości kształt wiadomości i umiejętności z różnych dziedzin przewidzianych do opanowania przez uczniów w czasie szkolenia;
  - formy szkolenia, tj. zewnętrzne, organizacyjne ujęcie szkolenia, określające, w zależności od realizowanych celów i treści, warunki szkolenia, na które składa się wiele czynników o charakterze czasowym, przestrzennym i materialnym (Zakrzewski, 1974, s. 101; Wołęjszo, Krakowski, Redziak, 2005, s. 91; Wołęjszo, Krakowski, Redziak, 2005, s. 32; Wołęjszo, 2005, s. 26; Wołęjszo (red.), 2005, s. 31; Juncewicz, 2006, s. 53; Krakowski, 2007, s. 37; Kręcikij, Wołęjszo (red.), 2007, s. 342);
  - metody szkolenia, tj. naukowo opracowane, sprawdzone, wielokrotnie powtórzone sposoby postępowania nauczycieli ze szkolonymi, w celu wyposażenia ich w wiadomości, wiedzę, wyrobienia u nich umiejętności i nawyków (Krakowski, 2007, s. 50–51; Wołęjszo, Krakowski, Redziak, 2005, s. 52; Juncewicz, 2006, s. 53–54; Juncewicz, 2007, s. 79 i 90);
  - zasady szkolenia, czyli reguły bądź normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi prowadzić poprawnie, właściwie szkolenie (Kupisiewicz, 2005, s. 112; Halik, 2002, s. 35);
  - bazę szkoleniową, oznaczającą zasób terenowych obiektów budowlanych oraz niezbędnych urządzeń technicznych oraz środków materiałowych, służących należytemu zabezpieczeniu procesu szkolenia wojskowego (MON SGWP, 2010, s. 11);
  - organizację procesu szkolenia, tj. stosowne, logiczne zorganizowanie układu, sekwencji, kolejności, ułożenia następujących po sobie czynności dydaktycznych (MON SGWP, 2010, s. 11).



**Rysunek 1.** Elementy systemu szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej



Źródło: opracowanie własne na podstawie Okoń W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 62; Krakowski K. (2009). *System szkolenia SZ RP*. Wykład, prezentacja komputerowa. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej, s. 7.

## Konstrukttywizm i konektywizm pedagogiczny

Tak pojmowane ponad 100-tysięczne Wojsko Polskie jest częścią społeczną zachodniego kręgu cywilizacyjnego, określanego obecnie jako **społeczeństwo informacyjne**, gdzie technologia elektroniczna to współczesne medium, które przekształca i zmienia charakter stosunków społecznych, wpływa na wszystkie sfery życia ludzkiego oraz zmusza do ponownego rozważenia każdej idei, każdego działania, każdej regulacji, instytucji i organizacji.

Bądź nieco inaczej – społeczeństwo ery informacyjnej korzystające w życiu codziennym z szeregu kanałów komunikacji, w tym komunikatorów i mediów społecznościowych, pozostające w sferze permanentnego dostępu do sieci informatycznych, a przez nie do repozytoriów, baz danych, bibliotek cyfrowych. Wykorzystanie technologii i narzędzi informatycznych przełamało ograniczenia druku i dostępności tekstów. Niespotykany rozwój nośników informacji był stymulatorem zmian społecznych, ekonomicznych i kulturowych w początkach XXI wieku. Media ery informacyjnej oddziałują na każdą sferę życia społecznego, w tym także na edukację, wzbogacając procesy uczenia – nauczania.

Warto przy tym nadmienić, że o uczeniu się mówi wielu, bo ludzie uczą się przez całe życie. Jednak ciągle utożsamia się je z opanowaniem, zapamiętaniem, wkuwaniem, rozumieniem często zmienianych treści przedmiotowych, wskazywanych i uznawanych przez autorów podstawy programowej, programów i samych nauczycieli za ważne. Ale brak tu rozstrzygnięć takich dylematów, jak: co jest ważne dla uczniów, czego chcą się uczyć, jak się oni uczą, w jaki sposób pragną się uczyć, gdzie jest w tym całym, ważnym, wielkim procesie człowiek. Stąd wielu diagnozuje paranoję szkolnego uczenia się.

Wielu też wskazuje na bezsensowność i paradoks obecnego sposobu uczenia się. Twierdzi się też, że zastosowane teorie pedagogiczne, chociaż miały znaczące osiągnięcia, to okazują się niewystarczające w czasach, gdy uczenie się uległo przekształceniu w obszar aktywności nieformalnej, sieciowej i technologicznej. Dlatego sporo mówi się o potrzebie zasadniczej metamorfozy ludzkiego uczenia się, o tym że powinno się ono radykalnie zmienić i stać się bardziej praktyczne, użyteczne i przygotowywać do aktywności na tym polu przez całe życie.

Ponadto tradycyjne pytanie metodyczne jak nauczać należy zastąpić pytaniem kogo się naucza. Bez uświadomienia nauczycielom, że mają obecnie do czynienia z innym niż przed laty uczniem, wszelkie próby porozumienia się, konieczne w dobrej edukacji, skazane będą na niepowodzenie.

Na podstawie tak ujętej teorii oraz dotychczasowych doświadczeń, wielu badaczom wydaje się, iż odpowiedzią w tym zakresie mogą być **teorie konstruktywizmu i konektywizmu**. Stąd wypada nadmienić, że **konstruktywizm** to teoria filozoficzna, socjologiczna, psychologiczna

i pedagogiczna, bazująca na odrzuceniu przekonania, iż wiedza jest czymś, co można przekazać bezpośrednio z książek lub poprzez nauczycieli. W takim ujęciu neguje się twierdzenie, że wiedza jest czymś obiektywnym, istniejącym na zewnątrz, poza człowiekiem, a jej poznanie polega na lustrzonym odzworowaniu w umyśle określonych faktów, zasad i teorii. Przeważa w myśl konstruktywizmu wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje, nie zapisuje informacji, lecz buduje w swoim umyśle struktury wiedzy z dostępnych informacji. Co więcej, trudno mówić o bezpośrednim odzwierciedlaniu w tym umyśle poznawanej rzeczywistości czy też wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji.

Natomiast **konektywizm**, od ang. *connect* – łączyć się, to dla wielu teoria nauczania – uczenia się w epoce cyfrowej. Opiera się na przekonaniu, że celem nauczania jest nauka myślenia, która ma prymat nad zdobywaniem, przyswajaniem wiedzy. Kluczową kompetencją w tej teorii jest umiejętność właściwego korzystania ze zdobyczy technologicznych i odnajdywania informacji w zewnętrznych bazach danych, ich kojarzenie i wiązanie z innymi informacjami, zamiast informacji zapamiętywanych w toku kształcenia. Ponoć na tej podstawie uczniowie mają możliwości stosownego wnioskowania.

## Ocena możliwości zastosowania konstruktywizmu i konektywizmu pedagogicznego w szkoleniu Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej

Tak pojmowane pojęcia konstruktywizmu i konektywizmu stanowiły podstawę zadania badawczego Akademii Obrony Narodowej, a następnie jej spadkobierczyni Akademii Sztuki Wojennej pt. *Konektywistyczna i konstruktywistyczna koncepcja kształcenia ery informacyjnej w zastosowaniu wojskowym*, gdzie m.in. oceniono możliwości zastosowania konstruktywizmu i konektywizmu pedagogicznego w systemie szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej (ASzWoj WZiD, 2016).

Przedmiotowej oceny dokonano na podstawie wyników badań empirycznych przeprowadzonych w czerwcu 2016 roku za pomocą techniki ankietowej.

Badanie to przeprowadzono wśród studentów Wydziału Zarządzania i Dowodzenia, wówczas jeszcze Akademii Obrony Narodowej, lokowanych na:

- Wyższym Kursie Operacyjno-Strategicznym, przygotowującym oficerów w stopniu podpułkownika (komandora porucznika) do objęcia stanowisk służbowych zaszeregowanych do stopnia etatowego pułkownika (komandora),
- Podyplomowych Studiach Operacyjno-Taktycznych roczników 2014 i 2015, przeznaczonych dla oficerów w stopniu kapitana (kapitana marynarki) przed objęciem stanowiska służbowego zaszeregowanego do stopnia etatowego majora (komandora podporucznika),
- Podyplomowych Niestacjonarnych Studiach Zarządzanie w Sztabach Wojskowych,
- Studiach Doktoranckich kierunku obronność
- oraz słuchaczy Kursu Rezerwy.

Łącznie w badaniach udział wzięło 77 respondentów.

Jeżeli chodzi o charakterystykę badanych, w tym przypadku istotne jest uwzględnienie **stopni wojskowych** (tabela 1). Tu zdecydowaną większość stanowili kapitanowie – 36 (46,8%), następnymi byli podpułkownicy – 17 (22,1%), a po nich majorowie – 12 (15,6%). Dużo mniej było respondentów w stopniach porucznika – 1 (1,3%) i podporucznika – 4 (5,2%) oraz osób cywilnych – 7 (9,1%). Warto przy tym dodać, że rozkład ten nie jest reprezentatywny dla całości Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, ale za to stanowi doskonałą próbę w zakresie opinii oficerów Wojska Polskiego, w dużej mierze aktualnych i przyszłych decydentów o losach przedmiotowej formacji.

**Tabela 1.** Stopnie wojskowe badanych N=77

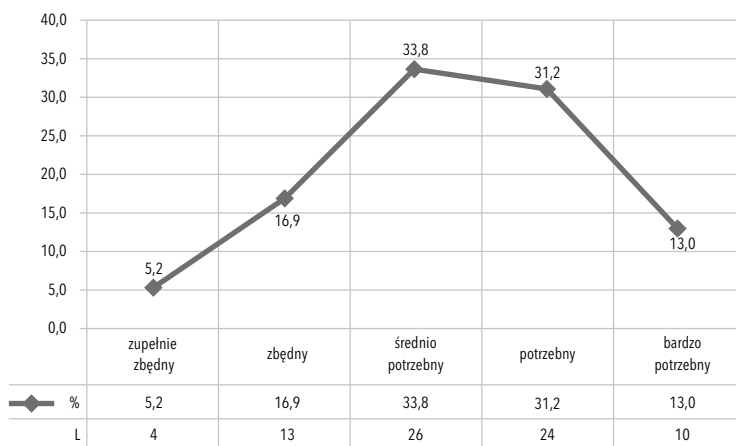
Stopień wojskowy	Poziom deklaracji	
	L	%
<b>Podpułkownik</b>	17	22,1
<b>Major</b>	12	15,6
<b>Kapitan</b>	36	46,8
<b>Porucznik</b>	1	1,3
<b>Podporucznik</b>	4	5,2
<b>Cywil</b>	7	9,1
<b>Ogółem</b>	77	100

Źródło: opracowanie własne.

Tak przedstawionych badanych oficerów zapytano o to **na ile konstruktywizm jest potrzebny w Wojsku Polskim** (wykres 1).

Z niniejszego wykresu wynika, że badani dostrzegają potrzebę wprowadzenia konstruktywizmu w Wojsku Polskim. Świadczy o tym 44,2% odpowiedzi na poziomie wysokim (agregacja odpowiedzi potrzebny i bardzo potrzebny) oraz 33,8% odpowiedzi na poziomie średnim. Trochę więcej niż 1/5, bo 22,1% respondentów takiej potrzeby nie dostrzega. Poza tym w otwartej kategorii odpowiedzi część badanych podkreśliła, że konstruktywizm mógłby być użyteczny w szkoleniu wojsk, gdzie umiejętności pochodzą z metod praktycznych, oraz *na zaawansowanych szczeblach szkolenia*.

**Wykres 1.** Ocena zapotrzebowania Wojska Polskiego na konstruktywizm



Źródło: opracowanie własne.

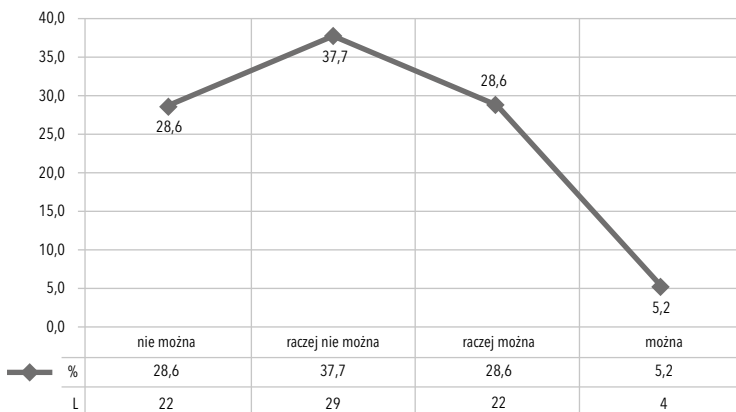
Powyższe rozważania poszerzono o **ocenę możliwości wprowadzenia konstruktywizmu do Wojska Polskiego w sposób instytucjonalny**, poprzez zmianę struktur organizacyjnych lub odpowiednich uregulowań prawnych, polegających między innymi na opracowaniu i wdrożeniu nowych doktryn, regulaminów i instrukcji (wykres 2). W tym przypadku największa grupa respondentów, bo 29 osób (37,7%), uważa, że jest to raczej niemożliwe. Zaś po 22 osoby (28,6%) twierdzą, że nie można oraz raczej można instytucjonalnie wprowadzić do **Wojska Polskiego konstruktywizm**. Tylko 4 ankietowanych (5,2%) jest całkowicie przekonanych, że jest to możliwe.

W części otwartej omawianego pytania respondenci mogli przedstawić swoje uzasadnienia. Przy **odpowiedziach negatywnych**, są one następujące:

1. Nowe doktryny nie są stosowane w szczególności przez starszych dowódców.
2. Ze względu na specyfikę instytucji.
3. Nie powinno się wprowadzać konstruktywizmu poprzez regulaminy, instrukcje itp., ponieważ sprzyja to różnej interpretacji.
4. Długi proces wdrażania rozwiązań i przyzwyczajania do starego systemu.
5. Bo jest nieznan.
6. Wojsko bazuje na standaryzacji pewnych zachowań – np. przez regulaminy.
7. Wojsko Polskie, aby mogło funkcjonować i realizować założone cele, musi opierać się na twardych i niepodważalnych fundamentach.
8. Ze względu na specyfikę funkcjonowania armii, zwłaszcza konieczności jednakowego rozumienia, działania, itp.
9. Ponieważ podstawowa wiedza musi być przyjęta bez jej przetwarzania (szkolenie z budowy sprzętu itp.), zatem nie da się jej wprowadzić jako jedynej i słusznej metody szkolenia, ale należy ją traktować jako jedną z metod.
10. W Wojsku Polskim rozumienie danego zagadnienia powinno być identyczne bez możliwości swobody interpretacji.

11. W uczelniach ciężko będzie nauczać bez nauczycieli, czy też uczyć się jedynie sięgając do książek i innymi sposobami zgromadzonej wiedzy.
12. Bo brak pieniędzy na kolejne zmiany, a osobiście mam ich dość.
13. W aktualnej sytuacji naszej instytucji ciężko wprowadzić rewolucyjne zmiany.
14. Jest to cecha indywidualna w jaki sposób człowiek przetwarza informacje, a działalność wojskowa polega na procedurach i standaryzacji.
15. Trudno poznać zmiany uzyskane dzięki samokształceniu.
16. Szkolenie bez używania instrukcji i nauczycieli jest niemożliwe.
17. Wojsko funkcjonuje w określonych ramach. Interpretacja wiedzy musi być jednoznaczna.
18. Trzeba zmienić sposób myślenia żołnierzy, a nie struktury.
19. Brak jednoznaczności definicyjnej.
20. Zmiany w Wojsku Polskim uzyskuje się poprzez oddziaływanie na programy szkolenia.
21. To jest proces doskonalenia instytucji, a nie działanie na rozkaz.
22. W Siłach Zbrojnych podstawowym jest szkolenie i ćwiczenie w zespołach doświadczonych we wspólnym działaniu.
23. Ludzie mają dużo pracy i nie mają czasu.
24. Bo wojsko nie ma czasu na głupoty.
25. Ponieważ wojsko ma strukturę hierarchiczną i trudno jest o podejście indywidualne.
26. Zdanie jednostki jest pomijane i żadna instrukcja, regulamin nie pomoże. Trzeba byłoby zmienić mentalność ludzi, a szczególnie przełożonych.
27. Takı jest charakter naszej instytucji.
28. W Wojsku jest zbyt duża biurokracja. Więc system nie dałby rady.

**Wykres 2. Ocena możliwości instytucjonalnego wprowadzenia konstruktywizmu do Wojska Polskiego.**



Źródło: opracowanie własne.

Warto przy tym dodać, że odnotowano 51 negatywnych odpowiedzi, z których 28 uzasadniono. To jednak zasadnicza różnica, w porównaniu do 26 **odpowiedzi pozytywnych**, gdzie zapisano tylko 5 następujących uzasadnień:

1. W wojsku wszystko można nakazać.
2. Konstruktywizm można wprowadzić w sposób scentralizowany.
3. Konstruktywizm można wprowadzić w uczelniach wojskowych i ośrodkach szkolenia.
4. Konstruktywizm można wprowadzić po sprawdzeniu w praktyce.
5. Trzeba opracować odpowiednie instrukcje.

W tym zakresie tematycznym zadano także respondentom pytanie o **sytuacje szkoleniowe Wojska Polskiego, w których można zastosować konstruktywizm** i otrzymano wyniki jak w tabeli 2 i na wykresie 3.



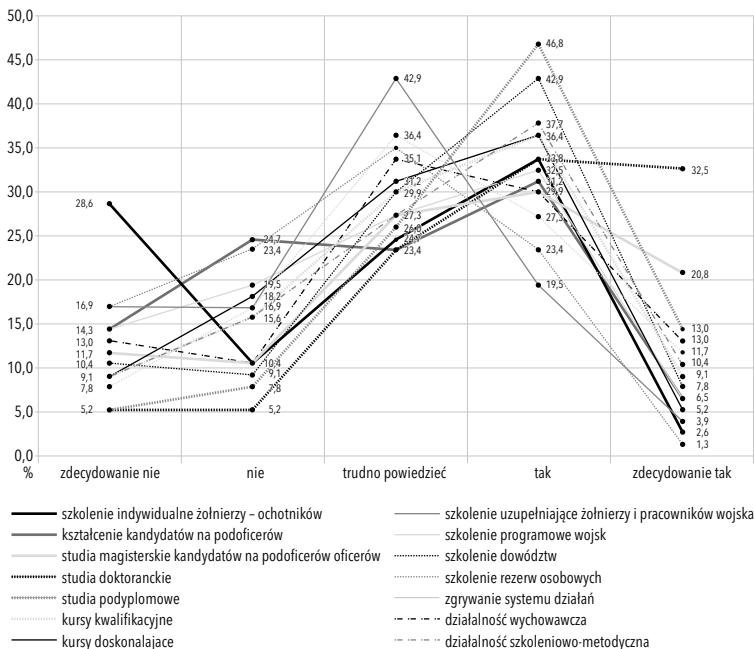
**Tabela 2.** Antycypacja sytuacji szkoleniowych Wojska Polskiego, w których można zastosować konstruktywizm N=77

Kategorie sytuacji w których można zastosować konstruktywizm	Poziom deklaracji									
	Zdecydowanie nie		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Zdecydowanie tak	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Szkolenie indywidualne żołnierzy – ochotników	22	28,6	8	10,4	19	24,7	26	33,8	2	2,6
Kształcenie kandydatów na podoficerów	11	14,3	19	24,7	18	23,4	24	31,2	5	6,5
Studia magisterskie kandydatów na oficerów	9	11,7	8	10,4	21	27,3	23	29,9	16	20,8
Studia doktoranckie	4	5,2	4	5,2	18	23,4	26	33,8	25	32,5
Studia podyplomowe	4	5,2	6	7,8	20	26,0	36	46,8	11	14,3
Kursy kwalifikacyjne	7	9,1	12	15,6	23	29,9	28	36,4	7	9,1
Kursy doskonalące	7	9,1	14	18,2	24	31,2	28	36,4	4	5,2
Szkolenie uzupełniające żołnierzy i pracowników wojska	13	16,9	13	16,9	33	42,9	15	19,5	3	3,9
Szkolenie programowe wojsk	11	14,3	15	19,5	21	27,3	25	32,5	5	6,5
Szkolenie dowództw	8	10,4	7	9,1	23	29,9	33	42,9	6	7,8
Szkolenie rezerw osobowych	13	16,9	18	23,4	27	35,1	18	23,4	1	1,3
Zgrywanie systemu działań	6	7,8	13	16,9	28	36,4	21	27,3	9	11,7
Działalność wychowawcza	10	13,0	8	10,4	26	33,8	23	29,9	10	13,0
Działalność szkoleniowo-metodyczna	7	9,1	12	15,6	21	27,3	29	37,7	8	10,4

Źródło: opracowanie własne.

Stąd w ocenie respondentów największe możliwości na zastosowanie konstruktywizmu w Wojsku Polskim istnieją w następujących obszarach szkoleniowych: studia doktoranckie, studia podyplomowe, studia magisterskie kandydatów na oficerów oraz szkolenia dowództw. Uzyskały one ponad 50% deklaracji na poziomie wysokim. W przedziale od 40% do 50% odpowiedzi na poziomie wysokim zakwalifikowano następujące obszary: działalność szkoleniowo–metodyczna, kursy kwalifikacyjne, działalność wychowawcza oraz kursy doskonalące. Mniejsze możliwości, bo od 30% do 40% deklaracji na poziomie wysokim, dostrzega się w obszarach: zgrywanie systemu działań, szkolenie programowe wojsk, kształcenie kandydatów na podoficerów oraz szkolenie indywidualne żołnierzy – ochotników. Natomiast najmniejsze możliwości w zakresie zastosowania konstruktywizmu, bo nie przekraczające progu 25% deklaracji na poziomie wysokim, respondenci wskazali w dwóch obszarach: szkolenie uzupełniające żołnierzy i pracowników wojska oraz szkolenie rezerw osobowych.

**Wykres 3. Rozkład poziomów deklaracji sytuacji szkoleniowych Wojska Polskiego, w których można zastosować konstruktoryzm**



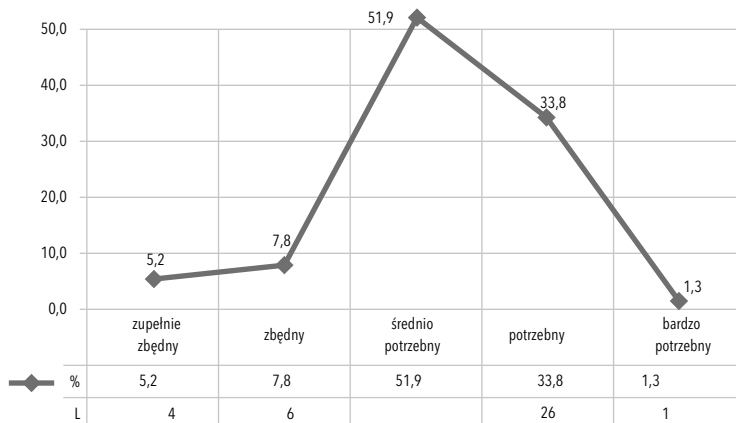
Źródło: opracowanie własne.

Zobrazowanie na wykresie 3 pozwala również wskazać na znaczny udział odpowiedzi neutralnych – trudno powiedzieć, które mieszczą się w przedziale od 23,4% do 42,9% odpowiedzi. Świadczyć to może o braku wiedzy w zakresie teorii konstruktoryzmu lub o niepewności respondentów w tym zakresie.

Ponadto, respondenci mieli możliwość wypisania innych sytuacji, w których dostrzegają szansę zastosowania tej teorii. Jednak tylko kilka osób skorzystało z tej możliwości, twierdząc że: *Wojsko Polskie opiera się na ścisłych regułach, i stąd brak możliwości na wdrożenie własnego zdania.*

W kolejnym pytaniu respondenci ustalali na ile kolejna ze względnie nowych teorii pedagogicznych, czyli **konektywizm jest w Wojsku Polskim potrzebny** (wykres 4).

**Wykres 4.** Ocena zapotrzebowania Wojska Polskiego na konektywizm N=77



Źródło: opracowanie własne.

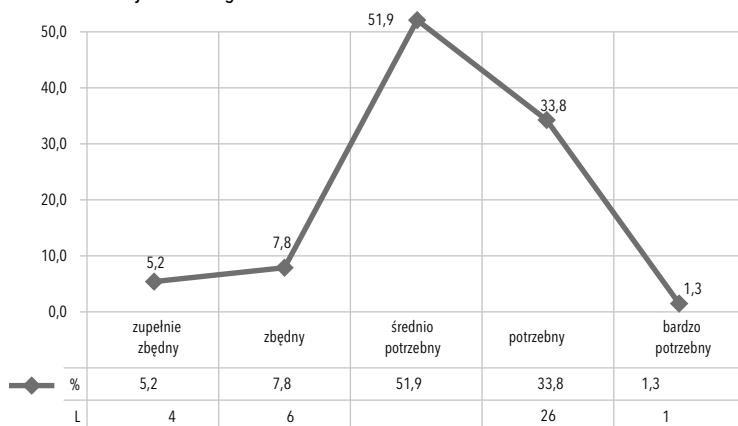
Ocena pozytywna w tym zakresie jest wysoka, bowiem wynosi 87% odpowiedzi. Stąd tylko 10 (13%) respondentów deklaruje negatywny stosunek do konektywizmu w Wojsku Polskim. Przy tej okazji kilku respondentów wskazało, że:

1. Nie można pamiętać wszystkiego, pewne dziedziny wymagają budowania baz danych i korzystania z zasobów, a nie pamiętania ich zawartości.
2. Każdy nowy trend może nieść nowe rozwiązania.

Dalej respondenci przedstawili **ocenę możliwości wprowadzenia do Wojska Polskiego konektywizmu pedagogicznego w sposób instytucjonalny** (wykres 5).

Zatem największa grupa respondentów, bo 30 osób (39%), uważa, że raczej można to uczynić. Ale tylko jedna osoba jest całkowicie przekonana, że jest w pełni taka możliwość. Grupy respondentów, które twierdzą, że nie można lub raczej nie można tego zrobić liczą odpowiednio 24 i 22 osoby, co w sumie daje 46 głosów (59,8%). Zatem z niniejszej oceny można wysnuć twierdzenie, że większość badanych oficerów nie dostrzega możliwości wprowadzenia konektywizmu do wojska poprzez odgórne, rozkazowe, dyrektywne i nakazowe działania.

**Wykres 5.** Ocena możliwości instytucjonalnego wprowadzenia konektywizmu do Wojska Polskiego N=77



Źródło: opracowanie własne.

**Uzasadnienia negatywnych odpowiedzi** w tym przypadku, są następujące:

1. Nie można wprowadzić konektywizmu, ponieważ WP jest instytucją o ściśle określonej strukturze.
2. Konektywizm zachwiałby równowagę systemu kontrolowania i reagowania w WP.
3. Istnieje bariera sprzętowa i wymogi tajności, oraz ochrona informacji niejawnych.

4. Samo poszukiwanie informacji musi być poprzedzone zdobyciem wiedzy, pomocnej w selekcjonowaniu informacji.
5. Specyfika organizacji i funkcjonowanie armii uniemożliwia wprowadzenie konektywizmu.
6. Ponieważ nie wszystkie informacje są w sieci, dostęp tajności mają tylko upoważnieni. Zatem tradycyjna forma szkolenia musi być zachowana.
7. Szkolenie wojsk polega na praktycznym doskonaleniu umiejętności, a nie szukaniu w Internecie wiedzy jak to zrobić.
8. Na chwilę obecną dość tych zmian.
9. Realizacja zadań wojskowych może być w warunkach braku dostępu do baz wiedzy. Stąd brak umiejętności funkcjonowania bez Internetu może ograniczać wykonanie zadania.
10. Istnieje konieczność posiadania określonego poziomu wiedzy.
11. Bardzo możliwy jest w warunkach bojowych brak dostępu do baz danych.
12. Zmiana struktury nie zmienia sposobu myślenia.
13. W dydaktyce nie może być nic na rozkaz.
14. Teraz nie można zapanować nad strukturami, to co później.
15. Wojsko to nie zwyczajna instytucja.
16. W wojsku wykonuje się przede wszystkim rozkazy, a nie polemizuje się z nimi.
17. Uczenie się nie jest zależne od struktury instytucji, lecz od osobistych umiejętności.
18. W aktualnych uwarunkowaniach nie da się tego zrobić, bo jest zbyt duża niechęć decydentów do wprowadzania jakichkolwiek zmian.

Z tego wynika, że pomimo odnotowania 46 negatywnych odpowiedzi, tylko 18 respondentów uzasadniło swój wybór. Ale znów w porównaniu do 31 odpowiedzi pozytywnych jest na tym polu znaczna przewaga. Bowiern uzyskano tylko 7 uzasadnień pozytywnych o następującej treści:

1. Konektywizm to prowadzenie szkoleń poprzez wykorzystanie zdobyczy technologicznych.
2. Konektywizm sam się wprowadza.
3. W wojsku wszystko można wprowadzić dyrektywnie.

4. Konektywizm można wprowadzić poprzez zmiany w programach kształcenia.
5. Konektywizm można wprowadzić, ale są rzeczy w wojsku, które żołnierz musi mieć w głowie, a nie tylko wiedzieć gdzie szukać.
6. Konektywizm to poznawanie nowych technologii.
7. Konektywizm wiąże się z e-learningiem.

Dokonując analizy powyższych zapisów, stwierdza się, że potwierdzają one podstawowe tezy rozpatrywanej teorii. Ponadto bardzo ciekawe jest zdanie uznające, że to prawdopodobnie kwestia czasu do samowdrożenia się teorii konektywizmu w realizację procesów szkolenia w wojsku.

I prawie na koniec niniejszych rozważań wskazać warto **sytuacje w Wojsku Polskim, w których można zastosować konektywizm pedagogiczny**. Wyniki w tym przypadku zawiera tabela 3 i wykres 6.

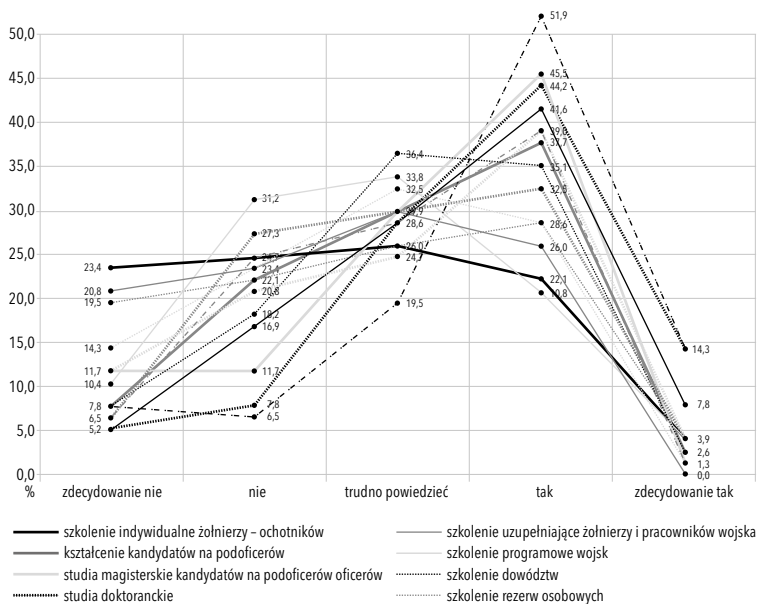
**Tabela 3.** Antycypacja sytuacji dydaktycznych Wojska Polskiego, w których można zastosować konektywizm N=77

Kategorie sytuacji w których można zastosować konektywizm	Poziom deklaracji									
	Zdecydowanie nie		Nie		Trudno powiedzieć		Tak		Zdecydowanie tak	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Szkolenie indywidualne żołnierzy - ochotników	18	23,4	19	24,7	20	26,0	17	22,1	3	3,9
Kształcenie kandydatów na podoficerów	16	20,8	18	23,4	23	29,9	20	26,0	0	0,0
Studia magisterskie kandydatów na oficerów	9	11,7	9	11,7	23	29,9	35	45,5	1	1,3
Studia doktoranckie	4	5,2	6	7,8	22	28,6	34	44,2	11	14,3
Studia podyplomowe	6	7,8	5	6,5	15	19,5	40	51,9	11	14,3
Kursy kwalifikacyjne	9	11,7	16	20,8	19	24,7	30	39,0	3	3,9
Kursy doskonalące	4	5,2	13	16,9	22	28,6	32	41,6	6	7,8
Szkolenie uzupełniające żołnierzy i pracowników wojska	6	7,8	17	22,1	23	29,9	29	37,7	2	2,6
Szkolenie programowe wojsk	8	10,4	24	31,2	26	33,8	16	20,8	3	3,9
Szkolenie dowództw	6	7,8	14	18,2	28	36,4	27	35,1	2	2,6
Szkolenie rezerw osobowych	15	19,5	17	22,1	20	26,0	22	28,6	3	3,9
Zgrywanie systemu działań	11	14,3	18	23,4	25	32,5	22	28,6	1	1,3
Działalność wychowawcza	5	6,5	21	27,3	23	29,9	25	32,5	3	3,9
Działalność szkoleniowo-metodyczna	5	6,5	19	24,7	22	28,6	30	39,0	1	1,3

Źródło: opracowanie własne.

Z niniejszych zbiorów danych wynika, że największą liczbę odpowiedzi zgromadziła kategoria opisująca duże możliwości i spore nadzieje na zastosowanie konektywizmu w szkoleniu Wojska Polskiego. Przy tym ankietowani wskazali na studia podyplomowe, jako kategorię o największej podatności na zastosowania konektywizmu. Dość podobnie oceniono możliwości zastosowania tej teorii w odniesieniu do studiów magisterskich kandydatów na oficerów oraz studiów doktoranckich. Najniżej oceniono możliwości zastosowania konstrukttywizmu w takich praktycznych kategoriach, jak: szkolenie indywidualne żołnierzy-ochotników, kształcenie kandydatów na podoficerów, szkolenie rezerw osobowych oraz szkolenie programowe wojsk.

**Wykres 6.** Rozkład poziomów deklaracji sytuacji szkoleniowych Wojska Polskiego, w których można zastosować konektywizm



Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

I stąd ogólny, końcowy wniosek mówiący, iż zdaniem oficerów Wojska Polskiego nowe teorie pedagogiczne mogą mieć i z dużą dozą prawdopodobieństwa będą miały wpływ na wojskowe szkolenie teoretyczne, szczególnie prowadzone na odległość, w systemie elearningowym. Zaś małe znaczenie przypisuje się im podczas wyrabiania umiejętności wojskowych, a tym bardziej tworzenia nawyków oraz kształtowania postaw, czyli wszędzie tam, gdzie potrzebna jest skuteczna praktyka.



## Bibliografia

- ASzWoj WZiD. (5 grudzień 2016). *Zastosowanie teorii konstruktywizmu i konektywizmu pedagogicznego w systemie szkolenia Sił Zbrojnych RP. Praca naukowo badawcza II.2.34.3.0.* Warszawa: Akademia Sztuki Wojennej Wydział Zarządzania i Dowodzenia.
- BBN. (20.12.2014). *Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2014. Pozyskano z <https://www.bbn.gov.pl/ftp/SBN%20RP.pdf>.
- Halik, J. (2002). *System szkolenia Wojsk Lądowych Sił Zbrojnych RP w czasie pokoju. Część II. Charakterystyka podstawowych elementów systemu szkolenia Wojsk Lądowych Sił Zbrojnych RP.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- ISAP. (30.10.2013). *Traktat Północnoatlantycki sporządzony w Waszyngtonie dnia 4 kwietnia 1949 r.* Dz. U. 2000.87.970. Pozyskano z <http://isap.sejm.gov.pl/Deta-ilsServlet?id=WDU20000870970>.
- Junczewicz, A. (2006). *System szkolenia oddziałów (pododdziałów) wojsk lądowych.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Junczewicz, A. (2007). *Szkolenie i dowodzenie w pododdziałach wojsk lądowych.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Dz.U.1997.78.48.
- Krakowski, K. (2007). *Szkolenie dowództw wojsk lądowych SZ RP.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej Wydział Wojsk Lądowych Instytut Zarządzania i Dowodzenia.
- Krakowski, K. (red.). (2009). *Działalność metodyczno-szkoleniowa w Siłach Zbrojnych RP.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Krakowski, K. (2009). *System szkolenia SZ RP.* Wykład, prezentacja komputerowa. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Kręćkij, J., Wolejszo, J. (red.). (2007). *Podstawy dowodzenia.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej Wydział Wojsk Lądowych Instytut Zarządzania i Dowodzenia.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Podstawy dydaktyki ogólnej.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczna Spółka Akcyjna.
- MON SGWP. (2010). *Doktryna Szkolenia Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej DD/7(A).* Warszawa: Ministerstwo Obrony Narodowej Sztab Generalny Wojska Polskiego.
- NATO. (30.10.2013). Pozyskano z <http://www.nato.int/>.
- Leśniewski, Z. (red.). (2015). *Działalność szkoleniowo-metodyczna w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.* Wydanie II poprawione. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa: Wydawnictwo Żak.

- Szlosek, F. (1998). *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji.
- Wolejszo, J. (2005). *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń z dowództwami*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej Instytut Zarządzania i Dowodzenia.
- Wolejszo, J. (red.). (2005). *Współczesne uwarunkowania systemu szkolenia Wojsk Lądowych SZ RP*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej Wydział Wojsk Lądowych Instytut Zarządzania i Dowodzenia.
- Wolejszo, J., Krakowski, K., Redziak, Z. (2005). *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej Wydział Wojsk Lądowych Instytut Zarządzania i Dowodzenia.
- Wolejszo, J. A., Krakowski, K., Redziak, Z. (2005). *System szkolenia Wojsk Lądowych*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Zakrzewski, J. (1974). *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej*. Warszawa: Akademia Sztabu Generalnego.