

PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY
PEDAGOGIKA – POLITOLOGIA – FILOLOGIA

SZCZECIŃSKA SZKOŁA WYŻSZA
COLLEGIUM BALTICUM

PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY
PEDAGOGIKA - POLITOLOGIA – FILOLOGIA
Nr 7

Redakcja naukowa
Krystyna Iwan Iwona Korpaczewska



Szczecin 2013

Kolegium Redakcyjne

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Dziubalska-Kończak (filologia),
prof. zw. dr hab. Krystyna Iwan (filologia, pedagogika),
prof. dr hab. Ewa Jackowska (psychologia),
prof. dr hab. Monika Jaworska-Witkowska (pedagogika),
prof. dr hab. Robert Lew (filologia),
prof. dr hab. Janusz Mieczkowski (politologia),
prof. dr hab. Regina Orzełek-Bujak (filologia),
prof. dr hab. Elżbieta Perzycka (pedagogika), (pedagogika),
prof. dr hab. Janusz Ruskowski (politologia),
prof. dr hab. Aleksandra Żukrowska (filologia, antropologia),
dr hab. Roman Gawarkiewicz (filologia).

Komitet Redakcyjny

prof. zw. dr hab. Krystyna Iwan dr Iwona Korpaczewska – redakcja naukowa
mgr inż. Jerzy Kliszewski - redakcja techniczna

Tłumaczenie na język angielski

mgr Barbara Braid

Projekt okładki

mgr

Korekta

Marek Kowalik

ISSN

2080-931X

Wydawca

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum
Ul. Mieszka I 61 c
71-011 Szczecin

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin
druk@printgroup.pl
www.volumina.pl

SPIS TREŚCI
PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY
PEDAGOGIKA – POLITOLOGIA – FILOLOGIA

Od redakcji.....22

PEDAGOGIKA

W. Wiesław Kubielski

*Kompleksowo obudowany wykład problemowo-semiprogramowany
w szkole wyższej*.....

W. Wiesław Kubielski

*Procedura konstruowania i oceny obudowy dydaktycznej
wykładu przeznaczonej dla studenta*11

Tomczyk Danuta

*Potrzeba orientacji w ofercie czytelniczej czytelników bibliotek publicznych
w ujęciu teorii funkcjonalizmu*22

Maciej Sokółowski-Zgid

Pedagog – badacz wobec społecznej teorii różnicy22

Tomasz Wierenko

Zastosowanie technologii informacyjnych w szkole.....22

Elżbieta Żywucka-Kozłowska, Krystyna Bronowska

*Zdarzenia nadzwyczajne w szkołach, schroniskach dla nieletnich, zakładach
poprawczych oraz ośrodkach szkolno – wychowawczych. Podstawy prawne
interwencji służb państwowych*33

FILOZOFIA I MEDIOZNAWSTWO

Stanisław Piskorz

Fenomenologia transcendentna edmunda Husserla33

Mirosław Zając

Naturalizm, sceptycyzm i le monde vécu55

Magdalena Geraga

Imiona śmierci33

Edyta Lichomska

Media jako główny czynnik kształtujący opinię publiczną333

POLITOLOGIA I BEZPIECZEŃSTWO NARODOWE

Przemysław Jastrzębski <i>Pedagog – badacz wobec społecznej teorii różnicy</i>	333
Bogusław Samol <i>Wspólna obrona – myślą przewodnią zobowiązań wynikających z ratyfikowanego traktatu północnoatlantyckiego</i>	333
Jan Pałgan <i>Polsko-niemiecka współpraca wojskowa w xx i xxi wieku z perspektywy terenowej administracji wojskowej na Pomorzu zachodnim</i>	222
Paweł Rodzoś <i>Nieprzygotowani do wojny</i>	232
Daniel Butryn <i>Realizm konstruowania kontyngentów ekspediowanych do udziału w operacjach stabilizacyjnych</i>	222

FILOLOGIA

Roman Gawarkiewicz <i>Kompetencje do komunikacji międzykulturowej</i>	332
Anna Nieroda-Kowal <i>Realisierung der lernprojekte im fremdsprachenunterricht und schüleraustausch – praxisbezogene erfahrungen</i>	222
Sylwester Jaworski <i>Word-initial plosive-rhotic clusters in polish and Croatian</i>	222
Katarzyna Jaworska –Biskup <i>Living in the aftermath of terrorism in Chris Cleave's Incendiary. The burden of post-terrorism trauma</i>	333
Klaudiusz Bobowski <i>The police of britain as presented by j. Moylan in 1946</i>	333

LIST OF CONTENTS

PEDAGOGY

W. Wiesław Kubielski

*Comprehensively aided problematic semi-programmed lecture
in higher education..... 11*

W. Wiesław Kubielski

*The procedure for constructing and evaluating learning aids for the student-
oriented lecture 11*

Tomczyk Danuta

*Assessment of the reading offer for the public library users in the
perspective of functionalism..... 11*

Maciej Sokołowski-Zgid

The researcher and the queer theory..... 22

Tomasz Wierenko

The use of information technology at school..... 22

Elżbieta Żywucka-Kozłowska, Krystyna Bronowska

*Emergencies in schools, youth detention centres nad special purpose school
and education centes. The legal basis for the civil services intervention..... 33*

FILOZOFIA I MEDIOZNAWSTWO

Stanisław Piskorz

Edmund Husserl's transcendental phenomenology 33

Mirosław Zajac

Naturalism, scepticism and le monde vécu..... 55

Magdalena Geraga

Names of death..... 33

Edyta Lichomska

Media as the main factor shaping public opinion..... 344

POLITOLOGIA I BEZPIECZEŃSTWO NARODOWE

Przemysław Jastrzębski

*Kiev between the west and moscow. Victor yanukovych's presidency
till 2012 – an analysis 333*

Bogusław Samol

*Common defence as the main obligation arising from the ratified north
atlantic treaty 333*

Jan Pałgan

*Polish-german military cooperation in the 20th and 21st centuries from the perspective of the regional military administration in western Pomerania.....*333

Pawel Rodzós

*Unprepared for war*323

Daniel Butryn

*The realism of putting together contingents dispatched for the participation in stabilization operations.....*222

FILOLOGIA

Roman Gawarkiewicz

*Competences for inter-cultural communication.....*332

Anna Nieroda-Kowal

*Realisierung der lernprojekte im fremdsprachenunterricht und schüleraustausch – praxisbezogene erfahrungen.....*222

Sylwester Jaworski

*Word-initial plosive-rhotic clusters in polish and Croatian*222

Katarzyna Jaworska –Biskup

*Living in the aftermath of terrorism in Chris Cleave’s Incendiary. The burden of post-terrorism trauma.....*333

Klaudiusz Bobowski

*The police of britain as presented by j. Moylan in 1946.....*333

Od Redakcji

Szanowni Czytelnicy! Oddajemy w Wasze ręce siódmy zeszyt czasopisma „Przegląd Humanistyczny”.

Uwzględniając zainteresowania naukowe pracowników SSW Collegium Balticum reprezentujących różne specjalizacje i związane z nimi dziedziny wiedzy, obok artykułów dotyczących problematyki pedagogicznej, filologicznej i politologicznej, zamieściliśmy w nim teksty o tematyce filozoficznej i medioznawczej oraz teksty traktujące o bezpieczeństwie narodowym.

Dział „Pedagogika” zawiera sześć tekstów o zróżnicowanej tematyce. Wiesław Kubielski w swoich przedstawił dwóch artykułach interesującą autorską koncepcję wykładu akademickiego kompleksowo obudowanego, z wykorzystaniem nauczania problemowego i semiprogramowania. Treść artykułów jest zgodna ze współczesną dydaktyką dążącą do ograniczenia werbalnej formy wykładu na rzecz uwzględniania aktywności studentów, różnorodnego przekazu multimedialnego oraz łączenia problemowości z tekstami konwencjonalnymi. Studium teoretyczno-empiryczne Danuty Tomczyk prezentuje wiedzę na temat zaspakajania potrzeb orientacji czytelniczej czytelników biblioteki publicznej, w ujęciu teorii funkcjonalizmu. Studium zawiera wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w dwudziestu trzech bibliotekach publicznych powiatu goleniowskiego. Swoją pracę Maciej Sokołowski-Zgid poświęcił nowatorskiej koncepcji prowadzenia badań pedagogicznych opartych na wykorzystaniu społecznej teorii różnicy, co może umożliwić badaczowi-pedagogowi uzyskanie danych, niedostępnych badaczom-konserwatystom. Artykuł Tomasz Wierenko zawiera obszerną wiedzę na temat możliwości i korzyści stosowania Internetu w pracy organizacyjnej dyrektora szkoły, pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela oraz pracy biblioteki szkolnej.

Artykuł Elżbiety Żywuckiej-Kozłowskiej i Krystyny Bronowskiej mieści się w obszarze problemów resocjalizacji. Szczegółowo i instruktywnie przedstawia możliwości interwencji służb państwowych w zdarzeniach nadzwyczajnych oraz klasyfikacją tych zdarzeń. Przedmiotem rozważań autorek są szkoły, schroniska dla nieletnich, zakłady poprawcze oraz ośrodki szkolno-wychowawcze.

Dział „Filozofia i medioznawstwo” zawierają pięć artykułów – cztery artykuły traktują o tematyce filozoficznej i tylko jeden poświęcony jest medioznawstwu. Artykuły Mirosława Zajęca i Stanisława Piskorza prezentują interesujące, rozważania filozoficzne na temat naturalizmu, sceptycyzmu oraz fenomenologii transcendentnej Edmunda Husserla. Obydwa artykuły łączy rozpatrywanie z różnych punktów widzenia problem funkcjonowania świadomości człowieka. Magdalena Geraga w swoim artykule pod znamienym tytułem „Imiona śmierci” przedstawia w układzie diachronicznym różne podejścia do problemu umierania i żałoby. Szczególnie interesujące są fragmenty artykułu traktujące o problemach śmierci w świecie wirtualnym, w którym funkcjonują e-żałobnicy i e-cmentarze. Edyta Lichomska interpretuje pojęcie opinii publicznej i pokazuje, w jaki sposób media kształtują tę opinię stosując różnego rodzaju manipulacje: emocjami, wiedzą, reklamą polityczną, wynikami sondaży.

Dział „Filologia” tworzy pięć artykułów o różnej tematyce, napisanych w językach: polskim, niemieckim i angielskim. Artykuł Romana Gawarkiewicza, mieszczący się w ramach etnolingwistyki, porusza aktualny i społecznie potrzebny temat kompetencji do komunikacji międzykulturowej. Autor formułuje definicję wymienionej wyżej kompetencji stwierdzając, że jest to szczególna dyspozycja jednostek lub grup społecznych do podejmowania działań mających na celu nawiązanie kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych kultur dla ich wzajemnego poznania, którego wynikiem może być porozumienie i współpraca. Artykuł Sylwestra Jaworskiego mieści się w ramach językoznawstwa, konkretnie fonologii. Przedstawia niezwykle interesujące wyniki badań kontrastywnych nad fonetycznymi realizacjami sekwencji dźwięków złożonych z głoski wybuchowej oraz [r] w językach polskim i chorwackim. Charakter teoretyczno-empiryczny nosi również artykuł Anny Nierody-Kowal prezentujący praktyczne aspekty projektów realizowanych na lekcjach języka obcego i podczas wymian uczniowskich. Tekst zawiera treści z zakresu glottodydaktyki.

WIESŁAW W. KUBIELSKI

SSW Collegium Balticum

KOMPLEKSOWO OBUDOWANY WYKŁAD PROBLEMOWO-SEMIPROGRAMOWANY W SZKOLE WYŻSZEJ

Analiza literatury odnoszącej się do szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim skuteczności wykorzystywanych form i metod w procesie kształcenia akademickiego pozwala bez trudu wykazać, że spośród wielu różnych form i metod (ćwiczenia, warsztaty, laboratoria, gry dydaktyczne, proseminaria, seminaria) najbardziej krytykowany jest wykład akademicki. Najczęściej określa się go – przynajmniej w swej tradycyjnej postaci – jako metodę najbardziej „pasywną”¹. Podkreśla się jego małą skuteczność dydaktyczną zwłaszcza w przyswajaniu wiedzy, w jej zapamiętaniu, zrozumieniu czy w prezentacji wiedzy pogłębionej². Wykład pełniąc głównie funkcje informacyjne sprzyja bierności studentów prowadząc do przekazywania wiedzy w „gotowej postaci”. W konsekwencji takiego

¹ Ponieważ współcześnie wykład akademicki w szkole wyższej traktowany jest jednocześnie jako metoda i jako forma kształcenia, będę używał tych pojęć zamiennie. Zaznaczmy, że wykład traktowany jako forma (forma dydaktyczna o charakterze fakultatywnym) jest pewną całością organizacyjną, trwającą określoną ilość czasu, natomiast jako metoda jest pewnym układem systematycznie stosowanych czynności nauczyciela akademickiego.

² Część nauczycieli akademickich zwłaszcza niedoświadczonych, którzy nie prowadzą, na co dzień działalności naukowo-badawczej prezentują treści pobieżnie na podstawie ogólnie dostępnej literatury, chodzi tu o tzw. wykład podręcznikowy gdzie prowadzący opiera treść wykładu na jednym ewentualnie dwóch niekiedy nie całkiem aktualnych podręcznikach. Wówczas treść wykładów odpowiada ściśle ich rozdziałom. Taki sposób podejścia mógł być akceptowany w czasach niedoboru literatury, ale nie w XXI wieku społeczeństwa informatycznego.

stanu rzeczy nauczyciel akademicki nie ma możliwości wglądu w mechanizm (proces) przyswajanej przez studenta wiedzy, a tym samym proces ten nie podlega jakiegokolwiek kontroli. Wykładowca może tylko obserwować reakcję audytorium i na tej podstawie wyrobić sobie mniej lub bardziej prawdziwy pogląd, co do wartości prezentowanych treści, wzbudzenia ciekawości czy też stopnia zainteresowania audytorium. Brak tzw. „sprzężenia zwrotnego” ogranicza możliwości wykładowcy zarówno do reagowania na oznaki np. braku zainteresowania, niezrozumienia treści wykładu, oznaki znużenia słuchaczy jak również zróżnicowanego oddziaływania na studentów na przykład w tak prozaicznym podziale audytorium na wzrokowców, słuchowców, kinestetyków czy bardziej złożonym różnicowaniu studentów ze względu na strukturę mechanizmów myślenia. Oczywiście listę zarzutów wobec małej skuteczności wykładów można by było mnożyć wystarczy przejrzeć literaturę dzisiejszą i i przed kilku lat. Zdania na ten temat są podzielone, jedni chcą całkowitego wyeliminowania wykładów i procesu kształcenia akademickiego, inni jego radykalnego ograniczenia, jeszcze inni chcą go modyfikować czy optymalizować. Jak na razie górą są zwolennicy ograniczania wykładu akademickiego w procesie kształcenia szkoły wyższej. Na przestrzeni ostatnich lat widać wyraźną stałą tendencję do zmniejszania udziału wykładów w kształceniu akademickim. Wydaje się jednak, że do czasu zastąpienia wykładu innymi aktywnymi formami czy nowymi rodzajami (odmianami) wykładów np. aktywizującymi, konwersatoryjnymi, problemowymi, audiowizualnymi, multimedialnymi, wykorzystującymi pełne programowanie dydaktyczne lub semiprogramowanie jak również strukturalizację treści, eliminowanie wykładu – nawet w jego klasycznej formie – jest przedwczesne, bowiem wykład jest metodą o niezaprzeczalnych walorach dydaktycznych. Przede wszystkim „dobry” wykład pozwala na szybkie zapoznanie słuchaczy i postępowaniem naukowym danej dyscypliny wiedzy i jej najnowszymi osiągnięciami, zagadnieniami merytorycznymi, terminologią, podstawowymi prawami, zasadami itd. Pozwala również zaprezentować wyniki badań wykładowcy. Wykład spełnia, więc tu rolę metody dydaktycznej przygotowującej studentów do zajęć ćwiczeniowych i praktycznych. Nawet najlepiej prowadzone ćwiczenia, laboratoria czy proseminaria nie są w stanie w pełni zastąpić wykładu. Spośród dwóch funkcji wykładu tj. opisującej i objaśniającej wydaje się, że szczególnie ta druga nabiera szczególnego znaczenia. Bowiemy w wielu dyscyplinach naukowych student spotyka się i różnymi stanowiskami, poglądami, szkołami odmiennie przedstawiającymi i wyjaśniającymi złożone problemy naukowe. Wykład pozwala na ich uporządkowanie, wyjaśnienie istoty różnic między nimi, a także na prezentację – co nie jest bez znaczenia – osobistego stosunku wykładowcy do przedstawianych zagadnień. Daje więc szansę na zapoznanie studenta i zasadami poprawnej dyskusji

naukowej oraz i poglądami wykładowcy (późniejszego egzaminatora) na zagadnienia dyskusyjne, kontrowersyjne i niejednoznaczne.

Potrzeba funkcjonowania wykładu wynika także stąd, iż jest on metodą bezpośredniego osobistego kontaktu nauczyciela ze studentem, kontaktu naukowego, intelektualnego i społecznego stanowiącego istotę szkoły wyższej. Poza tym wykład ma cechy, których nie posiadają tak modne dzisiaj techniczne formy przekazu charakteryzujące się negatywnymi cechami jednokierunkowej formy przebiegu komunikatów dydaktycznych. Dobry wykład jest formą przekazu informacji zbliżoną do dwukierunkowej, ma większe szanse na przekaz informacji we właściwym tempie i odpowiedniej szczegółowości tym samym posiada jedną i cech programowania dydaktycznego. Nie zapominajmy również o tym, że wykład jest jedyną dostępną dzisiaj formą dydaktyczną a charakterze fakultatywnym.

Postawmy zatem pytanie i czego wynika kryzys wykładu? Otóż wydaje się, iż można przyjąć tezę w myśl, której kryzys wykładu spowodowany jest nieprzystosowaniem techniki organizacji przekazu treści i samych treści do potrzeb, aktywności i mechanizmu myślenia studentów nie zaś i brakiem zapotrzebowania na wykład jako taki.

Z tego też względu żadna wiedza mająca być przedmiotem nauczania nie może być studentowi przekazywana w „gotowej postaci”. Może ona być zrozumiana i przyswojona tylko w rezultacie wykonania przez niego ściśle określonych operacji. Chcąc wykształcić w umysłach studentów prawidłowe sądy, syntetyczne i precyzyjne pojęcia i obrazy, należy stosować takie metody nauczania, które kierują procesem uczenia się, pozwalają obserwować na bieżąco jego przebieg, a w przypadkach koniecznych umożliwiają szybką i skuteczną ingerencję wykładowcy, czyli zapewniają sprzężenie zwrotne, umożliwiają łączenie tekstów konwencjonalnych i programowaniem, zapewniają bieżącą kontrolę i ocenę postępów studentów, stwarzają możliwość wykorzystania zasad i założeń kształcenia multimedialnego oraz umożliwiają samokształcenie. Wydaje się, że w urzeczywistnieniu tych założeń znaczne możliwości kryją się w obudowanym wykładzie problemowo - semiprogramowanym³.

Co będę rozumiał pod pojęciem obudowy dydaktycznej wykładu? Otóż, będą to wszelkiego rodzaju namacalne środki realizacji celów zajęć posiadające treść lub

³ Kubielski W.W., Błaszczuk – Kubielska E., *Analiza i ocena przekazu komunikatów dydaktycznych za pomocą prezentacji multimedialnej*, „Zeszyty Naukowe” KWSNH Koszalin 2010, z.5; W. Strykowski: *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996 nr 2; M. Kąkolewicz: *Klasyfikacja form komunikatów dydaktycznych*, UAM „Neodidagmata” 1996 nr XXII, s.139-148; T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe*, PWSNH Warszawa 1999; M. Jagodzińska: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, WSiP Warszawa 1991; M. Hendrykowski: *Język ruchomych obrazów*, Ars Nova Poznań 1999; i inne

funkcję dydaktyczną, a dokładniej wszelkie narzędzia poszerzające zarówno zakres wiedzy merytorycznej, jak i oddziaływujące sugestywnie na studentów i zwiększające ich aktywność i motywację przed, w trakcie i po zakończeniu wykładu. Obudowa przeznaczona jest zarówno dla wykładowcy jak i studenta, choć jej zawartość merytoryczna i układ jest kompatybilny to jednak scenariusz wykładowcy zawiera szereg szczegółowych uwag metodycznych (czynności) organizacji wykładu. W skład obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta wchodzi: komunikaty drukowane, algorytmy praktycznego postępowania studenta, scenariusze wykładów, wielopoziomowe testy kompetencji, komunikaty audiowizualne oraz wykaz literatury. Z kolei w skład obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla nauczyciela akademickiego wchodzi: scenariusze wykładów (forma modułowa), przekaz multimedialny (forma prezentacji ewentualnie wstawki filmowe), klucze do testów kompetencji itp.

W czym przejawia się problemowo-semiprogramowany aspekt wykładu? Otóż, w ogólnym zarysie jest to podawanie treści wykładu w części w sposób konwencjonalny i wykorzystaniem przekazu multimedialnego i aktywności studentów, a w części w sposób programowany. Odnosi się to zarówno do tzw. części przygotowawczej jak i głównej samego wykładu. Umożliwia to łączenie semiprogramowania zarówno i metodą konwencjonalną jak i problemową. Zintegrowana problemowo-semiprogramowana ekspozycja treści wykładu (przed jego rozpoczęciem i w trakcie jego trwania) dzięki takim cechom, jak: motywowaniu do odbioru (receptji) treści wykładu; etapowości w przyswajaniu wiedzy, zapewnieniu sprzężenia zwrotnego; wzmacnianiu rezultatów samodzielnej pracy studenta; stawianiu ich w sytuacjach problemowych powinna sprzyjać rozwojowi zainteresowań studentów problematyką wykładów, samodzielności, logicznemu myśleniu, i zamiłowań do nauki, wyrabianiu umiejętności korzystania i dodatkowych źródeł wiedzy w końcu umożliwić wyrażanie na form grupy studenckiej swoich poglądów. Zatem kompleksowo obudowany wykład problemowo-semiprogramowany prezentuje w tej postaci określone walory dydaktyczne i wychowawcze, które można sprowadzić do:
łączenia elementów problemowości i programowaniem dydaktycznym (semiprogramowaniem),

- dążenia do maksymalnego rozwoju aktywności i samodzielności w myśleniu oraz w działaniu słuchaczy wykładu,
- uwzględnienia zasady indywidualizacji w procesie nauczania,
- zapewnienia studentom bezpośredniej pomocy wykładowcy (sprzężenie zwrotne, choć należy tu od razu podkreślić, że nie jest to sprzężenie zwrotne w pełnym tego słowa znaczeniu jakie występuje w klasycznym nauczaniu programowanym działające tak sprawnie i tak

zindywidualizowanie jak przy zastosowaniu np. nauczania wspomaganego komputerem).

Jeśli wykład może być prowadzony w różny sposób, zależnie od cech osobowościowych prowadzącego, jego preferencji, pomysłów czy poglądów na dydaktykę to należałoby zadać pytanie, jakie czynniki bez względu na to, co już wcześniej powiedziano są konieczne do efektywnego wykładu? Otóż wydaje się, że czynniki te można podzielić na dwie grupy pierwsze i nich związane są i osobą studenta uczestnika wykładów, drugie i nauczycielem akademickim – wykładowcą. Do czynników pierwszej grupy można zaliczyć: znajomość studenta, systematyczne przygotowywanie się studenta do wykładów, jego motywację i aktywność oraz zapewnienie kompleksowej obudowy wykładu. Natomiast do grupy drugiej: wykładowcę i jego umiejętności, przygotowanie wykładu (preparacja treści merytorycznych wykładu), organizację wykładu oraz scenariusz zajęć dla wykładowcy. Omówmy pokrótce te czynniki.

Znajomość studenta. Zarówno wykładowca rozpoczynający zajęcia jak i studenci, którzy po raz pierwszy pojawiają się na wykładzie niewiele o sobie wiedzą stąd właściwa i szybka ocena studenta na etapie wstępnym, jego możliwości i skłonności, jego indywidualnych predyspozycji sposobu myślenia, odbioru informacji, motywacji, chęci uczenia się wyznacza obiektywne warunki w odniesieniu do doboru, preparacji i programowania treści wykładu, czynności studentów i wykładowcy, prezentacji i organizacji wykładu słowem pozwala zastosować odpowiednie środki oraz wybrać najbardziej optymalną budowę i formę wykładu⁴. Należy zaznaczyć, że raz skonstruowany wykład nie może być traktowany jako skończona całość bowiem w zależności od poznanych przez nas indywidualnych predyspozycji studentów uzależnionych od osobistych cech zarówno statycznych jak i dynamicznych oraz systematycznej kontroli ich postępów istnieje możliwość jego modyfikacji jak również optymalizacji. Mówiąc o cechach statycznych mam tu na myśli ogólny poziom inteligencji, charakter pamięci, wyobraźnię przestrzenną, zdolności do określonych nauk i przedmiotów nauczania, zdolności do dokonywania analizy i syntezy itd. Natomiast w przypadku cech dynamicznych studenta warunkujących jego działalność w procesie kształcenia

⁴ Czytelnik analizujący niniejszy tekst mógłby wynieść błędne przekonanie, że dopiero po poznaniu studentów przystępujemy do konstruowania wykładu. Oczywiście tak nie jest, bowiem jeszcze przed rozpoczęciem zajęć mamy ogólną bardziej lub mniej skonkretyzowaną i sprecyzowaną formę wykładów (cykl wykładów stanowi realizację danego przedmiotu) przeznaczoną dla określonego typu grupy studenckiej tzw. formę modelową (idealizacyjną), którą można poddać modyfikacji czy tylko optymalizacji w zależności od ogólnej oceny indywidualnych predyspozycji i innych poznanych parametrów charakteryzujących audytorium, czyli znajomości studentów. R. Gagne, L. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992; J. Calhann, R. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999;

należałoby mieć orientację o charakterze motywacji w kierunku osiągnięcia celu, poziomie ogólnej gotowości do działania, umiejętności koncentracji uwagi czy stopniu zmęczenia (znużenia) przy wykonywaniu określonego ciągu operacji. Są to cechy wynikające i ogólnej charakterystyki człowieka, jego psychiki, możliwości i rozwoju. Określają także możliwość pracy studenta w systemie efektywnego kształcenia w szkole wyższej, a właściwa ich ocena pozwala lepiej budować model wykładu i przybliżać warunki transferu informacji do jego indywidualnych potrzeb. Wyniki te muszą być brane pod uwagę przy określaniu typizacji kształcenia ze względu na pewne formy indywidualizacji studenta, a co za tym idzie doboru właściwego dla konkretnych warunków sterowania i regulacji w systemie kształcenia szkoły wyższej. Istotnym nieodłącznym elementem sterowania i regulacji winno być świadome aktywne i możliwie obiektywne ocenianie, co umożliwi bieżącą charakterystykę studenta i wartościowanie wykładu. Określenie charakterystyki studenta pozwala wyprowadzić szereg praktycznych wniosków o jego przydatności do określonej specjalności zawodowej czy ewentualnej pracy naukowej.

Szczególnie sporo uwagi należy poświęcić pierwszym zajęciom, obok bowiem wprowadzenia studentów w założenia przyszłego tematu wykładów, w ich szczegółową problematykę, określenia wymagań, zaprezentowania efektów kształcenia, uświadomienia znaczenia podjętej problematyki w całokształcie przygotowania zawodowego, omówienia organizacji wykładów, przekazanie obudowy itd. Należy ten czas poświęcić na możliwie wszechstronne poznanie studentów ich indywidualnych predyspozycji do uczenia się, możliwości czasowych, zainteresowań, motywacji itd.

Systematyczne przygotowywanie się studentów do wykładów. Na wstępie należy postawić tezę, że jeśli ma to być wykład efektywny a zarazem niekonwencjonalny zarówno w swojej formie jak i przekazie to zdobycie maksimum informacji, a zwłaszcza ich zrozumienie uzależnione jest od stopnia systematycznego teoretycznego przygotowania się studentów do każdego kolejnego wykładu. Oczywiście nie jest to teza oryginalna. Wielu światłych dydaktyków, jak również nauczycieli akademickich gorąco apelowało do studentów o zapoznanie się chociażby pobieżnie i literaturą stanowiącą podstawę treści programowych wykładu. Od dawna też wiadomo, że apele takie spotykają się na ogół i miernym skutkiem. W jakimś stopniu tej niekorzystnej tendencji - braku przygotowywania się do wykładów - można przeciwdziałać umożliwiając studentowi poprzez wykorzystanie obudowy dydaktycznej skorzystania i odpowiednio przygotowanych źródeł

informacji stanowiących podstawę treści programowych wykładu⁵. W konsekwencji takiego zapoznania się i sprawdzenia stopnia rozumienia podstawowych treści wchodzących w przyszłą problematykę wykładu⁶ wykładowca może skupić się na tych zagadnieniach, które wymagają wyjaśnienia, rozwinięcia, uzupełnienia czy ewentualnej korekty.

Motywacja. Chodzi tu o motywację studentów przejawiającą się w ich wysiłku jaki trzeba włożyć przed każdym wykładem w przygotowanie się do jego odbioru jak również podczas wykładu w zwiększonym niż to ma miejsce w tradycyjnym wykładzie natężeniu uwagi i czynnym udziale w ewentualnej wymianie myśli. Nie ulega wątpliwości, że największe wartości kryją się w motywacji wewnętrznej. Sprzyja ona nie tylko lepszemu zrozumieniu treści wykładu, zwiększeniu ich trwałości, wysokiej aktywności studentów odpowiednio przygotowanych do jego odbioru, ale równocześnie sprzyja osiągnięciu tzw. „satisfakcji intelektualnej” towarzyszącej dostrzeganiu problemów naukowych i ich własnemu, choćby milczącemu, rozwiązywaniu⁷. Nie ulega też wątpliwości, że tego rodzaju motywy będą działały tym silniej, im wykład będzie lepiej przygotowany i przeprowadzony. A zatem można przyjąć, że wartość wykładu determinuje aktywność studentów, która będzie taka jak wartość wykładu. Trudno się nie zgodzić i poglądem W. Jaroszewskiego, że wykład o przeciętnej jakości ma niewystarczający ładunek własnej, wewnętrznej siły motywacyjnej, aby zdołała ona niejako samoczynnie zapewnić dostatecznie aktywną postawę studentów⁸.

Aktywność studentów. Pełna aktywność studentów w procesie kształcenia, a zarazem wielostronny rozwój ich osobowości związany jest także i uwzględnieniem różnych rodzajów aktywności: intelektualnej, praktycznej, empirycznej czy emocjonalnej. Pierwsza i nich aktywność intelektualna ma ścisły związek i wyposażeniem studentów w określony zasób teorii. Przykładowo student obecny na wykładzie na temat procedur i zasad prowadzenie efektywnej diagnozy pedagogicznej słucha wywodów wykładowcy, obserwuje, jeżeli te wywody są ilustrowane, dokonuje analizy i syntezy jako podstawy do zapamiętania, a więc jest

⁵ Obudowa dydaktyczna zajęć przeznaczona dla studenta (odpowiednie spreparowane wiadomości w postaci semiprogramu, podstawowe problemy, podstawowa literatura, zakres czynności, zakres treści programowych wykładów, scenariusz wykładu itd.).

⁶ Umożliwia to wykorzystanie w procesie kształcenia jednego z elementów kompleksowej obudowy wykładu przeznaczonej dla studenta tj. *wielopoziomowego testu kompetencji* do oceny przygotowania studenta do przyszłego wykładu.

⁷ W. Jaroszewski, *Próba nowej formy wykładu akademickiego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978, nr 4; 7. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel akademicki, w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008; Z Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa 2003.

⁸ W. Jaroszewski, *Próba nowej formy wykładu akademickiego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978, nr 4

aktywny intelektualnie. Jeżeli w dalszej części wykładu wykładowca poleca studentom ukazać jak te procedury są przestrzegane w konkretnej sytuacji np. w różnych rodzajach diagnoz, to spowoduje rozwijanie aktywności praktycznej. Natomiast postawienie studentów w sytuacji problemowej np. Jak należy przestrzegać poznanych procedur w konkretnym badaniu diagnostycznym? Będzie rozwijaniem aktywności empirycznej. I wreszcie, jeśli wykładowca zaprezentuje ciekawe przykłady konkretnych rozwiązań wykorzystania procedur w badaniu diagnostycznym i wskaże na ich znaczenie w całym procesie efektywnego diagnozowania pedagogicznego, wówczas będzie pobudzać aktywność emocjonalną. Nie ulega wątpliwości, że zarówno aktywność praktyczna, czyli wewnętrzna dążność do praktycznego wykonywania określonych czynności, aktywność empiryczna – doświadczalna (każdy chce się osobiście przekonać o praktycznej przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności oraz aktywność emocjonalna oprócz walorów czysto poznawczych – mają również duże walory wychowawcze.

Obudowa dydaktyczna wykładu (scenariusz wykładu przeznaczony dla studenta). W skład obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta wchodzi:

- *komunikaty drukowane* przeznaczone do samodzielnej pracy studenta, takie jak syntetycznie opracowane treści programowe związane i daną problematyką wykładu służące do wstępnego zapoznania się. Komunikaty te mogą być przygotowane w postaci klasycznego tekstu lub materiałów do nauczania programowanego wg koncepcji programowania liniowego, rozgałęzionego, mieszanego czy blokowego);
- *algorytmy postępowania praktycznego* oraz instrukcje czynności jakie należy wykonać rozwiązując postawione przed studentami zadania zwłaszcza w odniesieniu do postawionych problemów;
- *scenariusz wykładu*;
- *wielopoziomowy test kompetencji* do oceny przygotowania studenta do wykładu (część wstępna wykładu);
- *wielopoziomowy test kompetencji* do oceny przyswojenia i zrozumienia treści wykładu po jego zakończeniu; (skuteczność przekazu wiedzy, zrozumienie i przyswojenie określonych treści, zapamiętanie treści i łączenie ich i innymi wiadomościami, stosowanie zdobytej wiedzy w działalności zawodowej itd.);
- *komunikaty audiowizualne* w postaci krótkich wstawek filmowych, zaistniałych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych związanych

i problematyką zajęć jak również nagranych opinii, co do określonych stanowisk stron⁹;

- *Wykazy literatury.* Chodzi tu o przedstawienie pozycji łatwo dostępnych w których eksponowane będą przede wszystkim treści opisowe niezbędne do aktywnego uczestniczenia w wykładzie oraz wybrane prostsze problemy odnoszące się do jego problematyki.

Głównym celem obudowy zajęć dydaktycznych przeznaczonych dla studenta jest: dopełnienie i uzupełnienie wykładu konwencjonalnego poprzez wszechstronne pogłębienie jednostkowej problematyki wynikającej i przeprowadzonych zajęć, ocena wstępnego przygotowania studentów do wykładu (znajomość i rozumienie terminologii, pojęć, podstawowych problemów itd.), zapoznanie i techniką pracy naukowej jak również wzbudzenie i utrzymanie zainteresowania studentów przez cały okres trwania wykładu (część główna wykładu), aktywne angażowanie zmysłów, przyciągnięcie uwagi, motywowanie do efektywnego wysiłku, uatrakcyjnienie procesu kształcenia, utrzymanie na możliwie jak najwyższym poziomie twórczej aktywności studentów oraz zapewnienie sprzężenia zwrotnego poprzez ewentualną korektę wstępnego przygotowania studentów do zajęć jak również ocena stopnia przyswojenia nowych treści jak i ich zrozumienia (systematyczna kontrola na zakończenie każdego wykładu). Nie bez znaczenia jest również możliwość łatwego przekształcania, modyfikowania, uaktualniania i uzupełniania obudowy dydaktycznej o nową wiedzę, nowe informacje oraz doświadczenia nauczyciela akademickiego.

Przejdźmy do drugiej grupy czynników warunkujących efektywność wykładu związanych i osobą nauczyciela akademickiego – wykładowcy. Do czynników tych można zaliczyć: wykładowcę i jego umiejętności, przygotowanie wykładu (preparacja treści merytorycznych wykładu), organizację wykładu, określenie jego poziomu oraz scenariusz zajęć dla wykładowcy.

Wykładowca. Nie ulega wątpliwości, że podstawowym warunkiem efektywności wykładu jest zaangażowanie wykładowcy zarówno w przygotowanie wykładu, jego organizację jak również skuteczne przeprowadzenie. Osobowość wykładowcy odciska silne piętno na prowadzonych przez siebie wykładach nadając im charakterystyczne indywidualne cechy, które wpływają pozytywnie zarówno na

⁹ Eksponowanie wielopoziomowych testów kompetencji, określonych komunikatów dydaktycznych, również materiałów audiowizualnych obudowy dydaktycznej jak i animacji komputerowych wymaga posłużenia się komputerem osobistym. Ułatwieniem prowadzenia zajęć w tej formie jest ich przeprowadzanie w odpowiednio do tego celu przygotowanej sali audiowizualnej gdzie każdy uczestnik wykładu ma dojsię i praktyczną możliwość wykorzystania komputera, a całość wszystkich komputerów pracuje w zamkniętej sieci. Pozwala to również na szybką ocenę (kontrolę) udzielanych przez studentów odpowiedzi ich analizę jak również natychmiastową korektę (wyjaśnienie) przez wykładowcę błędnych informacji i wypowiedzi studentów.

zainteresowania studentów jak i na ich postawę. Widoczne jest to zwłaszcza w prezentacji własnych osiągnięć naukowych wykładowcy i konfrontacji swoich wyników badań i innymi. Jednak, aby był to przekaz efektywny wykładowca musi posiadać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne oraz talent dydaktyczny. W tym miejscu należy podkreślić, iż kompleksowo obudowany wykład problemowo-semiprogramowany narzuca nowe funkcje zarówno odbiorcy treści wykładu (studentowi) jak i przekazującemu (nauczycielowi akademickiemu). Stąd też powstają nowe relacje między nauczycielem akademickim a studentem, nowe spojrzenie na indywidualne cechy wykładowcy i studenta jak również organizację wykładu. Niemniej jednak zastosowanie w procesie kształcenia szkoły wyższej kompleksowo obudowanego wykładu problemowo-semiprogramowanego nie ogranicza osobowości wykładowcy w jego oddziaływaniu na studenta i nie wprowadza mechanistycznego nauczania. Uwypuklają się tu jedynie istotne cechy człowieka, który jest odpowiedzialny za osiąganie przez studentów właściwych postaw do dalszej pracy i życia oraz właściwego ukształtowania ich cech twórczego myślenia. Tak określona sytuacja wymaga innego i bardziej wszechstronnego przygotowania nauczyciela akademickiego do pracy zawodowej. Oprócz specjalistycznego przygotowania i wybranego przedmiotu nauczania, nauczyciel musi znać procedury metody badań i organizacji procesu kształcenia, nowoczesne osiągnięcia metodyki nauczania, znać wiedzę i zakresu prakseosemiotyki, posiadać umiejętności wszechstronnej interpretacji treści kształcenia oraz posiadać odpowiednie kompetencje w zakresie wykorzystywania mediów¹⁰.

Przygotowanie wykładu (preparacja treści merytorycznych wykładu). Procedura przygotowania wykładu to jedna i bardziej twórczych czynności nauczyciela akademickiego. Jest ona złożona i czasochłonna wymaga też pewnych umiejętności warunkujących końcowy sukces¹¹. Niemniej jednak w ostatecznym

¹⁰ Chodzi tu przede wszystkim o wiedzę z zakresu: efektywności procesu komunikowania, mechanizmów oddziaływania medialnego, proporcji przekazu multimedialnego, manipulowania informacją, barier komunikacyjnych, roli prowadzącego zajęcia, jak również wiedzę i umiejętności z zakresu: formy i języka komunikatów obrazowych (grafika, fotografia, kompozycja kadru, rysunek dydaktyczny, obraz w procesach poznawczych, wielkość czcionki, kolor, narzędzia i metody przygotowania komunikatów drukowanych i obrazowych), formy i języka komunikatów dźwiękowych (formy audialne, skuteczność odbiór przekazów dźwiękowych), formy i języka komunikatów drukowanych i filmowych (podstawy języka filmu, wielkość wstawek filmowych i komentarza, przenikanie obrazów itd.). W. Strykowski: *Rola mediów w edukacji*, "Edukacja Medialna" 1996 nr 2; M. Kąkolewicz: *Klasyfikacja form komunikatów dydaktycznych*, UAM „Neodidagmata” 1996 nr XXII, s.139-148; T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe*, PWN Warszawa 1999; M. Jagodzińska: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, WSiP Warszawa 1991; M. Hendrykowski: *Język ruchomych obrazów*, Ars Nova Poznań 1999; i inne

¹¹ Od konstruktora wkładu wymaga się takich umiejętności jak: twórczości, pomysłowości, rzetelnej (zgodnej ze stanem faktycznym) interpretacji treści programowych, umiejętności

rozrachunku wysiłek włożony w opracowanie wykładu bardzo się opłaca. Jednym i głównych problemów, przed jakim staje wykładowca jest właściwy dobór i selekcja treści wykładu. Niewątpliwie pierwszym kryterium selekcji treści jest czas, zwłaszcza w aktywizującym typie wykładu gdzie występuje zarówno praca własna studentów, ocena poziomu ich przygotowania i zrozumienia wykładu, sprzężenie zwrotne (wymiana myśli wykładowca –student), jak i część autorska wykładowcy. Zafunkcjonowanie wszystkich tych elementów w jednostkowym wykładzie wymaga czasu i jest nie do pogodzenia i przekazaniem słuchaczom tego samego quantum treści, co w „analogicznej jednostce wykładu konwencjonalnego”.¹² Nie ulega wątpliwości, że ten typ wykładu implikuje dokonanie precyzyjnej selekcji treści wykładu w odniesieniu do pracy własnej studenta jak i prezentacji treści w części autorskiej, Decyzja jest trudna, wszystko wydaje się ważne, a czas jest ograniczony. Sądzić należy, że najważniejszym kryterium doboru i selekcji treści wykładów jest odpowiedź na pytanie, jaka część eksponowanej wiedzy i umiejętności zostanie wykorzystana w przyszłej pracy zawodowej studenta. Należy też zauważyć, że niezwykle pomocnym w tym względzie (podziału treści na ważne i mniej ważne) mogą okazać się takie metody jak: MATETYKA czy RULEG¹³. Jest rzeczą zrozumiałą, że i części wykładu autorskiego zostaną odrzucone przede wszystkim treści czysto opisowe oraz prostsze problemy niewymagające wyjaśnień. Treści te znajdują się w materiałach przeznaczonych dla studenta eksponowanych w formie semiprogramowanej¹⁴ przeznaczonych do samodzielnego przestudiowania. Natomiast w części autorskiej znajdują się takie składniki wiedzy naukowej, które zawierają czynniki wartościujące, oraz normy – treści pozwalające na wyrobienie zasad postępowania studentów, a przede wszystkim przygotowujące ich do zmian otaczającej rzeczywistości. Temu celowi powinny służyć stawiane w trakcie wykładu problemy, które wykładowca uważa za dyskusyjne, ważne i aktualne. Właśnie im wykładowca ma prawo

technicznych przejawiających się w wykonawstwie obudowy dydaktycznej wykładu, posługiwaniu się adekwatnym warsztatem metodologicznym, prowadzeniu spostrzeżeń, obserwacji, umiejętności krytycznego korzystania z fachowego piśmiennictwa oraz krytycyzmu odnośnie własnej pracy.

¹² W. Jaroszewski, Próba nowej formy wykładu akademickiego, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978 nr 4; R. Gagne, L. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992.

¹³ Cz. Kupisiewicz, *Metody i przykłady programowania dydaktycznego*, PWN Warszawa 1970, s.53-58; R. Gagne, L. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania ...* op. cit., M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, GWP Gdańsk 2010.

¹⁴ Student może zdobyć wiedzę i umiejętności z danego przedmiotu nauczania nie tylko w kontakcie z wykładowcą, ale również w samodzielnej systematycznej i twórczej pracy z treściami wykładu eksponowanymi w formie semiprogramu w którym określone są wszystkie dopuszczalne do jego potrzeb i możliwości treści wykładu.

poświęcić więcej uwagi, bowiem ich znajomość, (ewentualnie rozstrzygnięcie) pozwala mu „wykroczyć” poza zakres wiedzy normatywnej¹⁵.

Po dokonaniu selekcji czy też preparacji treści wykładów należy dokonać ich podziału na odpowiednie moduły oraz poszczególne tematy¹⁶. Jeśli przyjąć, że procedura przygotowania, wykładu oparta jest zazwyczaj na teorii algorytmicznej, w której algorytm traktuje się jako wzór wyznaczający kolejność operacji jakie należy wykonać aby przejść od istniejącego stanu A do projektowanego stanu B to algorytm ten określa rodzaj i kolejność operacji przy budowie kompleksowo obudowanego wykładu problemowo–semiprogramowanego. Algorytm ten obejmuje:

- preparację treści merytorycznych wykładów i podziałem na treści do samodzielnej pracy studentów (teksty problemowo semiprogramowane) i eksponowanych w tzw. autorskiej części wykładu,
- przyjęcie określonych modułów i ich szczegółowe opracowanie,
- ustalenie jednostkowych tematów wykładów,
- szczegółowe opracowanie scenariuszy wykładów dla studenta i wykładowcy,
- opracowanie obudowy dydaktycznej tj. tekstów problemów semi-programowanych, wielopoziomowych testów kompetencji tzw. wejściowego i podsumowującego, sekwencji komunikatów audio-wizualnych, animacji komputerowej itd.
- opracowanie kluczy do testów i norm przeliczania punktów na oceny szkolne,
- opracowanie zestawu literatury podstawowej i rozszerzającej odnoszącej się do całości problematyki wykładów,
- opracowanie: końcowego wielostopniowego testu kompetencji i wykorzystaniem pomiaru sprawdzającego,¹⁷

¹⁵ Należy przyjąć założenie w myśl, którego program ministerialny należy traktować jako informację o tym, co studenci danego kursu powinni wiedzieć, a nie o tym, co należy wyłożyć na wykładzie.

¹⁶ Mowa o modułach: początkowych, wprowadzających, tematycznych zróżnicowanych na moduły problemowe i rozszerzające, oraz modułach sprawdzających i podsumowujących.

¹⁷ Procedura opracowania wielopoziomowego testu kompetencji obejmuje dwa etapy; etap pierwszy odnosi się do tworzenia koncepcji testu natomiast etap drugi do jego konstruowania. W etapie pierwszym wyróżnia się ustalenie nazwy testu i jego rodzaju, charakterystyki programowej testu, określenie przeznaczenia testu, wybór formy zadań, ustalenie warunków testowania oraz zaplanowanie podręcznika testowania. Natomiast etap drugi obejmuje czynności związane z: analizą treści programowych, sprecyzowaniem celów wykładu, przyjęciem określonej taksonomii i przypisanie jej celów szczegółowych, określenie symptomu osiągnięcia celów wykładu, przyjęcie wymagań bezwzględnych i przypisanie im określonych celów, ustalenie liczby zadań, i planu testu, konstruowanie zadań testu, ustalenie punktacji zadań i przeliczenia ich na oceny szkolne, opracowanie

-
- opracowanie założeń egzaminu końcowego.

Poziom wykładu. Ze względu na wartość wykładów zróżnicowanie ich treści (tzn. złożoność metodologiczną) eksponującą bądź wiadomości, bądź umiejętności czy działania niestandardowe można podzielić wykłady, na co najmniej trzy poziomy. Celem wykładu zaliczanego do poziomu pierwszego (wiedza) będzie ogólne zaznajomienie studentów i danym zagadnieniem w postaci zbioru informacji i występujących między nimi relacji. Wiadomości przekazane na tym poziomie poszerzą wprawdzie zasób wiedzy, ale przeważnie nie będą praktycznie wykorzystywane. Będą one miały charakter ogólny, a ich zadaniem będzie naszkicowanie zarysu, a czasem tła historycznego omawianych zagadnień¹⁸. Wykład i poziomu drugiego (umiejętności standardowe) będzie obejmował treści, których znajomość warunkuje nabycie odpowiednich umiejętności, często o charakterze rutynowym. Zasób wiedzy, znajomość zasad i reguł będzie umożliwiał stosowanie algorytmów, wzorców, modeli idealizacyjnych, programów niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej itd. Umiejętności te będą najczęściej wdrażane i poszerzane w formie zajęć ćwiczeniowych, projektowych i laboratoryjnych. Natomiast istotą wykładu i poziomu trzeciego będzie przygotowanie studentów do twórczej działalności koncepcyjnej i instrumentalnej nad rozwiązywaniem problemów niestandardowych. Prezentowane treści powinny stanowić inspirację do samodzielnych pomysłów, koncepcji i projektowania nowych rozwiązań. Powinny również wskazywać aktualne kierunki rozwoju i najnowsze osiągnięcia danej dziedziny.

Przedstawiona propozycja wartościowania wykładów w kontekście odpowiednich poziomów ze względu na zróżnicowanie treści wykładów (wiadomości, umiejętności, działania niestandardowe) ma charakter umowy i nigdy nie występuje w czystej postaci. Niemniej jednak może stanowić podstawę refleksji przy wyborze treści i konstruowaniu wykładu zwłaszcza w kontekście realizacji jego celów – czemu ma służyć konkretny element prezentowanej wiedzy. A zatem można się spodziewać, że w kompleksowo obudowanym wykładzie wystąpią tematy i różnych poziomów, zależnie od miejsca przedmiotu w strukturze studiów. Również ten sam temat może być omawiany na różnych kierunkach czy specjalnościach tylko raz na poziomie pierwszym, a raz rozszerzony o nabycie

instrukcji posługiwania się testem, skonstruowanie karty odpowiedzi dla studenta oraz skonstruowanie wzornika odpowiedzi. W.W. Kubielski, *Podstawy pomiaru, konstruowania i ewaluacji testu dydaktycznego*, WSP TWP Warszawa 2006, s. 78 i dalsze.

¹⁸ A. Samek, *Wykład, ale jaki?* Maszynopis powielany INTERNET; A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel akademicki, w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, „Wydawnictwo Akademickie ŻAK,” Warszawa 2008; M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, GWP Gdańsk 2010.

określonych umiejętności na poziomie drugim. Można przyjąć, że na niższych latach będą dominować raczej tematy na poziomie pierwszym, poszerzane na zajęciach ćwiczeniowych na poziomie drugim. Natomiast większość tematów na poziomie trzecim wystąpi w treści wykładów na ostatnich latach studiów. Ich ostateczną formą będą samodzielne projekty i praca dyplomowa.

Organizacja wykładu. Kompleksowo obudowany wykład problemowo-semiprogramowy określa również warunki pracy wykładowcy. Wykładowca jest zarówno nośnikiem informacji jak i organizatorem zbiorowej i indywidualnej pracy studenta. Podczas tak określonego wykładu wykładowca może wykorzystać swoje zdolności i zainteresowania wszechstronniejsze niż podczas konwencjonalnego wykładu, ale wymaga to od niego znacznie więcej wysiłku i bardzo dobrego rozeznania w całej złożonej strukturze organizacji wykładu jak również możliwościach i ograniczeniach środków multimedialnych. Pomocnym w tym względzie są scenariusze wykładów przeznaczone dla wykładowcy oraz harmonogramy czasu określające w przybliżeniu czas realizacji danego ogniwa.

Obudowa dydaktyczna wykładu (scenariusz wykładu przeznaczony dla wykładowcy. Ogólnie można przyjąć, że na obudowę dydaktyczną wykładu przeznaczoną dla wykładowcy składają się narzędzia poszerzające zarówno zakres wiedzy merytorycznej, jak i oddziałujące sugestywnie na studentów i zwiększające ich aktywność w procesie kształcenia. Wymagają one jednak zarówno rozważań w doborze, jak i ogromnego wkładu pracy wykładowcy w celu ich najlepszego przygotowania i wykorzystania (mogą być wykorzystane, ale nie muszą). A zatem w skład obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla nauczyciela akademickiego wchodzi: scenariusze wykładów (forma modułowa), w których znajdują się: opisy czynności nauczyciela akademickiego w odniesieniu do toku prowadzenia wykładu tzw. ogniwa (wprowadzenie, część właściwa wykładu, podsumowanie itd.), szczegółowy scenariusz wystąpienia autorskiego wykładowcy (treści, problemy, kolejność ich eksponowania, zastosowanie środka audiowizualnego itd.) treści przekazu multimedialnego prezentowane w postaci wstawek filmowych czy animacji komputerowej, wreszcie karty i wzorniki odpowiedzi dla studenta oraz wykaz literatury dodatkowej (uzupełniającej).

Można przyjąć, że wnikliwa, staranna preparacja treści wykładów i precyzyjna ich organizacja ujęte w formie modułów dających się łatwo modyfikować i optymalizować wpływa w sposób istotny na podniesienie efektywności wykładu tym samym prawdopodobnie zapewnia właściwe przygotowanie studentów do przyszłej twórczej pracy zawodowej.

Przejdźmy zatem do przedstawienia koncepcji wykładu. Koncepcję kompleksowo obudowanego wykładu problemowo-semiprogramowanego można zaprezentować w następujących ogniwach – modułach.

OGNIWO Moduł	TREŚCI	CZAS REALIZACJI
<p>I Moduł. Wprowadzający</p> <p>Jego celem jest wprowadzenie w organizację i problematykę wykładu</p>	<p>Wprowadzenie ¹⁹ w problematykę wykładu, temat, strukturę wewnętrzną i uwzględnieniem treści fragmentów semiprogramowanych i konwencjonalnych, organizację itd. Przedstawienie jasno celów wykładu, uświadomienie studentom znaczenia podjętej problematyki w całości kształcenia przygotowania zawodowego, przedmiocie lub temacie, wskazanie perspektyw rozwoju omawianej dziedziny, zwrócenie ich uwagi na ważność zagadnienia, które będzie przedmiotem wykładu oraz rozbudzenie zainteresowania tematem już na wstępie zajęć prowadzi zwłaszcza na latach wyższych, do powstania partnerskiego układu. Studenci odczuwają wówczas potrzebę poznania treści wykładu i rozumieją jego przydatność w procesie kształcenia, a wykładowca utwierdza się w przekonaniu, że jego wysiłki przynoszą efekty. Innymi słowy wprowadzenie ma wzbudzić zainteresowanie audytorium problematyką wykładów przyciągnąć ich uwagę i utrwalić przekonanie o przydatności prezentowanych treści w ich przyszłej pracy zawodowej.</p>	<p>ok. 5 minut</p>

¹⁹ Wprowadzenie, o którym mowa odnosi się do każdego jednostkowego wykładu. Istnieje jeszcze przed rozpoczęciem cyklu wykładów tzw. wprowadzenie ogólne (pierwsze zajęcia), którego celem jest: zapoznanie studentów z programem nauczania danego przedmiotu, wprowadzenie w problematykę wykładów, określenie wymagań potrzebnych do zrozumienia treści i formy, zaprezentowanie efektów kształcenia (kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności kompetencji społecznych), uświadomienie studentom znaczenia podjętej problematyki w całości kształcenia przygotowania zawodowego itd.

<p>II Moduł. Kontrolny.</p> <p>Jego celem jest sprawdzenie stopnia przygotowania studentów do zajęć</p>	<p>Podstawą realizacji modułu kontrolnego jest wykorzystanie wielopoziomowego testu kompetencji składającego się 7 do 10 zadań w zależności od złożoności problematyki wykładu, jej trudności czy nagromadzonych składników strukturalnych wiedzy (opisu, wyjaśnienia, ocen czy norm). Celem modułu kontrolnego jest sprawdzenie stopnia przygotowania studentów do wykładu. Zakres treści testu obejmuje zazwyczaj znajomość przez studenta podstawowych pojęć i zakresu warstwy opisowej i wyjaśniającej (aspekt poznawczy) oraz znajomość niektórych fragmentów lektur przygotowawczych dobranych pod kątem ich szczególnej doniosłości albo ładunku problemowego, a także związków i poprzednimi treściami wykładów. Jego głównym zadaniem jest dopingowanie studentów do aktywności, do permanentnego korzystania i obudowy dydaktycznej tj. materiałów przygotowawczych opracowanych bądź w postaci tekstów problemowo-semiogramowanych bądź i lektur przygotowawczych, kontrolowanie stopnia ich przygotowania do zajęć, (pojęcia, terminologia), oceny rozumienia treści i korygowanie ewentualnych błędnie prezentowanych informacji. To ostatnie osiąga się drogą takiego formułowania podawanych tematów, aby stwarzały one sytuacje problemowe, a także drogą natychmiastowej reakcji wykładowcy na informacje i wyjaśnienia wadliwe (o ile nie zostały one skorygowane wcześniej przez kogoś ze studentów)²⁰. Istotnym jest, aby proces ten odbywał się natychmiastowo w łączności i wykładowcą jako „instytucją”</p>	<p>ok. 15 – 20 minut</p>
<p>²⁰ Sprawdzenie stopnia</p>	<p>korektywną. Proces ten wyposaża wykład w istotną cechę nauczania programowanego, jaką jest sprzężenie²⁶wrotne. Niemniej, aby mogło ono zadziałać musi nastąpić szybka ocena testów nieskomplikowanym kluczem.</p>	<p>wszystkim</p>

<p>III Moduł. autorski</p> <p>Jego celem jest prezentacja głównych treści zajęć, trudniejszych i problemowych</p>	<p>Jego głównym celem jest zapoznanie studentów i trudniejszym materiałem i kontrowersyjnymi treściami i problemami szczególnie aktualnymi, doniosłymi i trudnymi i komentarzem metodycznym i metodologicznym oraz własnymi uzupełnieniami do istniejącej literatury w oparciu o np. własne badania i przemyślenia. Struktura wykładu powinna być uporządkowana, ułożona w logiczną całość, a jednostkowe elementy scalone w jednolite ujęcie syntetyczne. W tej części wykładu mogą być wykorzystane wszelkie komunikaty dydaktyczne obudowy wykładu oraz dostępne i celowo wykorzystane środki techniczne i materiały multimedialne.</p> <p>Należy również zwrócić uwagę, że w tego typu wykładzie bardzo ważne jest ciągle odwoływanie się wykładowcy do przyjętej strategii wykładu wszystkich, miejsca i roli wszystkich jego elementów składowych i uświadamianie tego faktu studentom, pomimo, że w obudowie dydaktycznej scenariuszu wykładu przeznaczonym dla studenta jak i prezentowanych materiałach wizualnych zawsze pojawia się informacja ukazująca pozycję każdego elementu istotną dla ogólnej struktury wykładu, niezależnie od tego, czy element ten będzie omówiony na wykładzie w części autorskiej, w treściach semi-programowanych, testach kompetencji czy</p>	<p>ok. 40 minut</p>
--	---	---------------------

w kontekście ich samodzielnej pracy nad rozwiązywaniem problemów. Do ich rozwiązania konieczny jest pewien wyjściowy zasób wiadomości i umiejętności, których brak mógłby uczynić problem albo w ogóle niezrozumiałym dla studenta, albo zbyt trudnym. Dlatego dzięki wcześniejszemu przygotowaniu się (obudowa i materiały semiprogramowane) student może zrozumieć problem określić go oraz rozwiązać. Brak wiedzy podstawowej wypacza czyni niemożliwym nauczanie problemowe. Jeśli student nie posiada wiedzy wyjściowej problemu nie rozwiąże.

	w ogóle pominięty.	
<p>IV Moduł. Kontrolny.</p> <p>Jego celem jest sprawdzenie stopnia przyswojenia i zrozumienia przez studentów treści zajęć.</p>	<p>Podstawą realizacji modułu kontrolnego jest wykorzystanie wielopoziomowego testu kompetencji składającego się 7 do 10 zadań w zależności od złożoności problematyki wykładu, jej trudności czy nagromadzonych składników strukturalnych wiedzy zwłaszcza czynników wartościujących ocen oraz norm pozwalających na wyrobienie zasad postępowania studentów, a przede wszystkim przygotowujących ich do zmian w otaczającej rzeczywistości. Celem modułu kontrolnego jest sprawdzenie stopnia przyswojenia i zrozumienia treści wykładu jak również dbałość o trwałość wiedzy przyswojonej na wykładzie.</p>	ok. 15 – 20 minut
<p>V Moduł. Podsumowujący.</p> <p>Jego celem jest ugruntowanie poznanej wiedzy i zachęcenie do aktywności</p>	<p>Jego celem jest: ugruntowanie treści wykładu poprzez zwięzłe syntetyczne podsumowanie jego treści i zaprezentowanie wniosków końcowych również syntetyczne przedstawienie kierunków i perspektyw rozwoju przedmiotu oraz dokonanie oceny przebiegu zajęć, aktywności grupy lub poszczególnych studentów (jeśli to możliwe ze względu na czas). Podsumowanie możemy również potraktować, jako mobilizację studentów i zachęcenie ich do dalszych studiów.</p>	ok. 5 minut ²¹

Ostatnim elementem wymagającym omówienia jest egzamin końcowy i przedmiotu realizowanego przy pomocy kompleksowo obudowanych wykładów problemowo-semiprogramowanych. Ponieważ po zrealizowaniu wszystkich wykładów wchodzących w zakres realizacji danego przedmiotu dysponujemy

²¹ Zaprezentowany czas realizacji poszczególnych ogniw wykładu należy traktować jako orientacyjny i zmienny w zależności od złożoności treści wykładu, aktywności studentów czy atrakcyjności przekazu. Poprzez zapewnienie sprzężenia zwrotnego wykładowca orientuje się na bieżąco o poziomie recepcji poszczególnych elementów wykładu i może niemal natychmiast wprowadzić odpowiednie korekty.

wynikami zarówno przygotowania się studentów do zajęć jak i wynikami zrozumienia treści poszczególnych wykładów, czyli dysponujemy wynikami częściowymi egzaminu głównego można i tego egzaminu zrezygnować w odniesieniu do tych studentów, którzy uzyskali wysokie wyniki albo znacznie zredukować jego zakres i treści. Natomiast dla tych studentów, którzy nie uzyskali odpowiednich wyników w tym zakresie proponuje się przeprowadzenie „pełnego” egzaminu. To pierwsze rozwiązanie wcześniej zapowiedziane tzw. „egzaminu częściowego” jest istotnym argumentem aktywizującym studentów do systematycznego przygotowywania się do wykładów jak i aktywności w trakcie recepcji treści wykładu i uzyskiwania w testach kompetencji jak najlepszych rezultatów. Ponadto przyjmując drugie rozwiązanie ograniczenia zakresu egzaminu jednocześnie uwalnia się go od danych faktograficznych, pamięciowych. Staje się on dla studentów mniej obciążeniem psychicznym wpływając tym samym pozytywnie na sprawność przygotowań do egzaminu i na zmniejszenie tremy egzaminacyjnej. Uzyskujemy również możliwość skoncentrowania egzaminu wokół treści szczególnie aktualnych, doniosłych i trudnych, których opanowanie i zrozumienie przez studentów powinno być traktowane jako priorytet²².

Zaprezentowana (w zarysie) koncepcja kompleksowo obudowanego wykładu i wykorzystaniem nauczania problemowego i semiprogramowania treści w szkole wyższej może wydawać się zbyt wygórowana, a zapewne bardzo dyskusyjna. Niemniej jednak warto zauważyć, iż współczesna dydaktyka idzie w kierunku ograniczania werbalnej formy wykładów na rzecz zastąpienia jej wszechstronną aktywnością własną studentów oraz różnorodnym, kompleksowym przekazem multimedialnym. Jeśli tak, to wymaga to nie tylko refleksji pedagogicznej, ale całkowicie nowego spojrzenia na wykład akademicki w kontekście jego efektywności.

Abstract:

The article presents an original concept of an academic lecture based on the assumption, that in the process of preparing and realizing the curriculum, one should use a comprehensive structure of didactic aids for a lecturer and a student, made of lecture scenarios, written communications, behavior algorithms for the student and the lecturer behavior, multi-leveled competence tests, multimedia communication,

²² W. Jaroszewski, *Próba nowej formy wykładu akademickiego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978 nr 4; R. Gagne, L. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, WSiP, Warszawa 1992; A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel akademicki, w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008; K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa 2005.

literature lists, semi-programmed content and a combination of problematisation and conventional tests.

Keywords: lecture, didactic structure, teaching problems – semi-programming

WIESŁAW W. KUBIELSKI

SSW Collegium Balticum

PROCEDURA KONSTRUOWANIA I OCENY OBUDOWY DYDAKTYCZNEJ WYKŁADU PRZEZNACZONEJ DLA STUDENTA

Po artykule zamieszczonym w numerze czwartym zeszytów naukowych SSW Stargardinum 2012 na temat: unowocześnienie procedury konstruowania i oceny kompleksowej obudowy dydaktycznej zajęć, spotkałem się i szeregiem pytań nauczycieli akademickich nie tyle odnoszących się do procedury weryfikacji tej obudowy, co raczej procedury jej konstruowania. Jeszcze raz przejrzałem artykuł i istotnie doszedłem do wniosku, że prezentowane tam treści na temat obudowy dydaktycznej mogą wywoływać pewien niedosyt. W wielu miejscach są mało precyzyjne, w wielu też miejscach odwołują się do bliżej nieokreślonych rozwiązań, które znane są tylko autorowi opracowania. W związku i powyższym w tym artykule skupię się tylko na samej procedurze konstruowania obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczony dla studenta. Chciałbym też zaznaczyć, że szereg istotnych uwag i rozwiązań odnoszących się do multimedialnego przekazu komunikatów dydaktycznych jak również nowoczesnie rozumianej obudowy dydaktycznej zawarłem już wcześniej w wielu opracowaniach¹.

¹ W.W. Kubielski, E. Błaszczuk – Kubielska, *Analiza i ocena przekazu komunikatów dydaktycznych za pomocą prezentacji multimedialnej*, „Zeszyty Naukowe” KWSNH Koszalin 2010, z.5; W.W. Kubielski, E. Błaszczuk – Kubielska, *Weryfikacja narzędzi badawczych w pedagogice empirycznej*, „Przegląd Humanistyczny”. Pedagogika. Politologia. Filologia. Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2011, Nr 4; W.W. Kubielski, *Unowocześnienie procedury konstruowania i oceny kompleksowej*

Co będę rozumiał przez pojęcie obudowy dydaktycznej wykładu (ODW), otóż będą to wszelkiego rodzaju namacalne środki realizacji celów wykładu posiadające treść lub funkcję dydaktyczną. W skład obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta wchodzi trzy elementy: a/ *komunikaty drukowane* (scenariusze wykładu), b/ *komunikaty audiowizualne* oraz c/ *przykłady pytań i typowych zadań* i końcowego testu kompetencji.

Pierwsze i nich, stanowiące podstawę obudowy to tzw. *komunikaty drukowane*. Jak sama nazwa wskazuje zaprezentowane są one w formie drukowanej wersji scenariusza wykładu. Scenariusz zawiera, *po pierwsze*, najważniejsze, syntetycznie ujęte treści wykładu (definicje, porównania stanowisk wielu autorów, co do omawianej kwestii, tabele, wykresy, schematy, podsumowania (*Resimé*) najistotniejszych informacji, wykazy literatury podstawowej i rozszerzającej, zagadnienia kontrowersyjne, przykładowe ich rozwiązania, algorytmy postępowania praktycznego, wykazy luk i zaznaczeniem wstawek filmowych, itd.) oraz *po drugie*, tzw. *wolne miejsca* przeznaczone na uwagi, spostrzeżenia, czy własne refleksje studenta jakie nasuwają się mu w trakcie percepcji treści programowych wykładu. Dla wszystkich studentów uczestniczących w wykładzie forma i treści scenariusza wykładu jest taka sama. Niemniej jednak po przeprowadzonym wykładzie scenariusz nabiera indywidualnego charakteru, ponieważ każdy ze scenariuszy uzupełniony własnymi uwagami czy refleksjami studentów jest inny i tej prostej przyczyny, że każdy i uczestników wykładu słyszy i widzi to, co jest odzwierciedleniem jego wiedzy, poglądów, zainteresowań, spostrzeżeń czy wyznawanego systemu wartości. Komunikaty drukowane zawierają również tematy i instrukcje niezbędne do samodzielnego ich przygotowania w oparciu o zaproponowaną literaturę. W bardziej złożonych problemach obudowa dydaktyczna dostarcza wskazówek oraz omawia kolejne kroki, podając jak rozwiązać dany problem;

Komunikaty audiowizualne stanowią drugi element ODW. Prezentowane są najczęściej w postaci krótkich wstawek filmowych, zaistniałych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych związanych i problematyką zajęć jak również nagranych opinii prezentujących stanowiska określonych stron².

obudowy dydaktycznej zajęć przeznaczonej dla studentów, „Zeszyty Naukowe” SSW *Stargardinum*, Stargard Szczeciński 2012, Nr 4

² Warto zaznaczyć, że ćwiczenia zawierają znacznie rozbudowany system obudowy dydaktycznej w postaci odpowiednich komunikatów drukowanych tzw. pakietu formularzy, np. A1 – formularz wypełniany przez studentów podczas zbierania danych lub rozwiązywania problemów; A2 – formularz używany do formułowania problemów praktycznych, których rozwiązanie wymaga głębszej analizy oraz podejmowania decyzji; A3 – formularz aktywnie mobilizujący studentów do nabywania wprawy, poprzez wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności w różnych ćwiczeniach; A4 –

Trzecim elementem ODW są wykazy przykładowych pytań i zadań i końcowego testu kompetencji do oceny własnych osiągnięć studenta po zakończonym wykładzie. Warto zaznaczyć, że ten element ODW zawiera również tzw. wstawki korektywne w postaci krótkich tekstów programowanych w sposób liniowy, rozgałęziony lub mieszany, dla tych studentów, którzy odpowiadając na przykładowe pytania testu kompetencji popełnili błędy. Celem tych ramek jest poinformowanie studenta, który dokonał złej odpowiedzi, że popełnił błąd i jednocześnie wyjaśnienia mu w jednej lub kilku ramkach korektywnych (w zależności od złożoności problemu), na czym ten błąd polegał. Po zapoznaniu się studenta i treściami ramek korektywnych zaleca się mu ponowne opracowanie zagadnienia³.

Głównym celem obudowy dydaktycznej wykładu (ODW) przeznaczonej dla studenta jest: wsparcie informacjami drukowanymi i materiałem audiowizualnym „ustnego” wykładu i prezentacji multimedialnej realizowanej przez nauczyciela akademickiego. A ponadto

- dopełnienie lub uzupełnienie wykładu multimedialnego poprzez wszechstronne pogłębienie jednostkowej problematyki wynikającej i przeprowadzonego wykładu,
- wzbudzenie i utrzymanie niesłabnącego zainteresowania studentów przez cały okres trwania wykładu,
- aktywne angażowanie zmysłów, przyciągnięcie uwagi, motywowanie do efektywnego wysiłku, aktywne śledzenie toku wypowiedzi prowadzącego wykład,
- uatrakcyjnienie procesu kształcenia,
- utrzymanie na możliwie jak najwyższym poziomie twórczej aktywności studenta,
- zaoszczędzenie czasu (brak dyktowania treści, przepisywania tabel, wykresów, diagramów itd.) Dzięki temu wykład może być krótszy, bardziej precyzyjny i zwięzły, a studenci otrzymują informację kompletną i precyzyjną,
- umożliwienie łatwego grupowania i modyfikowania treści wykładu.

Nie bez znaczenia jest również możliwość łatwego przekształcania, uaktualniania i uzupełniania obudowy dydaktycznej o nowe informacje wynikające z rozwoju danej dyscypliny wiedzy jak i doświadczenia nauczyciela akademickiego.

formularz realizacji projektu zawierający harmonogram czynności, które powinny być wykonane, aby zrealizować określony projekt, itd.

³ Cz. Kupisiewicz, Metody i przykłady programowania dydaktycznego, Warszawa 1970, s.77

Atrakcyjna wizualnie, dobrze skonstruowana i bogato ilustrowana obudowa dydaktyczna wykładu jest niezwykle przydatna w procesie kształcenia szkoły wyższej, a zarazem stanowi skuteczną pomoc dydaktyczną zwłaszcza w umożliwieniu zindywidualizowanego podejścia do tego procesu. Nie od dziś wiadomo, że aby nauczanie – uczenie się dało szybkie i skuteczne rezultaty musi być procesem zindywidualizowanym. Dotyczy to zarówno tych studentów, którzy uczestnicząc w wykładach w jednej dużej grupie i zgłębiają te same treści w tym samym czasie, jak i tych, którzy w tym momencie uczą się różnych treści. Należy wziąć pod uwagę również zróżnicowane doświadczenia poszczególnych studentów ich kompetencje, uzdolnienia, indywidualny tok postrzegania prezentowanego materiału, tempo uczenia się, stopień zaangażowania, zainteresowania itd. A zatem jeśli kompleksowa obudowa dydaktyczna wykładu ma uwzględniać te różnice, musi mieć odpowiednią formę i treść zapewniającą każdemu studentowi – uczestnikowi wykładów – indywidualne podejście, a co za tym idzie indywidualny rozwój.

Te i inne cechy dobrze przemyślanej i starannie przygotowanej ODW przeznaczonej dla studenta opierającej się na operacyjnych celach wykładu sprawiają, że jest ona aktualna w treści i spójna i prezentacją multimedialną wykładu jak i określoną strategią studiowania.

Jak przebiega procedura konstruowania ODW przeznaczonej dla studenta? Można powiedzieć, że składa się ona i pięciu kroków.

Pierwszym krokiem jest wszechstronna analiza treści i wymagań programowych danego przedmiotu nauczania w celu określenia zakresu treści wykładu. Wymagania programowe rozumie się tutaj jako oczekiwane osiągnięcia studentów, polegające na skutecznym działaniu w określonych sytuacjach. Osiągnięcia te dotyczą wszystkich dziedzin celów nauczania: poznawczej, emocjonalnej i psychosomatycznej. Najniższym poziomem wymagań programowych są wymagania konieczne, obejmujące umiejętności, wiadomości, zainteresowania, postawy i nawyki.⁴ Kolejnymi mogą być umiejętności językowe, umiejętności studiowania, umiejętności stosowania wiedzy w sytuacjach standardowych czy umiejętności wykorzystania wiedzy w sytuacjach niestandardowych. Pomocnym przy tego rodzaju czynnościach są wytyczne Ministerstwa, co do ogólnych standardów treści i realizacji danego przedmiotu.

Drugim krokiem po dokonaniu analizy treści programowych danego przedmiotu i ustaleniu ich zakresu jaki będzie prezentowany na wykładzie i w scenariuszu wykładu jest określenie – najlepiej w kategoriach operacyjnych⁵ –

⁴ B, Niemierko, Pomiar rezultatów kształcenia, Warszawa 1999; s.45;

⁵ Czynność formułowania celów w kategoriach behawioralnych (w formie zachowań) jest istotnym warunkiem ustalenia czego szukamy, dostarcza również: dokładnego opisu wiedzy i umiejętności, które powinien zdobyć student, podstaw dla opracowania testów kompetencji,

jego celów. Należy w tym miejscu uznać, że równowaga między celami wykładu jego treściami i wymaganiami programowymi oraz dostatecznie systematycznie zaplanowanie każdego i tych aspektów treści nauczania w kompleksowej obudowie dydaktycznej wykładu sprzyjają skuteczności stosowania wszelkich programów. Warto zaznaczyć, że cele nauczania rozumie się tu jako zamierzone właściwości studentów w postaci nabytych dyspozycji do wykonywania określonych czynności.

Kolejnym krokiem na drodze konstruowania ODW przeznaczonej dla studenta jest określenie warunków wykonywania zadań oraz wymagań standardów ich wykonania. W tym celu analizujemy treści wykładu, pod kątem odpowiedzi na pytanie: które i nich zostaną zamieszczone w scenariuszu wkładu, a które prezentowane będą podczas wykładu? Następnie treści przeznaczone dla scenariusza wykładu modyfikujemy i określamy ogólne ramy ich prezentacji: co zamieścimy jako treść drukowaną, co jako wstawkę multimedialną, a jakie treści i w jaki sposób będą prezentowane w ramach samodzielnej pracy studenta. Jest to do pewnego stopnia proces selekcji komunikatów dydaktycznych sprowadzający się zarówno do wyszukiwania i zbierania materiałów i komunikatów drukowanych i audiowizualnych oraz ich analizy w celu ustalenia stopnia ich przydatności pod kątem wcześniej sprecyzowanych celów wykładu, możliwości studentów, dostępnych środków dydaktycznych oraz własnych umiejętności. Istotnym jest także udzielenie odpowiedzi na kilka pytań szczegółowych, takich jak: Czy ewentualna modyfikacja wyszukanych komunikatów drukowanych, a przede wszystkim multimedialnych jest opłacalna? Czy może być przydatna dla grupy studenckiej prezentującej określony poziom intelektualny? Jaka jest ich wartość w świetle dotychczasowych osiągnięć nauki? Czy komunikaty np. audiowizualne trafnie prezentują dane zjawiska? Jak jest ich wartość techniczna? Itp. Prawdziwą wartość komunikatów drukowanych i audiowizualnych wchodzących w kompleksową obudowę dydaktyczną wykładu bądź to zaakceptowanych w ich dotychczasowej formie, bądź też nowo wytworzonych, jest ich skuteczność w stosunku do studentów. A zatem ich faktyczna skuteczność lub inaczej trafność, może zostać oceniona dopiero po ich weryfikacji. Weryfikacja najczęściej obejmuje przetestowanie obudowy zarówno na indywidualnych studentach jak i grupie, aż do ostatecznego skorygowania wszystkich odkrytych trudności i uzyskania pewności, iż studenci będą mogli na podstawie tej obudowy dydaktycznej osiągnąć założone wcześniej cele zajęć, a zarazem cele całego wykładu. Jeśli przygotowane i skonstruowane przez nas komunikaty zostaną uznane za odpowiednie w zakresie podanych powyżej kryteriów tj. realizacji celów zajęć, możliwości studentów, dostępnych środków dydaktycznych i własnych umiejętności, wówczas możemy

wskazówek dla doboru metod, środków i organizacji zajęć. Determinują one również proces kształcenia jego wyniki oraz ukierunkowują jego treści i sposoby organizacji zajęć.

przystąpić do ich weryfikacji. Należy przyjąć, że jeżeli ODW nie będzie spełniać, co najmniej jednego i podanych kryteriów, to należy zastanowić się nad jej wartością i trafnością oraz potrzebą dokonania zabiegów optymalizacyjnych. Nasza decyzja, co do odrzucenia lub optymalizacji obudowy dydaktycznej wykładu będzie zdeterminowana naszą oceną stuprocentowego spełniania, co najmniej dwóch podstawowych kryteriów, tj. realizacji celów zajęć oraz możliwości studentów. Oczywiście poza wyżej wymienionymi kryteriami, mającymi decydujące znaczenie dla oceny trafności kompleksowej obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta, istnieją również i inne kryteria właściwe dla poszczególnych rodzajów komunikatów drukowanych i audiowizualnych o których wspominałem już wcześniej. Zatrzymajmy się na chwilę nad optymalizacją obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonego dla studentów. Najczęściej mamy tu do czynienia i ulepszaniem, dokonywaniem niezbędnych modyfikacji, odrzuceniem lub uzupełnieniem komunikatów drukowanych jak i audiowizualnych w celu osiągnięcia możliwie najwyższych, najlepszych efektów końcowych. Istotnym jest tutaj rozmiar pożądaných modyfikacji. O ile optymalizacja komunikatów drukowanych jest technicznie łatwa w przygotowaniu, o tyle modyfikacja komunikatów audiowizualnych wymaga wielu czasochłonnych czynności, często ponownego nagrania innych fragmentów lub scen. Można przyjąć, że im bardziej skomplikowany środek przekazu, tym kosztowniejsza będzie modyfikacja komunikatów wchodzących w skład obudowy dydaktycznej. Oczywiście także i na etapie tych czynności stajemy przed koniecznością odpowiedzi na pytanie, czy analizowane komunikaty drukowane i audiowizualne wchodzące w skład ODW są na tyle bliskie realizacji wcześniej wymienionych kryteriów, iż ich modyfikacja będzie mniej kosztowna niż opracowanie obudowy nowej⁶. Pytanie o koszty jest zasadne, chodzi przecież o opłacalność optymalizacji obudowy dydaktycznej jako całości.

Kolejną czynnością procedury konstruowania obudowy dydaktycznej wykładów przeznaczonej dla studenta jest określenie metod, technicznych środków dydaktycznych oraz organizacji zajęć w tym jej form (zbiorowej, indywidualnej, grupowej). Określenie tych elementów w sposób istotny determinuje procedurę przygotowania obudowy mniej lub bardziej rozbudowanej, przeznaczonej dla jednego studenta lub dla grupy. W wszystkich tych przypadkach organizacyjnych istnieją alternatywne możliwości wyboru, uwzględniające rodzaj treści programowych i umiejętności, które mają być opanowane przez studentów jak również możliwości i stan ich przygotowania intelektualnego. Procedura dobierania

⁶ Można założyć, że dokonywanie optymalizacji już istniejących komunikatów drukowanych i audiowizualnych może być w istocie dość kosztowne pod względem czasu, naszych sił i środków, to jednak jest one zwykle tańsze niż wytworzenie od podstaw całkowicie nowych komunikatów dydaktycznych.

metody prowadzenia zajęć obudowanych, tj. technicznych środków dydaktycznych czy organizacji zajęć prawie zawsze wiąże się i pewnymi kompromisami, – choć często są one nieświadome – łącznie i podejmowaniem decyzji arbitralnych przy ocenie jednej metody, formy organizacyjnej czy środka dydaktycznego. Można powiedzieć, że dopiero w konfrontacji i realnym kontekstem organizacji zajęć, różnorodne cechy metod, środków stają się często zaletami lub wadami. A zatem w zależności od takich czynników jak: cele wykładu, poziom przygotowania studentów do zajęć, aktywność związana i procesem studiowania, poziom ich zaawansowania intelektualnego, doświadczenie i umiejętności prowadzącego wykład nauczyciela akademickiego, wyposażenie w techniczne środki dydaktyczne, czas realizacji treści programowych oraz koszty realizacji kształcenia, w którym wykorzystana będzie obudowa dydaktycznych o komunikaty drukowane i audiowizualne zwykle determinuje, *po pierwsze*, kombinację odpowiednich metod dydaktycznych takich jak pokaz, dyskusja, studium przypadku, nauczanie programowane oraz *po drugie*, dobór optymalnych środków. Procedurę doboru efektywnych metod do zajęć obudowanych można oprzeć na pewnych kryteriach. Przedstawmy je za pomocą pytań. Czy metoda jest odpowiednia do realizacji przyjętego celu lub celów wykładu? Czy metoda jest adekwatna do poziomu intelektualnego grupy studentów? Czy metoda uwzględnia indywidualne różnice wykształcenia i przyswajania wiedzy i umiejętności? Czy metoda umożliwi nauczycielowi akademickiemu śledzenie postępów jakie czynią studenci w procesie studiowania? Czy wreszcie metoda nie będzie nastroczała problemów w trakcie jej realizacji prowadzącemu wykład? Odpowiedź na te i inne pytania pozwolą na wybór najefektywniejszej metody lub metod⁷ prowadzenia zajęć obudowanych służących nauczaniu konkretnej wiedzy i umiejętności. Podobnie rzecz się ma i doбором technicznych środków dydaktycznych, gdzie nasze decyzje, co do technicznej obudowy wykładu mają często charakter dowolny i zależą od swobodnego uznania. Aby zracjonalizować nasze działania wyboru możliwe jak najskuteczniejszych środków obudowy wykładu powinniśmy na tym etapie odpowiedzieć na kilka pytań szczegółowych, na przykład: Czy przyjęte środki dydaktyczne ułatwiają osiągnięcie celów wykładu? Czy prezentują odpowiednie komunikaty dydaktyczne w inny sposób niż dostępny dla studenta? Czy są to środki najmniej skomplikowane i najmniej kosztowne spośród tych, które

⁷ Chodzi tu o przyjęcie wykładu konwencjonalnego, problemowego, programowanego a może połączenia różnych typów wykładów w jedną całość.. F. Colt Butler: *Instructional systems development for vocational and technical training*, Englewood Cliffs, New Jersey, "Educational Technology Publications", 1997, s. 174; Dick W, Carey L.I.: *The systematic design of instructional*, Glenview, Scott Forssmann and Company, Illinois 2001, s. 46

najprawdopodobniej umożliwią studentowi nabycie pożądaných kompetencji? Czy przyjęte środki ułatwiają zarówno indywidualną jak i zbiorową pracę? Czy środek lub środki motywują i wzbudzają zainteresowanie? ... itd. Także i w tym przypadku odpowiedzi determinują przyjęcie określonego środka dydaktycznego i włączenie go w kompleks obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta.

Ostatnią czynnością w procedurze konstruowania kompleksowej obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta jest wstępna ocena jej przydatności rozpatrywana i punktu widzenia przyjętych celów, dostosowania scenariusza do poziomu intelektualnego studenta, formy organizacyjnej, wymagań i treści programowych jak również metod pracy. I znowu wymaga to odpowiedzi na kilka pytań, typu: Czy obudowa KODW jest adekwatna do przyjętej problematyki i celów wykładu? Czy KODW ułatwia osiągnięcie celów wykładu? Czy ułatwia zdobycie doświadczeń, które w inny sposób trudno byłoby zdobyć? Czy obudowa obejmuje treści najistotniejsze i punktu widzenia rozwoju danej nauki? Itd. W odniesieniu do poziomu dostosowania komunikatów do studenta odpowiadamy między innymi na takie pytania jak: Czy obudowa jest odpowiednio dostosowana pod względem poziomu słownictwa do grupy studenckiej? Czy KODW dostarcza jasnych i wyraźnych wskazówek, jak i co robić w rozwiązywaniu konkretnych zadań? Czy obudowa zawiera poprawne i aktualne terminy fachowe? Czy na podstawie KODW student jest w stanie samodzielnie (bez ingerencji prowadzącego zajęcia) podjąć odpowiednie czynności niezbędne do rozwiązaniem konkretnego zadania? W zakresie formy, pytania powinny dotyczyć ilości i jakości zarówno drukowanych komunikatów takich jak: ilustracje, wykresy, tabele, teksty uzupełniające, materiały programowane, testy kompetencji, arkusze do ćwiczeń, zestawy przykładów, algorytmy postępowania praktycznego itd. jak również komunikatów audiowizualnych ich jakości, przydatności, łatwości ekspozycji itd. W odniesieniu do treści programowych zajęć odpowiedzi powinny dotyczyć zagadnień ogólnych takich jak: Czy ODW w sposób bezstronny prezentuje zagadnienia związane i problematyką zajęć? Czy obudowa zawiera wystarczającą ilość różnych innych stanowisk i sądów w eksponowanych tematach, zarówno pozytywnych jak i negatywnych? Czy obudowa zawiera odsyłacze do łatwo dostępnych dodatkowych źródeł informacji? ... itd.

Odpowiedź na te i inne pytania pozwala wstępnie ocenić wartość obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studentów oraz ewentualnie wykazać istotne korzyści płynące i jej zastosowania w procesie kształcenia. Tymi korzyściami mogą być, po stronie studenta np. udostępnienie zróżnicowanych materiałów pisemnych i audiowizualnych naświetlających dane zagadnienie i różnych punktów widzenia różnych autorów, wzbogacenie przekazu ustnego prowadzącego zajęcia przekazem multimedialnym, dostarczenie różnorodnych bodźców, które w konsekwencji umożliwiają dostosowanie sposobu organizacji

i prowadzenia zajęć do indywidualnych możliwości studentów, itd. Niemniej jednak pełna i adekwatna ocena trafności i przydatności ODW przeznaczonej dla studenta jest możliwa tylko przy zastosowaniu określonej procedury badań empirycznych⁸.

Resimé

Na zakończenie należy wyraźnie podkreślić, że tak jak widoczne są niezaprzeczalne korzyści wykorzystywania obudowy dydaktycznej wykładów przeznaczonej dla studentów w procesie kształcenia akademickiego, to nie można nie zauważyć też pewnych jej ograniczeń. Procedura konstruowania obudowy dydaktycznej wykładu przeznaczonej dla studenta wymaga znacznych nakładów pracy i czasu. W dodatku dla przygotowania obudowy o dobrej jakości technicznej i poprawności dydaktycznej niezbędne są specjalne umiejętności jak również, a może i przede wszystkim odpowiednia wiedza i zakresu prakseosemiotyki i kompetencje w zakresie wykorzystywania mediów⁹. Niemniej należy zaznaczyć, że w ogólnych rozrachunku korzyści wynikające i posługiwania się ODW górują nad ich ograniczeniami. A zatem, aby obudowa dydaktyczna wykładu przeznaczonego dla studenta spełniała swoją rolę musi być jasna, prosta, „nie przegadana” (nadmiar słów dezorientuje i odwraca uwagę od najważniejszych treści) i precyzyjną krótką instrukcją, co i jak student ma robić (drobiazgową instrukcją uniemożliwia rozwój twórczej inicjatywy i nie uczy samodzielnego rozwiązywania problemów), nasycona elementami graficznymi i ilustracjami, wstawkami programowanymi i odnośnikami do projekcji multimedialnej. Poza tym obudowa musi być starannie zredagowana, bez zarzutu pod względem stylu i odpowiednim słownictwem, poprawną terminologią, powinna posiadać odpowiedni format jak również atrakcyjną stronę wizualną¹⁰.

⁸ W.W. Kubielski, *Unowocześnienie procedury konstruowania i oceny kompleksowej obudowy dydaktycznej zajęć przeznaczonej dla studentów*, „Zeszyty Naukowe” SSW *Stargardinum*, Stargard Szczeciński 2012, Nr 4

⁹ Chodzi tu przede wszystkim o wiedzę z zakresu: efektywności procesu komunikowania, mechanizmów oddziaływania medialnego, proporcji przekazu multimedialnego, manipulowania informacją, barier komunikacyjnych, roli prowadzącego zajęcia, jak również wiedzę i umiejętności z zakresu: formy i języka komunikatów obrazowych (grafika, fotografia, kompozycja kadru, rysunek dydaktyczny, obraz w procesach poznawczych, wielkość czcionki, kolor, narzędzia i metody przygotowania komunikatów drukowanych i obrazowych), formy i języka komunikatów dźwiękowych (formy audialne, skuteczność odbiór przekazów dźwiękowych), formy i języka komunikatów drukowanych i filmowych (podstawy języka filmu, wielkość wstawek filmowych i komentarza, przenikanie obrazów itd.). W. Strykowski: *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996 nr 2; M. Kąkolewicz: *Klasyfikacja form komunikatów dydaktycznych*, UAM „Neodidagmata” 1996 nr XXII, s.139-148; T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe*, PWN Warszawa 1999; M. Jagodzińska: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*, WSiP Warszawa 1991; M. Hendrykowski: *Język ruchomych obrazów*, Ars Nova Poznań 1999; i inne

¹⁰ Materiały źle zredagowane z błędami merytorycznymi w tekście, nieczytelne, prezentujące chaotycznie treści, „oprawione” kiepską grafiką, nieadekwatnymi ilustracjami, z zawilumami

Abstract:

Every academic instructor who would like to prepare both attractive and effective classes needs to learn how to prepare appropriate learning aids with the use of modern print and audiovisual media. This involves the knowledge of the procedures for their preparation as well as an assessment of their quality. The following article fulfils this demand, presenting a systematic approach to the preparation and assessment of didactic aids for students. The procedure is made of five stages: the first one concerns establishing the contents for the didactic aids; the second one establishes the objectives; the third stage deals with the conditions in which the tasks will be fulfilled, the required standards of tasks, methods, technical learning aids and class organization, including its form (general, group or individual work). The fourth stage involves the assessment of the usefulness of the didactic aids from the point of view of established objectives, and the fifth stage concerns the adjustment of the class scenario to the intellectual level of the student, organizational form of the class, curriculum requirements and working methods.

Keywords: learning aids, lecture, procedure, assessment

instrukcjami korzystania z prezentacji medialnych mogą być wysoce nieskuteczne i wyzwoić u studentów lekceważący do nich stosunek i brak zaufania.

DANUTA TOMCZYK

SSWCollegium Balticum

POTRZEBA ORIENTACJI W OFERCIE CZYTELNICZEJ CZYTELNIKÓW BIBLIOTEK PUBLICZNYCH W UJĘCIU TEORII FUNKCJONALIZMU

Biblioteka jest elementem systemu kulturalno-oświatowego wchodzącego w ogół instytucji edukacyjnych powiązanych ze sobą **funkcjonalnie**, tworzących strukturę, w której określone jej kategorie, spełniając specyficzne dla siebie cele, współprzyczyniają się do realizowania polityki kulturalno-oświatowej państwa. **Struktura** organizacyjna biblioteki odzwierciedla różnorodność i złożoność zadań bibliotecznych, miejsce tej instytucji w środowisku, potrzeby użytkowników, personel, techniki pracy, uwarunkowania przestrzenne oraz finansowe. Wymienione czynniki wskazują na bibliotekę jako organizm, „układ wzajemnie powiązanych ze sobą, współzależnych i wspólnie przyczyniających się do realizacji zadań, określonych elementów”¹.

1. Założenia teorii funkcjonalizmu

Wg słownika etnologicznego *funkcja* oznacza „przyporządkowanie jednego zjawiska, działania, elementu szerszej całości innemu zjawisku, działaniu, elementowi lub całemu systemowi, w którego skład wchodzi”². Zarówno *funkcja*, jak i *struktura* są podstawowymi terminami funkcjonalizmu – orientacji badawczej, której ważnym etapem w historii stał się amerykański funkcjonalizm strukturalny –

¹ Z. Żmigrodzki (red.), *Bibliotekarstwo*, Warszawa 1994, Wydawnictwo SBP, s. 34.

² *Słownik etnologiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 134.

i metody funkcjonalnej, opracowaniem których zajęli się antropologowie społeczni: Bronisław Malinowski i Alfred Radcliff-Brown. **Funkcjonalizm** reprezentowany przez B. Malinowskiego „przyjmuje założenia całościowego i systemowego traktowania kultury, a przy wyjaśnianiu zjawisk kulturowych odwołuje się do ich funkcji” stanowiących „rolę jaką dane zjawisko kulturowe odgrywa w systemie kultury oraz sposób, w jaki jest powiązane z innymi w ramach tego systemu”³. Uwagę B. Malinowskiego przyciągały przede wszystkim **instytucje**, rozumiane jako kompleksowe relacje kulturowe na podstawowe i wtórne potrzeby społeczne.

Funkcje organizacji określają, w jakim stopniu dana instytucja przyczynia się do zaspokajania potrzeb ludzkich, są więc one wyjaśnianiem zjawisk społecznych, to jest rolą, jaką pełnią w całościowym systemie kultury i sposobem, w jaki są ze sobą wzajemnie powiązane. Ta sama instytucja może realizować wiele funkcji, dlatego też działania poszczególnych organizacji należy rozpatrywać w różnych aspektach, ponieważ mogą one zaspokajać różne potrzeby społeczne.

B. Malinowski funkcje organizacji powiązał z **teorią potrzeb**, która zakłada, że:

- człowiek jest nastawiony na zaspokajanie podstawowych potrzeb wynikających z faktów fizjologicznych,
- potrzeby fizjologiczne są modyfikowane przez fakty kulturowe,
- właściwy człowiekowi system zaspokajania potrzeb biologicznych stawia mu dodatkowe wymagania, a mianowicie narzuca konieczność pewnej organizacji ekonomicznej, pewnego systemu normatywnego, politycznego i wychowawczego, jako imperatyw instrumentalny,
- potrzeby pierwotne i instrumentalne zaspokajane są w oparciu o pewien system wzorów, tj. instytucje kulturowe⁴.

Wszystkie organizmy potrzebują dość określonego zbioru warunków dla optymalnej szansy przeżycia. Gdy warunki zbyt odchylają się od tej normy, zachodzi stan potrzeby i powstaje bardziej lub mniej trwale pobudzenie⁵. B. Malinowski przez **potrzebę** rozumie „(...) system warunków w ludzkim organizmie, układzie kulturowym i w relacji ich obu do naturalnego środowiska, jaki jest konieczny i wystarczający do utrzymania się przy życiu grupy i organizmu”⁶ i wyróżnia 3 kategorie potrzeb: potrzeby podstawowe, potrzeby instrumentalne

³ *Słownik etnologiczny...*, op. cit., s. 134, 136.

⁴ B. Malinowski, *Dynamika przemian kulturowych*, (w:) *Szkice z teorii kultury*, tłum. H. Buczyńska, H. Stasia i in., Książka i Wiedza, Warszawa 1958.

⁵ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 1976, PWN, s. 428.

⁶ M. Kempy, *Koncepcja potrzeb w funkcjonalizmie Malinowskiego*, (w:) Mariola Flis, Andrzej K. Paluch (red.), *Antropologia społeczna Bronisława Malinowskiego*, PWN, Warszawa 1985, s. 166-169.

i potrzeby symboliczno-integracyjne. Noszą one charakter hierarchiczny, gdyż z potrzeb podstawowych (w procesie ich zaspokajania) wynikają potrzeby drugiego i trzeciego rzędu, zaś wszystkie potrzeby (imperatywy) znajdują swoje zaspokojenie wyłącznie na poziomie kultury jako całości.

Główną stroną funkcjonalizmu jest **metoda funkcjonalna**. Heurystyczne reguły kierunku funkcjonalnego można sprowadzić do dwóch istotnych punktów:

- jeśli pragniesz uzyskać wyjaśnienie określonego zjawiska społecznego, poszukuj funkcji, które spełnia ono w szerszym kontekście społecznym lub kulturowym;
- dążąc do takiego wyjaśnienia, poszukuj nie tylko tych skutków zjawiska, które są zamierzone i dostrzegalne, ale także skutków ubocznych, wtórnych i nieprzewidywanych, a więc badaj i pozytywne, i negatywne skutki wystąpienia tego zjawiska dla systemu kulturowego⁷.

Jednym z kanonów analizy funkcjonalnej jest rozróżnienie kategorii pojęciowej, służącej analizie zjawisk społecznych i kulturowych: funkcje jawne i funkcje ukryte⁸. Funkcja jawna odnosi się do skutków obiektywnie obserwowalnych następstw działania, zgodnych z zamierzeniami i uświadomionych przez uczestników, natomiast funkcja ukryta odnosi się do skutków niezgodnych z zamierzeniami i nieuświadomionych. Stąd można przyjąć, że **funkcje pedagogiczne instytucji kulturalno-edukacyjnej** to sposób, w jaki zaspokaja ona potrzeby pedagogiczne jednostek oraz grup społecznych, a także całokształt skutków wywołanych przez działalność pedagogiczną instytucji i jej członków.

2. Czytelnik, potrzeby czytelników - rozróżnienia pojęciowe

Z funkcjonowaniem bibliotek łączy się praca z czytelnikiem, i nie dotyczy ona wyłącznie bibliotek szkolnych. Praca z czytelnikiem jest jednym z elementów finalnych biblioteki, i nie ulega wątpliwości, że o jej przebiegu decydują również inne procesy, nawet wówczas, gdy czytelnik bezpośrednio się z nimi nie styka. To świadome kształtowanie przez biblioteki wszystkich procesów razem, w sposób zapewniający możliwość oddziaływania na czytelnika, jest szeroko pojętą działalnością wychowawczą realizowaną w tej instytucji. Kim jest współczesny czytelnik?

Czytelnik to „bezpośredni odbiorca zawartości książki lub czasopisma”⁹ tzw. tradycyjnych materiałów bibliotecznych i zbiorów nietekstowych¹⁰, umiejący

⁷ P. Sztompka, *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej (studium badawcze)*, Wrocław 1971, s. 26-27.

⁸ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982, s. 97.

⁹ *Encyklopedia wiedzy o książce*. Wrocław 1971, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 484.

¹⁰ H. Ganińska, E. Lepkowska, *Użytkownik/klient i usługi biblioteczno-informacyjne w środowisku uczelni technicznej*, (w:) „Czytelnik czy klient?” [online]. Toruń, 4-6 grudnia

przyswajając otrzymane informacje, korzystający z tych umiejętności indywidualnie lub zbiorowo w ramach usług bibliotecznych: w czytelni lub poprzez wypożyczenie na zewnątrz. Lecz dotychczasowe pojęcie *czytelnik* uległo rozszerzeniu i należy zastąpić je pojęciem **użytkownik/klient** - czyli interesant, będący wartością określającą misję biblioteki. Pojęcie to, wskazuje na nową kategorię osób korzystających z pracy biblioteki, poza czytelnikami.¹¹ Zdecydował o tym aspekt historyczny rozwoju książki, od książki rękopiśmiennej, poprzez drukowaną, aż po elektroniczną, który spowodował szerszy zakres usług świadczonych przez biblioteki i zmianę oczekiwań klienta biblioteki.¹²

Współczesny użytkownik inicjuje nowe zachowania informacyjne¹³, emocjonalne, w tym również potrzeby samorealizacji¹⁴, natomiast warunki biblioteki określają możliwości realizacji i zaspokojenia tych potrzeb¹⁵. Usługi biblioteczne powinny zaspokajać odmienne potrzeby różnorodnych grup odbiorców, powinny sprostać określonym normom, wprowadzenia innowacyjności oraz stałego usprawnianie podejmowanych przedsięwzięć,¹⁶ a wskaźnikiem efektywności biblioteki jest poziom satysfakcji użytkowników.¹⁷

Wśród współczesnych potrzeb czytelników/użytkowników, zawierają się **potrzeby czytelnicze**, to znaczy indywidualne lub zbiorowe powody sięgania po lekturę, stymulowane i realizowane przez działalność kulturalno-oświatową i informacyjną biblioteki, wyrażające się instrumentalnymi lub autotelicznymi motywami poszukiwania określonych informacji i doznań emocjonalnych związanych z pogłębianiem wiedzy, kształtowaniem postaw intelektualnych, moralnych i estetycznych w kierunku samorozwoju.

2003 [dostęp: 2006-03-16]. (EBIB Materiały konferencyjne nr 7). Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/torun/ganinska.php>.

¹¹ J. Sójka, *Promocja w strategii marketingowej bibliotek*, Poznań 1994, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

¹² M. Kuczkowski, *Klient w bibliotece - trudne wyzwanie?* (w:) „Czytelnik czy klient?” [online]. Toruń, 4-6 grudnia 2003 [dostęp: 2006-03-14]. (EBIB Materiały konferencyjne nr 7). Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/torun/kuczkowski.php>.

¹³ J. Woźniak, *O tak zwanych potrzebach informacyjnych*, „Zagadnienia Informacji Naukowej” 1989, nr 1, s. 39-50.

¹⁴ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1982, s. 183.

¹⁵ K. Materska, *Edukacyjna funkcja biblioteki w życiu młodzieży*, Warszawa 1993, Wydawnictwo SBP, s. 25.

¹⁶ A. Tomczyk-Churska, *Czytelnik w przyjaznej atmosferze już od szkolnej ławki*, (w:) „Czytelnik czy klient?” [online]. Toruń, 4-6 grudnia 2003 [dostęp: 2006-03-27]. (EBIB Materiały konferencyjne nr 7). Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/torun/tomczyk.php>.

¹⁷ E. Głowacka, *Wskaźniki efektywności bibliotek według normy ISO 11620*, (w:) *Standaryzacja kosztów w bibliotekach publicznych* [online]. Chełm - Okuninka, 19-21 września 2002 [dostęp 2006-03-15]. (EBIB Materiały konferencyjne nr 5). Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/standardy/glowacka.php>.

Potrzeby współczesnych użytkowników biblioteki publicznej w zakresie osiągnięcia przez nich satysfakcji czytelniczej dotyczą większej liczby książek i czasopism, zapewnienia lepszego dostępu do Internetu, zwiększenia pomocy w wyszukiwaniu informacji, skrócenia czasu oczekiwania na książki, lepszego stanu księgozbioru, możliwości kopiowania, dogodnych godzin otwarcia biblioteki¹⁸. Czytelnicy oczekują, że biblioteka publiczna będzie wychodziła z coraz bogatszą ofertą informacyjną na temat posiadanych i nowo zakupionych zbiorów, umożliwiała zorientowanie się, czy interesujące ich dokumenty są do osiągnięcia zarówno na miejscu w ich bibliotece, jak i w innych bibliotekach. Oczekują nabycia wprawy w obchodzeniu się z publikacjami informacyjnymi oraz sprzętem komputerowym – narzędziem pozyskiwania informacji, umiejętności i sprawności w korzystaniu z informacji, a także stałego poszerzania zakresu proponowanej oferty kulturalnej. Zasadniczym oczekiwaniem użytkowników, wiązanym z korzystaniem z usług kulturalno-oświatowych w bibliotece publicznej, jest dostępność do instytucji w dogodnym czasie i miejscu, szczególnie że życie nabrało swobodnego tempa i czas każdego czytelnika biblioteki publicznej stał się mocno ograniczony. Użytkownicy oczekują wprowadzania w bibliotekach publicznych systemów komputerowych, które przyspieszają otrzymanie informacji o potrzebnych zbiorach, a także dogodnych warunków lokalowych. Na tej podstawie można przyjąć, że **potrzeby czytelników/użytkowników biblioteki publicznej**, to odczuwane przez nich braki we własnym rozwoju i w związku z tym, dążenia do rozszerzenia i pogłębienia dyspozycji o charakterze intelektualno-kulturalnym.

3. Założenia metodologiczne

Współczesny proces zaspokojenia potrzeb intelektualno-kulturalnych czytelników/użytkowników wskazuje na uwarunkowania obejmujące głównie cztery zakresy organizacyjne biblioteki: zasoby, ich opracowywanie i udostępnianie, komputeryzację biblioteki, pomoc bibliotekarza w wyszukiwaniu informacji,¹⁹ oraz korzystne warunki do pracy intelektualnej. Na tej podstawie można przyjąć cztery główne potrzeby intelektualno-kulturalne czytelników bibliotek publicznych:

- potrzebę posiadania odpowiedniej książki,
- potrzebę orientacji w ofercie czytelniczej,

¹⁸ Ż. Szerksznis, A. Spaleniak, *Użytkownik Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu – jego potrzeby, poziom zadowolenia i satysfakcji* [w:] *Czytelnik czy klient?* [online], Toruń, 4-6 grudnia 2003 [dostęp: 2006-03-17], EBIB Materiały konferencyjne nr 7. Dostępny w Internecie: <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/torun/szerksznis.php>.

¹⁹ D. Buzdygan, M. Różycka, J. Sobielga, E. Tomczak, *Badanie potrzeb użytkowników w bibliotekach akademickich z wykorzystaniem programu LIBRA. Raport z badań, (w:) Zarządzanie przez jakość w bibliotece akademickiej* [online]. Bydgoszcz – Gnień, 10-13 września 2000 [dostęp 2006-03-25]. (EBIB Materiały konferencyjne nr 1). Dostępny w World Wide Web: <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/atr/buzdygan.html>.

- potrzebę dostępności do medialnej informacji,
- potrzebę posiadania korzystnych warunków do pracy intelektualnej.

Poszczególne grupy potrzeb czytelników/użytkowników mogą być efektywnie zaspokajane, jeśli biblioteka publiczna jako instytucja kulturalno-oświatowa podejmuje w swojej działalności edukacyjno-kulturalnej działania w zakresie dostarczania odpowiedniej książki, zorientowania w ofercie czytelniczej, udostępniania informacji medialnej oraz tworzenia korzystnych warunków do pracy intelektualnej²⁰.

Koncentrując dalszą uwagę na rozszerzeniu i pogłębieniu dyspozycji o charakterze intelektualno-kulturalnym czytelników dotyczącej potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej biblioteki publicznej zdefiniowano problem badawczy:

Jaki jest stan zaspokojenia potrzeby orientacji czytelników w ofercie czytelniczej czytelników biblioteki publicznej ?

Na stan zaspokojenia potrzeb intelektualno-kulturalnych czytelników biblioteki publicznej związanych z zorientowaniem w ofercie czytelniczej, wskazują trzy komponenty organizacyjne:

- wielość form informowania czytelnika podczas udzielania pomocy w poszukiwaniu potrzebnych informacji;
- udostępnianie większej oferty zastępczej księgozbioru;
- zwiększanie czytelnikom dostępności do nowości wydawniczych.

Można przy tym założyć, że stan zaspokojenia potrzeby intelektualno-kulturalnej czytelników/użytkowników biblioteki publicznej w zakresie zorientowania w ofercie czytelniczej jest tym wyższy, im częściej biblioteka publiczna podejmuje działania charakterystyczne dla tego typu potrzeb intelektualno-kulturalnych czytelników (Tabela 1).

Tabela 1. Operacjonalizacja zmiennej „zorientowanie czytelników w ofercie czytelniczej biblioteki publicznej”

Zmienne szczegółowe	Zachowania bibliotekarza	Wskaźniki
wielość form informowania,	Bibliotekarz udostępnia czytelnikowi wiele różnych form informowania, gdy czytelnik: <ul style="list-style-type: none"> • korzysta ze słowników i encyklopedii, • korzysta z katalogów, 	wypowiedzi czytelników w sytuacjach pytaniowych

²⁰ D. Tomczyk, *Pedagogiczna rola bibliotekarza w dobie europeizacji*, Gorzów Wlkp. 2011, s. 99-119.

	<ul style="list-style-type: none"> • korzysta z zestawień bibliograficznych, • korzysta z nowości wydawniczych, • korzysta z bezpośredniej pomocy bibliotekarza. 	
--	---	--

oferta zastępcza księgozbioru	<p>Bibliotekarz udostępnia większą oferty zastępczą księgozbioru, gdy czytelnik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • korzysta z książek zastępczych w przypadku braku książki poszukiwanej, • korzysta z książek dostępnych wyłącznie w czytelni. 	
dostęp do nowości	<p>Bibliotekarz zwiększa czytelnikowi dostęp do nowości wydawniczych, gdy czytelnik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • korzysta z książki, której czas od momentu ukazania się na rynku aż do momentu jej zakupu, opracowania i korzystania z niej w bibliotece, jest jak najkrótszy, • korzysta z wykazów o nabytkach wydawniczych w formie „Książki dnia”. 	

Źródło: opracowanie własne

Do przyjętej koncepcji badań empirycznych zastosowana została metoda **sondażu diagnostycznego**. Wśród technik badawczych zastosowano: **technikę ankiety, technikę badania dokumentów, techniki statystyczne**. W badaniu skonstruowano **kwestionariusz ankiety**. Badania empiryczne przeprowadzone zostały w 23 bibliotekach publicznych powiatu goleniowskiego.

Powiat goleniowski utworzony został 1 stycznia 1999 w ramach reformy administracyjnej, na mocy ustawy z dnia 24 lipca 1998 o trójstopniowym podziale terytorialnym. Położony jest w zachodniej części województwa zachodniopomorskiego. Obejmuje sześć gmin:

- gminy miejsko-wiejskie: Goleniów, Maszewo, Nowogard,
- gminy wiejskie: Osina, Przybiernów, Stepnica,
- miasta: Goleniów, Maszewo, Nowogard.

Na terenie powiatu goleniowskiego aktywnie działa sieć biblioteczna, składająca się z 6 gminnych bibliotek publicznych: 3 miejsko-wiejskich, 3 wiejskich. Większość z nich posiada kilka filii bibliotecznych, rozsianych na obszarze ich oddziaływania. Największą liczbę filii bibliotecznych posiada biblioteka w Nowogardzie – 8, a następnie w Goleniowie – 6. Zarówno w Goleniowie, jak i w Nowogardzie zdecydowana większość filii bibliotecznych rozsiana jest na obszarze wiejskim. Jedynie biblioteka publiczna w Osinie nie posiada filii bibliotecznej w terenie. Najwięcej zarejestrowanych czytelników posiada Biblioteka Publiczna w Nowogardzie. Odsetek ten dotyczy Biblioteki Głównej funkcjonującej w mieście. Natomiast liczba czytelników dorosłych zarejestrowanych w nowogardzkich filiach bibliotecznych jest niższa od liczby czytelników dorosłych zarejestrowanych w goleniowskich filiach bibliotecznych. Biblioteka w Nowogardzie skupia więcej czytelników do lat 15 i młodzieży do lat 19. Wskaźnik zarejestrowanych czytelników dorosłych w kategoriach wiekowych 20-24, 25-44, 45-60 i powyżej 60 lat zdecydowanie przechyla się na korzyść biblioteki w Goleniowie i wynosi 2 792 osoby w stosunku do 5 450 ogółu zapisanych tam czytelników. Natomiast wskaźnik zarejestrowanych czytelników dziecięcych i młodzieżowych w działalności bibliotek, w kategoriach wiekowych do 15 lat, 16-19 lat, jest wyższy w bibliotece w Nowogardzie i wynosi 4001 w stosunku do 6 291 ogółu zapisanych tam czytelników.

Najliczniejszą kategorią użytkowników bibliotek publicznych powiatu goleniowskiego są uczniowie korzystający z usług kulturalno-oświatowych bibliotek na obszarze Nowogardu (3 944), następnie Goleniowa (2 834) i Maszewa (974). Inną, liczną grupą czytelników są pracownicy umysłowi z obszaru Nowogardu (772), Goleniowa (661) i Osiny (64) oraz młodzież akademicka, studiująca i przygotowująca się do zawodu, w przeważającej większości z rejonu oddziaływania bibliotek w Goleniowie (436), Nowogardzie (408) i Maszewie (41)²¹.

Potrzeby czytelnicze najliczniejszej grupy odbiorców usług bibliotecznych: uczniów, pracowników umysłowych i studentów definiują charakter gromadzonych zbiorów. Wyróżnione kategorie czytelników/użytkowników biblioteki w różnym stopniu zapoznają się z treścią poszukiwanych przez siebie dokumentów informacyjnych. Można zauważyć całą gamę sposobów poznawania przez nich treści dokumentów, od wnikliwego, analitycznego i krytycznego badania aż do powierzchownego przeglądania, ponieważ zainteresowanie czytelnika tekstem może czasami ograniczać się wyłącznie do zapoznania ze spisem treści lub bibliografią. W tych i innych procesach wyszukiwawczych pośredniczy bibliotekarz. Zakres współpracy w ramach zachodzących relacji jest szeroki. Zrozumieniu intelektualno-

²¹ Sprawozdanie statystyczne za rok 2005 Miejskiej i Powiatowej Biblioteki Publicznej Biblioteki Publicznej i. Cypriana Kamila Norwida w Goleniowie.

kulturalnych potrzeb czytelnika i metod jego pracy umysłowej przez bibliotekarza po to, aby dowiedział się, co komu oferować i w jaki sposób²², służy staranne „rozpoznanie oczekiwań publiczności”²³ oraz organizacja usług bibliotecznych.

Badaniu poddani zostali dorośli czytelnicy bibliotek publicznych. **Czytelnicy dorośli** to osoby zapisane i korzystające z usług bibliotek publicznych, które ukończyły 18. rok życia i są zarejestrowane według kategorii *zajęcia*: studenci, pracownicy umysłowi, robotnicy, rolnicy, inni czytelnicy dorośli.

4. Zaspokojenie potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej

Działalność informacyjna, zwana także służbą informacyjną biblioteki, polega „na gromadzeniu i publikowaniu źródeł informacyjnych (np. katalogów), dokumentacji swoich zbiorów, opracowywaniu bibliografii i przeglądów dokumentacyjnych oraz udzielaniu przez określony dział lub pracownika pomocy użytkownikom, a więc na pośredniczeniu między źródłem informacji a odbiorcą”²⁴. W praktyce służby informacyjnej przyjęto najczęściej stosowany przez bibliotekarzy podział ze względu na cechy formalne udzielanych informacji: katalogowe, biblioteczne, bibliograficzne, dokumentacyjne, tekstowe, rzeczowe²⁵.

Działalność informacyjną prowadzoną na rzecz **środowiska** biblioteka publiczna kieruje do: mieszkańców, pracowników umysłowych, robotników, nauczycieli, uczniów, studentów i innych osób pragnących przekwalifikować się, podnieść swoje wykształcenie, dostosować do aktualnych wymogów rynku pracy, ale i osób bezrobotnych i emerytów²⁶. Coraz częściej bibliotekarze współpracują z lokalną prasą, informując publiczność o swojej działalności. Warto podkreślić, że współczesne biblioteki publiczne tworzą jednolity system informacyjno-biblioteczny i oprócz informowania tradycyjnego wprowadzą kompleksową komputeryzację biblioteki, opierając się na stworzonym specjalnie dla jej potrzeb systemie komputerowym.

Z działalnością informacyjną skierowaną do środowiska, w którym działa biblioteka publiczna, wiąże się **informacja zbiorowa** o nabytkach, o wykazach książek i czasopism, spisach katalogowych. W specjalnych gablotach i łatwo dostępnych dla czytelników witrynach eksponuje wszelkie nowości oraz wykorzystuje łącza informatyczne w ramach zautomatyzowanej sieci informacyjnej. Wypożyczalnie biblioteki publicznej posiadają wolny dostęp do półek, dysponują między innymi: katalogami, kartotekami, zestawieniami bibliograficznymi, dużą ilością informatorów, przewodników, encyklopedii, słowników, zarówno wydawnictw polskich, jak i obcych, a także posługują się bazami danych na

²² J. Wojciechowski, *Marketing w bibliotece*, Wyd. SBP, Warszawa 1993, s. 69.

²³ J. Mazur, *Marketing usług*, SGPiS, Warszawa 1988, s. 25.

²⁴ M. Kocięcka, *Służba informacyjna w bibliotekach*, BN, Warszawa 1972, s. 8.

²⁵ Z. Żmigrodzki (red.), *Bibliotekarstwo...*, op. cit., s. 211.

²⁶ Z. Żmigrodzki (red.), *Bibliotekarstwo...*, op. cit., s. 204.

nośnikach elektronicznych.

Ogółem w bibliotekach publicznych powiatu goleniowskiego, w roku 2005 udzielono czytelnikom 96 371 informacji, w tym 26 177 bibliograficznych. Najwięcej informacji ogólnych udzielono w Bibliotece w Goleniowie (40 857), z czego ponad jedna trzecia to informacje bibliograficzne (12 220). Porównywalnie, w Bibliotece w Nowogardzie udzielono ogółem 25 936 informacji, w tym jedną czwartą bibliograficznych (6 066). W Bibliotece w Osinie ta proporcja jest zdecydowanie inna, ponieważ na 6 462 udzielonych informacji przypada 81 informacji bibliograficznych. Poza tym w Bibliotece w Stepnicy ta proporcja jest równa jednej trzeciej (2 034/862) oraz w Przybiernowie jednej trzeciej (5218/728)²⁷.

Pierwsza cecha organizacyjna odnośnie zorientowania czytelników w ofercie czytelniczej przejawia się poprzez **formy informowania** w bibliotece. Bibliotekarze udostępniają wiele form informowania, jeżeli sprawiają, że czytelnicy:

- korzystają ze słowników i encyklopedii;
- korzystają z katalogów;
- korzystają z zestawień bibliograficznych;
- korzystają z nowości wydawniczych;
- korzystają z bezpośredniej pomocy bibliotekarza.

Użytkownicy biblioteki publicznej, którzy odczuwają potrzebę poznawczą, swe pierwsze kroki kierują do księgozbioru podręcznego, oferującego między innymi słowniki rzeczowe, kompendia i encyklopedie. Korzystając z nich, mają możliwość zapoznania się z zakresem pojęciowym poszukiwanego zagadnienia. Informacje zawarte w encyklopediach, słownikach czy kompendiach pomagają w sposób prosty, nieskomplikowany uświadomić czytelnikowi zakres pojęcia i dostarczają przesłanek do dalszych eksploracji. Słowniki zawierają zestawy słów, jakie funkcjonują w danym języku, skompletowane według przyjętych reguł, najczęściej w porządku alfabetycznym. Biblioteki publiczne oferują najczęściej słowniki: jednojęzykowe, dwu- lub wielojęzyczne oraz terminologiczne. Ponadto, biblioteki publiczne oferują encyklopedie powszechne i specjalistyczne, których forma zależy od grupy użytkowników, do której encyklopedia jest skierowana. Z opinii badanych wynika, że poziom intensywności **korzystania z encyklopedii i słowników** jest różny: co trzeci badany korzysta z nich intensywnie (38,51%) i mniej intensywnie (27,16%), jedna czwarta nigdy nie korzystała z takiej formy informowania (25,93%), zaś co dziesiąty korzysta z niej rzadko. Nasuwa się pytanie, czym decyzje czytelników są warunkowane, dlaczego jeden czytelnik zawsze korzysta z szybkiej i rzetelnej informacji wydawniczej, inny natomiast z takiej możliwości nie korzysta wcale. Jest to niewątpliwie zagadnienie wymagające

²⁷ *Sprawozdanie statystyczne za rok 2005 Miejskiej i Powiatowej Biblioteki Publicznej im. C. K. Norwida w Goleniowie.*

z głębień.

Kolejną formą warsztatu służby informacyjnej, jest katalog. Katalog biblioteczny stanowi „spis jednostek zasobu bibliotecznego sporządzony w sposób metodyczny, ułożony w określonym porządku i wskazujący miejsce przechowywania jednostek zbioru bibliotecznego”²⁸. Katalogi muszą być opracowywane na zasadach przyjętych i obowiązujących w skali całego państwa, a nawet międzynarodowej. Można je podzielić według kryterium układu i wyróżniamy wtedy „katalogi formalne i katalogi rzeczowe. Do katalogów formalnych należą: katalog alfabetyczny, katalog tytułowy i katalog topograficzny. Naturalną kontynuacją katalogowania alfabetycznego jest katalog rzeczowy. Rzeczowe opracowanie różni się w sposób zasadniczy od alfabetycznego, ponieważ jego podstawę stanowi znajomość treści opisywanego dokumentu, a same opisy są w katalogach rzeczowych ujmowane w grupy tematyczne. „Katalogi pozyskały sobie tytuł «klucza» do biblioteki”²⁹. Badani czytelnicy zadeklarowali, że intensywnie **korzystają z katalogów**, jako formy informowania o zbiorach (34,57%). Praca z katalogiem wymaga sporej wprawy i tylko czytelnik z nim obyty pozyskuje w ten sposób informacje o książkach, z tego tytułu część czytelników nie korzysta z nich w ogóle (18,52%)..

Wychodząc naprzeciw potrzebom informacyjnym zgłaszanym przez studentów, licealistów, gimnazjalistów, biblioteki publiczne opracowują **zestawienia bibliograficzne** dotyczące różnych obszarów tematycznych. Termin *bibliografia* oznacza działalność mającą na celu „opisywanie książek przez zbadanie i ujęcie w formie zapisu ich cech wydawniczych (tytulatury, postaci fizycznej i formy wydawniczej, czyli sposobu opublikowania), niekiedy łącznie z informacją o treści”³⁰. Ponad jedna trzecia czytelników bibliotek publicznych (35,80%) potrzebuje i korzysta z zestawień bibliograficznych do pracy intelektualnej. Są to najczęściej osoby, które zgłaszają bibliotekarzowi zakresy prac egzaminacyjnych i dyplomowych, a w przypadku maturzystów – motywów literackich, i rzetelnie poszukują atrakcyjnej literatury tematycznej. Na podstawie składanych przez czytelników zgłoszeń, bibliotekarze budują ofertę zestawień bibliograficznych. Sporadycznie korzystających z zestawień bibliograficznych jest 38,27% czytelników, natomiast jedna czwarta nie wykorzystuje tej drogi pozyskania informacji.

Po zakończeniu opracowań formalnych i rzeczowych zakupionych książek, których wynikiem są katalogi alfabetyczne i rzeczowe różnych rodzajów, biblioteka publiczna przygotowuje kolejną formę opracowań – **wykazy nowości**. Warto dodać,

²⁸ J. Fercz, A. Niemczykowa, *Wstęp do nauki o książce i bibliotece*, PWN, Warszawa 1976, s. 74.

²⁹ Z. Mierzińska-Szybka, *Praca pedagogiczna bibliotekarza*, IBE, Warszawa 1995, s. 60.

³⁰ Z. Żmigrodzki (red.), *Bibliotekarstwo...*, op. cit., s. 179.

że bieżącą informacją o nabytkach jest stała akcja ekspozycyjna nowości książkowych w gablotach, na półkach, na biurku lub innym widocznym dla czytelników miejscu. Zainteresowania czytelników opracowanymi wykazami nowości wydawniczych są przeciętne. Co trzeci czytelnik jest głęboko zainteresowany tą formą informowania w bibliotece (intensywnie 11,11%, mniej intensywnie 20,99%). Tylko czasami interesuje się nią 17,28% badanych, jedna czwarta użytkowników korzysta z niej rzadko, a 27,16% wcale.

W codziennej pracy bibliotekarzy ważna jest umiejętność nawiązywania kontaktów z czytelnikami, która powinna „odznaczać się uprzejmością, szybką orientacją, inteligencją, dysponować dużym zasobem wiedzy ogólnej i specjalistycznej, wyrażać się jasno i poprawnie oraz w miarę możliwości – posługiwać się językiem obcym”³¹. Z obserwacji rzeczywistości bibliotecznej wynika, że w momencie pojawiających się trudności wyszukiwawczych większość czytelników kieruje się po konkretną **pomoc informacyjną do bibliotekarza**. Około 80% czytelników w różnym stopniu z takiej pomocy korzysta a tylko co piąty czytelnik nie korzysta z bezpośredniej pomocy bibliotekarza, jeśli nie znajdzie potrzebnej informacji.

Czytelnicy bibliotek publicznych korzystają z różnych form informowania o zbiorach, zaś źródłami informacji są słowniki, encyklopedie, opracowane przez bibliotekarzy katalogi, wykazy nowości, zestawienia bibliograficzne, a także wykwalifikowany personel służący konkretną, fachową pomocą³². Stan zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej, poprzez wielość **form informowania** czytelników w bibliotece publicznej, uzyskał poziom **średni** (35,80%), z tendencją w kierunku wysokim (27,16%) co może oznaczać, że biblioteka publiczna jako instytucja kulturalno-oświatowa w średnim stopniu podejmuje działania w zakresie wielości form informowania czytelników.

Druga cecha organizacyjna odnośnie zorientowania czytelników w ofercie czytelniczej przejawia się poprzez **ofertę zastępczą księgozbioru** w bibliotece. Wszystkie zbiory biblioteki publicznej powinny być zawsze gotowe do dyspozycji czytelników, a bibliotekarze powinni być zawsze przygotowani do ich udostępniania. Bibliotekarz udostępnia czytelnikom większą ofertę zastępczą księgozbioru, gdy czytelnik:

³¹ Z. Żmigrodzki (red.), *Bibliotekarstwo...*, op. cit., s. 216.

³² Otrzymano dodatni współczynnik korelacji C-Pearsona = 0,614. Można stwierdzić, że stan komponentu zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej pozostaje w istotnej zależności

i umiarkowanej korelacji z częstością podejmowania przez bibliotekę działań charakterystycznych dla tego typu potrzeby, które polegają na zorientowaniu w ofercie czytelniczej poprzez wielość form informowania.

- korzysta z książek zastępczych w przypadku braku książki poszukiwanej;
- korzysta z książek dostępnych wyłącznie w czytelnii.

Ogromny wzrost literatury na rynku wydawniczym nie jest odzwierciedlony w zbiorach bibliotek publicznych, a to szczególnie z powodu ograniczonych środków finansowych, którymi one dysponują. Wydawnictwa zasypują swymi propozycjami witryny sklepów, informują o nowościach w wielu różnych dziedzinach wiedzy. Czytelnicy obserwujący ruch na rynku wydawniczym poszukują z kolei możliwości spotkania się z nową publikacją w swojej bibliotece. Popyt na usługi, wynikający z faktu zapotrzebowania na konkretną literaturę, wyznacza zakres działań bibliotecznych. Według koncepcji biblioteki aktywnej, wychodzącej naprzeciw potrzebom czytelników, chodzi o działania nakłaniające ich do korzystania z oferty zastępczej biblioteki, w ramach programu marketingowego, który „narzuca obowiązek kształtowania umiejętności użytkownika bibliotecznego warsztatu i bibliotecznych materiałów”³³. Czytelnicy **korzystają z oferty zastępczej** proponowanej przez bibliotekarza w przypadku braku poszukiwanej książki a co piąty zadeklarował, że takie sytuacje zdarzają się bardzo często, dla co dziesiątego – często, rzadko – dla co czwartego badanego. Na brak jakiegokolwiek propozycji ze strony bibliotekarza, dotyczącej wypożyczenia książki zastępczej w przypadku braku konkretnego tytułu, wskazało 18,52% badanych. Zatem prawie jedna piąta czytelników decyduje się na inne formy pozyskania potrzebnej informacji. Jedną z takich możliwości jest praca z dokumentem w czytelnii.

W swych zasobach czytelnie posiadają wyodrębniony z ogólnych zbiorów księgozbiór podręczny, obejmujący między innymi wydawnictwa informacyjne, encyklopedie, słowniki, zestawy tematyczne z: psychologii, prawa, pedagogiki, ekonomii, socjologii, religioznawstwa, filozofii, medycyny, historii, sztuki, językoznawstwa. Ponad jedna trzecia badanych (37,04%) uważa, że bibliotekarze bardzo często proponują im książkę do pracy **wyłącznie na miejscu**. Pomimo pewnych ograniczeń związanych z wykorzystywaniem książek tylko w czytelnii, forma wypożyczenia na miejscu sprawia, że książka jest zawsze dostępna i jest to dostęp stały. Zdarza się, że niektóre pozycje książkowe są wykorzystywane tego samego dnia wielokrotnie przez wielu czytelników. Ponad jedna trzecia badanych często otrzymuje ofertę pracy z książką w czytelnii (35,80%), co szósty z taką ofertą spotyka się tylko czasami, natomiast co dziesiątemu czytelnikowi nie zdarzyło się, aby potrzebną im książkę bibliotekarze udostępniali wyłącznie w czytelnii.

W ramach wypełnianych przez bibliotekę zadań kulturalno-edukacyjnych polegających na zapewnieniu większej oferty zastępczej księgozbioru, czytelnicy zaspokajają potrzeby intelektualno-kulturalne dzięki otrzymywaniu książek

³³ J. Wojciechowski, *Marketing...*, op. cit., s. 63.

zastępczych w przypadku braku książki poszukiwanej oraz dzięki otrzymywaniu książek dostępnych wyłącznie w czytelnicy³⁴. Stan zaspokojenia tej potrzeby jest **średni (38,27%)**, z tendencją w kierunku niskim (22,22%). Propozycja pracy z książką zastępczą wywołuje u czytelników różne emocje i nastawienia. Analogiczna sytuacja pojawia się w sytuacji pracy z książką w czytelnicy i w związku z tym – brakiem możliwości jej wypożyczenia do domu.

Trzecia cecha organizacyjna odnośnie zorientowania czytelników w ofercie czytelniczej przejawia się poprzez **dostęp do nowości wydawniczych** w bibliotece. Bibliotekarze ułatwiają dostęp do nowości wydawniczych, jeżeli czytelnik:

- korzysta z książki, której czas od momentu ukazania się na rynku aż do momentu jej zakupu, opracowania i korzystania z niej w bibliotece jest jak najkrótszy;
- korzysta z wykazów o nabytkach wydawniczych w formie „Książki dnia”.

Czynności opracowania różnorodnych materiałów bibliotecznych rozpoczyna gromadzenie i kompletowanie szczegółowych wiadomości na temat ich dwóch podstawowych cech: wydawniczo-formalnych i treściowych. Proces formalnego opracowania dokumentu wymaga wykonania jego opisu z autopsji, a efektem jest sporządzenie na karcie katalogowej opisu katalogowego. Opis katalogowy, wymieniający cechy wydawniczo-formalne, jest opisem zasadniczym, umożliwiającym identyfikację dokumentu. Natomiast analiza treściowa należy do rzeczowego opracowania zbiorów, stanowiącego naturalną kontynuację opracowania formalnego. Istotne jest, aby proces gromadzenia oraz formalnego i rzeczowego opracowania zbiorów ograniczać do niezbędnego minimum. Wszelkie czynności zdecydowanie skraca komputerowa technika opracowywania zbiorów. Jedną piątą badanych czytelników biblioteki publicznej zadowala tempo, jakie nadaje się **przygotowaniu nowo zakupionej książki do obrotu**. Ponad jedna czwarta czytelników jest z tego tempa mniej zadowolona (27,16%) gdyż tylko czasami zdarza się, aby książka, której właśnie potrzebują, była dostępna. Połowa badanych użytkowników nie otrzymuje na czas poszukiwanych przez siebie nowości z powodu ich długiego opracowywania. Dla jednej czwartej badanych czas opracowywania nowości i dostępności jest zdecydowanie za długi.

Ważnym elementem marketingowym podejmowanym przez biblioteki publiczne jest promocja nabytków wydawniczych w formie „**Książki dnia**”. Z takiej formy zdobywania informacji na temat nowo nabytych zbiorów przez

³⁴ Otrzymano dodatni współczynnik korelacji C-Pearsona = 0,508. Można stwierdzić, że stan komponentu zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej pozostaje w istotnej zależności i umiarkowanej korelacji z częstością podejmowania przez bibliotekę publiczną działań charakterystycznych dla tego typu potrzeby, polegających na zorientowaniu czytelników w ofercie czytelniczej, poprzez większą ofertę zastępczą księgozbioru.

biblioteki publiczne korzysta około 65% czytelników: bardzo często ponad jedna czwarta czytelników (28,40%) natomiast często co trzeci czytelnik (39,51%). Zdarza się również, że jedna czwarta użytkowników rzadko korzysta z wykazów nowości wydawniczych (23,48%) lub nie zwraca na tę formę uwagi (7,41%).

Wyniki badania wskazują, że biblioteka publiczna wpływa na zaspokojenie potrzeb czytelników/użytkowników w zakresie orientacji w ofercie czytelniczej poprzez większy dostęp do nowości wydawniczych³⁵. Stan zaspokojenia tej potrzeby jest **średni** (40,74%) z tendencją wzrastającą (30,86%). Średni i wysoki stan dostępności do nowości wydawniczych świadczy o zadowalającym czytelników procesie przygotowywania książek do udostępniania w działach gromadzenia i opracowywania. Większość czytelników satysfakcjonuje tempo prac oraz promocja książek nowo zakupionych w formie „Książka dnia”.

Podsumowanie

Poziom zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej dotyczył analizy działalności kulturalno-oświatowej biblioteki publicznej w ramach trzech szczegółowych komponentów organizacyjnych: form informowania czytelników (35,80%), oferty zastępczej księgozbioru (38,27) i dostępu do nowości wydawniczych (40,74%). W każdym przypadku został osiągnięty **średni stan zaspokojenia** tej potrzeby. Z kolei obliczony ogólny stan zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej wskazuje na poziom **wysoki (39,51%)**, z tendencją w kierunku średnim (30,86%). Oznacza to, że biblioteka publiczna w wysokim stopniu podejmuje działania organizacyjne, polegające na wielości form informowania czytelników, udostępnianiu większej oferty zastępczej księgozbioru oraz zwiększaniu czytelnikom dostępności do nowości wydawniczych, co z kolei wpływa na zaspokojenie przez czytelników/użytkowników potrzeb, które charakteryzują się odczuwanymi przez nich brakami we własnym rozwoju i w związku z tym dążeniami do rozszerzenia i pogłębienia dyspozycji o charakterze intelektualno-kulturalnym w zakresie orientacji w ofercie czytelniczej³⁶.

Uzyskana na podstawie badań empirycznych wiedza na temat zaspokojenia potrzeb intelektualno-kulturalnych czytelników/użytkowników bibliotek

³⁵ Omawiany wyżej stan rzeczy potwierdza dodatni współczynnik korelacji C-Pearsona = 0,514. Można stwierdzić, że stan komponentu zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej pozostaje

w istotnej zależności i umiarkowanej korelacji z częstością podejmowania przez bibliotekę publiczną działań charakterystycznych dla tego typu potrzeby, które polegają na zorientowaniu w ofercie czytelniczej poprzez większy dostęp do nowości wydawniczych.

³⁶ Omawiany wyżej stan rzeczy potwierdza wielkość C-Pearsona = 0,463. Można stwierdzić, że stan zaspokojenia potrzeby orientacji w ofercie czytelniczej pozostaje w istotnej zależności i umiarkowanej korelacji z częstością podejmowania przez bibliotekę publiczną działań charakterystycznych dla tego typu potrzeby, polegających na zorientowaniu czytelników w ofercie czytelniczej.

publicznych, w zakresie zorientowania w ofercie stanowi przesłankę do zaproponowania kilku wskazań dotyczących usprawnienia pracy pedagogicznej biblioteki publicznej.

W udzielaniu informacji w bibliotece istotne znaczenie mają narzędzia, jakimi posługuje się w codziennej pracy bibliotekarz. Wzrost skuteczności form informacyjnych w bibliotekach publicznych zależy w dużym stopniu od rozpoznania, kto z nich korzysta i jakie są rzeczywiste potrzeby czytelników. Mogą one wynikać z dziedziny wiedzy, którą się czytelnik interesuje lub celu, dla realizacji którego potrzebna jest mu ta informacja. Intensywność oraz zakres korzystania z informacji zależą od uzdolnień i przyzwyczajzeń użytkowników. Ta **znajomość zachowań czytelnika**, rozpoznanie ich oczekiwań stanowią warunek opracowania metod pracy bibliotecznej, które mogą sprzyjać podniesieniu stanu zaspokojenia potrzeb informacyjnych czytelników.

Oferta zastępcza księgozbioru oraz **oferta pracy w czytelni** są skutecznymi formami zaspokajania potrzeb czytelników, o ile nie uzyskali poszukiwanego przez siebie dokumentu. Dla podniesienia poziomu oferty zastępczej istotne znaczenie ma częstsze niż dotychczas proponowanie każdemu czytelnikowi książki zastępczej, tak do pracy w domu, jak i w czytelni, przez bibliotekarza. Chodzi tu o **wykwalfikowany personel**, zdolny służyć konkretną, fachową pomocą czytelnikowi. Im więcej materiałów zastępczych zdoła on zaproponować czytelnikowi, tym w większym stopniu wykorzystany będzie księgozbiór biblioteki publicznej i zaspokojona potrzeba intelektualna czytelnika.

Dostęp do nowości wydawniczych świadczy o przygotowaniu czytelnikom nowych książek do użytkowania. Z uzyskaniem wyższego wskaźnika poziomu dostępności do nowości w bibliotece wiąże się skrócenie czasu opracowywania nowych książek przeznaczonych do użytkowania oraz wzrost środków finansowych niezbędnych na ich systematyczny zakup. Polepszenie sytuacji zależy od **hojności samorządów** oraz **własnych starań** bibliotek publicznych o środki zewnętrzne na zakup nowości.

Wypracowanie przez biblioteki publiczne sprawności funkcjonalnej, zgodnej z oczekiwaniami czytelników/użytkowników, wpływa na ogólny poziom satysfakcji czytelniczej

Abstract

The challenges and high expectations set by modern life make people analyze the conditions of their skills as well as the rational management of their work. Moreover, the need to combat practical errors that result in inefficiency of human actions is of great importance. Effectiveness of operation is necessary to face increased competition. Currently, public libraries are also confronted with such complex issues.

While analyzing the overall view on the functioning of the library system, one has to consider its social and service role, independently of its type. Library services are connected with satisfying intellectual and cultural needs and expectations of varied recipient groups, meeting specific standards, introducing innovativeness as well as continually improving undertaken ventures. This paper will present the issues concerning the fulfillment of the reader's need to be well-informed in the sphere of library offers in the light of functionalism.

Keywords: public library, functionalism, library services.

MACIEJ SOKOŁOWSKI-ZGID

PEDAGOG – BADACZ WOBEC SPOŁECZNEJ TEORII RÓŻNICY

Pedagog badający rzeczywistość społeczną w kontekście procesów wychowawczych, stoi wobec wyzwania znalezienia własnej, oryginalnej drogi wyjaśniania stawianych przez siebie pytań. Jego zadanie jest tym trudniejsze, im bardziej ciąży na nim spadek w postaci dorobku teoretycznego i metodologicznego innych nauk humanistycznych. Specyfika rzeczywistości interesującej pedagogów, daje jednak możliwość nie tylko wykorzystania metod badań, które byłby przystające do badanego świata, ale również kreowania tych metod i uzupełniania ich w specyficzny dla pedagogów dorobek teoretyczny i praktyczny. Jest to szczególnie ważne w przypadku szukania odpowiedzi na pytania o zmieniającą się rzeczywistość społeczną i relacje między nią a jednostką, wobec którego tradycyjne podejścia badawcze wydają się być bezradne, a ich metody nieprzystające, a w rezultacie bezcelowe.

Teza o najogólniejszym charakterze, którą chciałbym postawić mówi, że badacz opierający się na teorii i praktyce pedagogicznej, posiada szczególne predyspozycje do badania <<Innego>>, które pozwalają mu na uzyskanie dostępu do szerokiego spektrum danych, niedostępnych dla badaczy wykazujących konserwatywne podejście do przedmiotu badań. Tak skonstruowana teza musi być przeze mnie opatrzona wyjaśnieniem związanym i jej umiejscowieniem teoretycznym. Nabiera ona bowiem szczególnego znaczenia, jeśli rozpatruje się ją i perspektywy społecznej teorii różnicy, w której centralne miejsce zajmuje postać <<Innego>>. <<Inny>> nie jest więc po prostu innym człowiekiem, nie jest także jedynie przedmiotem zainteresowania badawczego; staje się natomiast podmiotem,

który ma realny wpływ na cały proces badawczy. Wpływ ten nie jest elementem niepożądanym w owym procesie, bowiem nie wytrąca on badaczowi oręża niezbędnej dozy obiektywizmu naukowego, daje natomiast możliwość wyzbycia się takiego rodzaju podejścia badawczego, które swoje korzenie odnajduje w europejskim kolonializmie; czy też szerzej porzucenia opisu świata przy użyciu filtru normatywności i kategorii norma – dewiacja. Pedagog podejmując się badań nad rzeczywistością społeczną powinien więc przede wszystkim dokonać aktu określenia swojego stosunku do przedmiotu badań, co warunkuje jego dalszy przebieg oraz sformułowanie ostatecznych wniosków.

Rozwinięciem przedstawionej wyżej tezy będzie zdefiniowanie <<Innego>> jako elementu procesu badawczego. <<Inny>> jest więc upodmiotowionym „przedmiotem” badań, czy też może lepiej: elementem rzeczywistości społecznej interesującym badacza, trwającym w procesie nadawania mu podmiotowości. Akt określenia stosunku do przedmiotu badań przez badacza ma charakter performatywny i jest kluczowy dla procesu badawczego (a pośrednio także dla wyboru metody badawczej).

Spółeczna teoria różnicy stawia w centrum kwestie związane i tożsamością, pozbawiając jej jednak cech stałości, niezmienności i sztywności na rzecz decentralizacji esencji, zmienności i procesualności. Istotne jest również to, że perspektywa tej teorii daje możliwość pozbycia się paradygmatu dewiacji na rzecz inności (odmienności) będącej czynną formą walki ze strategiami normalizującymi. Perspektywa ta nie powinna jednak ograniczać się do postrzegania człowieka jako jednostki uwikłanej w społeczne sieci wiedzy/władzy. Zainteresowanie kwestiami tożsamościowymi badacza-teoretyka różnicy, musi uwzględnić genezę i fazy procesu tworzenia się tożsamości, co otwiera możliwości dla pedagogiki. Spółeczna teoria różnicy nie może bowiem w podejściu badawczym zrezygnować ze stawiania pytań o genetyczny wymiar tożsamości.

Jakie konsekwencje metodologiczne niesie za sobą przyjęcie takiej perspektywy? Najprościej można określić je jako odrzucenie ortodoksji i zastąpienie jej metodami nienormalizującymi, oddającymi obiektom badań ich podmiotowość, uwzględniającymi nienormatywny charakter elementów rzeczywistości społecznej. Kenn Plummer w swoim artykule „*Krytyczny humanizm i teoria queer. Nieuniknione napięcia*”, przytacza kilka przykładów na to, co oferuje nam metodologia queer. Część i nich może być i powodzeniem wykorzystana przez pedagogów. Za niezwykle ważną propozycję uznaję tak zwany zwrot tekstualny, a więc ponowne odczytanie artefaktów kulturowych¹. Można pokusić się na zastąpienie artefaktów kulturowych, a więc tekstów, materiałów audiowizualnych

¹ Por. K. Plummer, *Krytyczny humanizm i teoria queer. Nieuniknione napięcia*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), „*Metody badań jakościowych*”, tom I, Warszawa 2009, s. 520.

i innych, dostępnych szeroko w kulturze masowej, artefaktami biograficznymi. W takim przypadku zwrot tekstualny polegałby na odczytaniu indywidualnych tekstów i materiałów powstałych w określonym czasie biograficznym jednostki jako elementów konstruujących i jednocześnie opisujących proces przemian tożsamościowych. Perspektywa queer, czy też społecznej teorii różnicy, narzuca nam w tym działaniu specyficzną, wolną od normatywności, definicję tożsamości, co pozwala na zastosowanie powyższej metody w procesie badawczym.

Perspektywa metodologiczna społecznej teorii różnicy skupia się także na odczytywaniu autorskiego „ja” w badanych tekstach². Pedagog-badacz zainspirowany założeniami tej teorii może wykorzystać propozycję odczytywania „ja” w prowadzonej analizie biograficznej jednostek. Ma być to więc <<dociekanie>>, a nie <<badanie>> *sensu stricto*, co znakomicie wpisuje się w sposób rozumienia tego czym są jakościowe orientacje badawcze. Używając pojęcia „ja” inaczej niż subiektywnego elementu tożsamości, badacz może wpaść w pułapkę nieuprawnionego przypisywania mu uwarunkowań społecznych. Traktując on wówczas tożsamość jednostki jako wypadkową wpływu społeczeństwa, kultury i systemu aksjonormatywnego. Perspektywa społecznej teorii różnicy pozwala w jednostce dostrzec aktywny podmiot, decydujący o kształcie swojej tożsamości, przekraczający narzucane przez normy społeczne ograniczenia, adaptujący zastaną rzeczywistość w sposób twórczy, a nie bierny. Badacz o takim podejściu będzie i kolei zainteresowany światem radykalnych pograniczy, czyli tym co pedagog o konserwatywnym podejściu zakwalifikowałby do kategorii dewiacji. Na dotarcie do takiego materiału badawczego pozwala właśnie odczytywanie autorskiego „ja” w narracjach biograficznych. Badacz, którego interesują tak zwane radykalne pogranicza, stoi jednak wobec trudnego wyboru metod i technik badawczych, pozwalających na zbadanie problemu i perspektywy społecznej teorii różnicy. Propozycją odczytywania autorskiego „ja” w badaniu, może być przeprowadzenie wywiadu narracyjnego. Sytuacja bezpośredniej relacji interpersonalnej, w której osoba prowadząca zadaje pytania ułożone w ten sposób, aby udzielone wypowiedzi pozostawały w związku i hipotezą badawczą, musi iść w parze i próba odczytywania performansu jakim jest dla badanego sytuacja wywiadu. Badanie o charakterze wywiadu zogniskowanego, daje i kolei duży margines swobody w wyrażaniu poglądów, a sam wywiad ogniskuje się na doświadczeniach osób, które mają związek i badaną sytuacją, a tym samym pozwala uporać się i pułapką nadmiernego obiektywizowania uzyskanego materiału.

Osiągnięcie celu badania przy jednoczesnym zachowaniu postulatu utrzymania relacji podmiotowości w stosunku do obiektu badań, może polegać na ograniczeniu interpretacji strukturalistycznej, która według Piotra Sztompki polega

² Por. Ibidem, s. 524.

na „wydobyciu i ujawnieniu kryjących się za obserwowalnymi przejawami życia społecznego struktur interakcyjnych, normatywnych i struktur szans”³. Analiza strukturalistyczna posłużyć może do zbadania składników systemu społecznego, jakimi są idee: rozpowszechnione przekonania, poglądy i przesady. W myśl społecznej teorii różnicy nie może być to jednak fundamentem analizy materiału. Istotnym elementem badania wydaje się być natomiast odczytywanie „ja” i zastosowaniem interpretacji dyskursywnej. Specyfika tego rodzaju analizy pomaga w wydobyciu czysto subiektywnych odczuć dotyczących określonych elementów biograficznych, co w połączeniu i interpretacją strukturalną pozwala stworzyć model w swej budowie zbliżony do modelu problemu badawczego. Dotyczy on bowiem relacji norm (zewnętrznych) do uczuć i postaw wyrażanych w subiektywny sposób. Chcąc więc uzupełnić analizę strukturalną o aspekt odbioru, niezbędne wydaje się zastosowanie interpretacji dyskursywnej. Niezależnie bowiem od ogólnej zdolności do interpretowania spostrzeganych sytuacji, „(...) to które ze znaczeń się zaktualizują, zleży w dużej mierze od nastawienia, oczekiwań, uprzedzeń odbiorcy”⁴.

Spółeczna teoria różnicy daje pedagogowi nowe perspektywy w podejmowanych przez niego badaniach. Pozwala ona na podejmowanie takich metod i technik badawczych, które uwzględniają podmiotowy charakter obiektu badań, wyjaśniają genezę procesów tożsamościowych, a tym samym mogą sprawniej odpowiadać na pytania zadawane przez inne nauki społeczne korzystające i teorii queer. Pedagog-badacz podejmujący badania nad <<Innym>> daje tym samym szansę eksplorowania rzeczywistości społecznej i nowej, oryginalnej perspektywy.

Streszczenie

Pedagog – badacz wobec społecznej teorii różnicy

W artykule stawiam następującą tezę: Badacz opierający się na teorii i praktyce pedagogicznej, posiada szczególne predyspozycje do badania <<Innego>>, które pozwalają mu na uzyskanie dostępu do szerokiego spektrum danych, niedostępnych dla badaczy wykazujących konserwatywne podejście do przedmiotu badań.

Celem artykułu jest ukazanie, że wykorzystanie teorii queer daje pedagogowi nowe perspektywy w podejmowanych przez niego badaniach. Pozwala ona bowiem na podejmowanie takich metod i technik badawczych, które uwzględniają i podkreślają podmiotowy charakter obiektu badań.

Słowa kluczowe: badacz, inny, społeczna teoria różnicy

³ P. Sztompka, „Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 87.

⁴ Ibidem.

Summary

The researcher and the queer theory

In the article I put forward the following thesis: The researcher basing on the pedagogical theory and practice has some particular predisposition to examine <<the Other>>, which enable him to gain access to a broad spectrum of data that are unavailable to those researchers, who have a conservative approach to the topic of the research.

The aim of this article is to show that the use of the queer theory gives an educator the new view on his research. This theory enables the selection of such research methods and approaches that take into account, and emphasize the subjective nature of the topic of the research.

Key words: researcher, the Other, queer theory

TOMASZ WIERENKO

ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH W SZKOLE

Technologia informacyjna jest to zespół środków (urządzeń, takich jak komputery i ich urządzenia zewnętrzne oraz sieci komputerowe) i narzędzi (oprogramowanie), jak również inne technologie (takie, jak telekomunikacja), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją. Technologia informacyjna obejmuje, więc swoim zakresem między innymi: informację, komputery, informatykę i komunikację. Współczesna technologia informacyjna wyrosła na bazie zastosowań komputerów, a jej decydujące znaczenie dla życia społeczeństw upoważnia do zdefiniowania końca XX wieku, jako ery informacji i jej technologii.¹

Technologia ta dostarcza metod i środków, dzięki którym możliwe jest pełne i wzbogacone spojrzenie na treści przekazywane dotychczas w nauczaniu, a ponadto poznanie istotnych dla kształcenia treści i umiejętności, których nie można osiągnąć bez pomocy komputerów.²

Współczesna technologia informacyjna ma ogromny wpływ na życie i rozwój człowieka. Bardzo szybkie tempo rozwoju technik informatycznych wymaga ich znajomości. Komputery w edukacji dają szansę znajdowania, wykorzystywania i prezentacji pojawiających się nowych informacji i zakresu różnych dziedzin.

¹ Por: G. Friedrichs i A. Schaff: Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport Klubu Rzymskiego, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza, Warszawa 1987, s. 7.

² Por: Red. W. Książek: Biblioteczka Reformy MEN. O edukacji informatycznej, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2011, s. 13-14.

Placówki edukacyjne w obliczu przemian cywilizacyjnych, rozwoju techniki i technologii informacyjnych, stają wciąż przed nowymi wyzwaniami. Wraz i nadejściem nowej rzeczywistości, szkoły muszą szybko reagować na oczekiwania gospodarki rynkowej i globalizacji. Od tego czasu szkołę traktuje się, jako element gospodarki rynkowej, co powoduje konieczność podejmowania różnych inicjatyw marketingowych.

Pojawienie się sektora szkół niepaństwowych, rosnącej konkurencji oraz możliwości swobodnego wyboru szkoły, placówki oświatowe zmuszone są podejmować różne działania zabiegając o uczniów. Dyrektorzy szkół, aby sprostać konkurencji podejmują działania, mające na celu informowanie, przekonanie i nakłonienie potencjalnego ucznia bądź jego rodzica do skorzystania i oferowanej usługi. Podjęmą również działania przyczyniające się do budowania pozytywnego wizerunku szkoły.

Jednym i najnowocześniejszym i najbardziej popularnym narzędziem promocji jest reklama w Internecie za pośrednictwem stron WWW. Strony WWW są najmłodszym, ale i najdynamiczniej rozwijającym się narzędziem Internetu. Stanowią je dokumenty zawierające takie elementy jak tekst, programy, obrazy, dźwięk czy animację oraz odnośniki powiązane i innymi stronami.³ Poruszanie się po stronach WWW polega na przechodzeniu przez tzw. strony WWW, które zawierają połączenia do innych dokumentów, znajdujących się na różnych komputerach rozproszonych po sieci Internet. Ich zaletą jest dość duża swoboda w zakresie prezentacji towarów, tj. brak ograniczeń w kwestii zasobu, jakim jest przestrzeń.⁴ Najczęściej wykorzystywane są, jako źródła informacji czy też do sprzedaży produktów w sklepach internetowych, ale także do działań marketingowych, jak: promocja i badania marketingowe.⁵

Szkoły tworząc własne strony WWW stają się dostawcą informacji ogólnodostępnych lub przeznaczonych tylko dla konkretnych odbiorców. Taka ekspozycja stron WWW w przypadku szkół spełnia określone cele:⁶

³ Por: J. Brózda: Wirtualne otoczenie przedsiębiorstwa, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000, nr 277, s. 99-100.

⁴ Por: G. Plichta: Uwarunkowania nowoczesnych form handlu detalicznego, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ekonomicznej, Kraków 2005, nr 680, s. 66.

⁵ Por: T. Ishaya, L. Macaulay: Establishing e-Commerce Customer-Supplier Trust, „Electronic Commerce Research and Development” Gdańsk 2003, s. 74-76.; Por: J. Goc: Możliwości zaspokajania potrzeb informacyjnych w warunkach społeczeństwa informacyjnego, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1999, nr 266, s. 22.

⁶ Por: J.W. Wiktor: Euromarketing, koncepcje strategii metody, Materiały II sympozjum Marketingu Międzynarodowego, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 274-284.; Por: R. Socha:

- strony WWW stanowią wizytówkę szkoły;
- są środkiem komunikowania się na płaszczyznach szkoła-uczeń, szkoła-rodzice, szkoła-nauczyciele;
- dają możliwość prezentowania prac uczniów, dorobku szkoły w programach badawczych, w tym między innymi realizowanych przez Internet;
- są nośnikiem informacji dla potencjalnych uczniów czy pracowników szkoły;
- pełnią funkcję edukacyjną, bowiem istnienie strony powoduje konieczność administrowania nią, aktualizowania i tworzenia nowych elementów. W tym przypadku zastosowanie Internetu może być także przedmiotem nauczania.

Obecnie bardzo dużo placówek edukacyjnych posiada już własną witrynę WWW. Na takiej stronie zamieszczane są najczęściej następujące informacje:

- - ogólne wiadomości o placówce, jej historia, adres, telefon kontaktowy, bieżąca działalność, fotografie oraz adres poczty elektronicznej,
- - struktura kształcenia oraz oferowane kierunki,
- - zasady rekrutacji, terminy składania dokumentów, ewentualnie opłaty,
- - kalendarz zebrań i konferencji, plany zajęć w roku szkolnym, informacje o absolwentach, ewentualnie informacje dotyczące matury,
- - udział w spotkaniach, konferencjach, seminariach.

W działaniach marketingowych istotną rolę pełni dyrektor szkoły lub placówki oświatowej. To on w głównej mierze kieruje działalnością powierzonej mu placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz. Każdy dyrektor jest nie tylko odpowiedzialny za nauczanie, wychowanie, opiekę i bezpieczeństwo, ale jest też kierownikiem zakładu pracy, który odpowiada za budżet, organizację pracy, działalność socjalną, zatrudnienie i zwalnianie pracowników. Problematyka kadrowa jest w oświacie bardziej skomplikowana niż w innych zakładach pracy, ponieważ stosunek pracy nauczycieli jest regulowany nie tylko przez Kodeks Pracy, ale i przez Kartę Nauczyciela. W celu przybliżenia przepisów pracy dyrektor może skorzystać i adresu Państwowej Inspekcji Pracy i zwrócić się do nich i prośbą o wyjaśnienie przepisów i zakresu prawa pracy. Interpretacje i przystępne omówienie przepisów prawnych ogólnodostępne jest także na stronach gazet zajmujących się tą problematyką jak np. Gazeta Prawna czy Rzeczpospolita.

Dyrektor szkoły sprawuje nadzór pedagogiczny nad powierzoną mu placówką. Dyrektor chcąc wiedzieć jak najwięcej na temat organizacji nauczania, przepisów określających zalecenia i wytyczne przeprowadzanej reformy oraz

rozporządzenia może skorzystać ze stron Ministerstwa Edukacji Narodowej. Znajduje się tam szereg informacji ogólnych, przepisów, komentarzy, ale i dużo połączeń do innych stron, które mogą być bardzo pomocne.

Od 2002 roku, zgodnie i założeniami reformy, obok dotychczasowego sposobu oceniania stosowanego w szkołach pojawiło się w polskim systemie, ocenianie zewnętrzne. Na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz stronach Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych można znaleźć przykładowe zadania, terminy egzaminów próbnych, oraz wymagania, jakie musi spełnić szkoła oraz dyrektor w celu sprawnego przeprowadzenia egzaminu.

Korzystając i przeglądarki stron można uzyskać także informacje i dziedziny prawa, finansów, budownictwa, wykonania specjalistycznych prac elektrycznych czy projektowych. Takie informacje mogą być przydatne przy okazji prac remontowych przeprowadzanych w szkole.

Dyrektor powinien mieć również dostęp do najświeższej prasy ogólnopolskiej i lokalnej, a za pomocą Internetu nie stanowi to żadnego problemu.

Technologia informacyjna wspomaga zdobywanie wykształcenia, umożliwia i ułatwia docieranie do rzeczywistych zasobów informacji oraz daje nieograniczone możliwości komunikacyjne.

Coraz częściej zauważana jest integracja informatyki i poszczególnymi przedmiotami. Może to się odbywać się poprzez korzystanie i odpowiedniego oprogramowania dydaktycznego na tychże przedmiotach, a także na zajęciach i technologii informacyjnych można posługiwać się przykładami odnoszącymi się do tematów i danych przedmiotów.

W każdym i tych sposobów integracji można wykorzystać oprogramowanie edukacyjne, dokumenty tekstowe, dokumenty graficzne czy prezentacje multimedialne.

Najpopularniejszą formą wzbogacenia zajęć lekcyjnych wykorzystywaną przez nauczycieli jest prezentacja multimedialna. Dotyczyć ona może każdego tematu, może, zatem być elementem każdej lekcji, praktycznie i każdego przedmiotu. Najczęściej spełnia ona funkcję informacyjną, ale może też zawierać zadania do wykonania. Prezentacja może być tylko częścią lekcji, ale może też stanowić samodzielną lekcję.

Główne cele edukacyjne prezentacji multimedialnej to:

- podanie rzetelnej informacji w przystępny sposób, szybko, zwięźle, w łatwej do zapamiętania formie,
- wykorzystanie zalet łączenia obrazu i dźwięku,
- wykorzystanie możliwości wyszczególnienia i podkreślenia istotnych informacji,
- kształtowanie silnych relacji między nauczycielem - prezydentem a uczniem - odbiorcą.

Prezentację multimedialną można także wykorzystać do urozmaicenia spotkań i rodzicami w szkole lub też na posiedzeniach Rady Pedagogicznej. Najprostszą prezentacją jest zwykły pokaz elektronicznych slajdów, w których możemy zamieścić zdjęcia, klipy, informacje i Excela czy i programu Word. Prosta prezentacja tzw. liniowa nie zawiera elementów nawigacyjnych pozwalających dowolnie zestawić sekwencję slajdów. Bardziej złożone pokazy posiadają dodatkowe składniki pozwalające np. wracać do poprzedniego slajdu, uruchamiać animację, uaktywniać dźwięki i muzykę. Tego rodzaju pokazy nazywamy interaktywnymi.⁷

Komputer może być również wykorzystany przez każdego nauczyciela w trakcie przygotowywania materiałów pomocniczych do lekcji, a także do tworzenia testów i opracowywania ich wyników. Możliwe staje się również rejestrowanie za pomocą komputera osiągnięć uczniów i prowadzenie na bieżąco statystyki postępów wyników nauczania. Ponadto nauczyciel korzystając z sieci, i rozwiązań metodycznych innych nauczycieli, może otrzymać materiały metodyczne lub źródła tych materiałów i dowiedzieć się, jak postępować z uczniami ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Internet daje nauczycielowi dodatkowe możliwości w zakresie aktywizowania uczniów, stwarzania im pozytywnej motywacji do nauki oraz rozbudowywania dodatkowych kanałów komunikacji nauczyciela i uczniem i nauczyciela i rodzicami ucznia. Nauczyciele mogą w tym celu tworzyć własne strony internetowe, pełniące między innymi funkcję elektronicznej „tablicy” zawierającej materiały przydatne do wykonywania prac domowych oraz do przygotowywania się do lekcji i sprawdzianów.

Zastosowanie komputerów i możliwość korzystania z sieci daje ogromne możliwości w zakresie gromadzenia, przetwarzania i prezentacji wiedzy oraz symulacji wielu zjawisk i wykorzystaniem grafiki, animacji, dźwięku i filmu.

Internet sprawia, że nauczyciele mają dostęp do ogromnych zasobów informacyjnych i programów oraz dysponują różnorodnymi możliwościami prowadzenia dialogu.

Zastosowanie w codziennej pracy nauczyciela komputera podłączonego do Internetu przynosi bardzo dużo korzyści takich jak:

- możliwość ciągłego uaktualnienia i podnoszenia swojej wiedzy,
- dostęp do aktualnych informacji o kursach i szkoleniach dla nauczycieli,
- możliwość weryfikacji wiadomości i zakresu prawa oświatowego,
- wspieranie własnego rozwoju zawodowego,
- podniesienie jakości realizowanego w szkole procesu dydaktyczno-wychowawczego,

⁷ Por: A. Bremer, M. Sławik: **Poznajemy informatykę. Podręcznik dla gimnazjum**, Wydawnictwo Videograf II, Katowice 2001, s. 17-20.

- możliwość wymiany poglądów i doświadczeń i innymi nauczycielami,
- możliwość wykorzystania nowoczesnych narzędzi informatycznych do kontaktów i rodzicami oraz uczniami,
- możliwość publikacji swoich osiągnięć,
- przygotowanie wielu atrakcyjnych pomocy dydaktycznych (karty pracy, ilustracje, dyplomy, zaproszenia, podziękowania, gazetki przedmiotowe, okolicznościowe, plakietki itd.),
- przygotowanie testów, sprawdzianów, kartkówek, krzyżówek tematycznych, rebusów i innych zadań,
- ułatwienie prowadzenia dokumentacji nauczyciela (planów miesięcznych, przygotowanie i prowadzenie kart obserwacji, osiągnięć uczniów, ankiet itd.),
- uatrakcyjnienie zajęć poprzez np. prezentacje multimedialne,
- rozwijanie zainteresowań uczniów,
- pomoc w nauce i rozwoju intelektualnym uczniów.⁸

Komputery mogą być użytkowane, jako środek pomagający nauczycielowi w nauczaniu, uczniowie zaś mogą je wykorzystywać w procesie uczenia się, tak w klasie podczas wykonywania ćwiczeń na zajęciach i technologii informacyjnej pod nadzorem nauczyciela, jak i poza szkołą. Komputer nie jest jednak w stanie zastąpić nauczyciela. Pełni on ważną drugorzędną rolę, która polega zarówno na prezentacji nowego materiału, jak i jego ćwiczeniu przez utrwalanie. Pozwala na rozwijanie twórczego myślenia oraz wyzwalanie kreatywności uczniów. Pozwala na dostrzeganie faktów, ich analizę, syntezę i zastosowanie w praktyce. Przy jego pomocy można również systematycznie sprawdzać wiadomości ucznia, co pozwala skrócić czas przeznaczony na utrwalanie materiału, czy kontrolowanie wiedzy uczniów.

Wykorzystywanie w procesie dydaktycznym nowoczesnych środków dydaktycznych wykorzystujących narzędzia informatyczne w połączeniu i tradycyjnymi metodami, formami organizacyjnymi i środkami kształcenia ma bezpośredni wpływ na model współczesnej biblioteki. Przestała być ona tylko wypożyczalnią książek, a przekształciła się w pracownię szkolną. Stała się miejscem najbardziej aktywnej i twórczej, indywidualnej i grupowej pracy uczniów. W obecnej szkole biblioteka ma pełnić rolę pracowni, w której zasady funkcjonowania oraz zadania należy ująć w statucie każdej szkoły. Stworzenie odpowiednich warunków do prawidłowego i efektywnego funkcjonowania takiego modelu biblioteki to priorytetowa sprawa. Tylko w nowoczesnym, dydaktycznym

⁸ Por: S. Juszczak, P. Gruba: Komputer w edukacji wczesnoszkolnej, „Życie szkoły”, Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o. o., Warszawa 1996, nr 2, s. 96-97.

centrum informacyjnym uczeń chciałby spędzać większość czasu szkolnego nad samodzielną nauką szkolną i pogłębianiem zainteresowań.

Potencjalne korzyści i komputeryzacji bibliotek szkolnych można podzielić na dwie grupy: korzyści użytkowe dla bibliotekarza oraz korzyści użytkowe dla uczniów i nauczycieli.

Bibliotekarzom przede wszystkim usprawni to pracę. Najwięcej jednak zyskują zaś czytelnicy, którzy obsługiwani są szybko, uzyskują informację natychmiast, a możliwości wyszukiwawcze systemu pozwalają np. wykonać zestawienie bibliograficzne na zadany temat w ciągu minuty albo znaleźć książkę, kiedy czytelnik pamięta tylko jedno słowo i tytułu czy nazwisko autora. Czytelnicy sami mogą prowadzić poszukiwania i sporządzać odpowiednie dla nich zestawienia.

Za pośrednictwem Internetu wirtualne zasoby sieciowe stały się osiągalne i możliwe do wykorzystania przez dwadzieścia cztery godziny na dobę i przez siedem dni w tygodniu zarówno przez bibliotekarzy, jak i użytkowników bibliotek. Czytelnik może nie wychodząc i domu, przed ekranem komputera przeglądać katalogi, zamówić dostępną książkę, odebrać ją w dowolnym terminie czy przeczytać i poziomu ekranu monitora w jednym i ogólnodostępnych formatów zapisu.

Dzięki powstaniu nowoczesnej biblioteki uczniowie mogą efektywnie rozwijać i wykorzystać swoje umiejętności, rozwijać zainteresowania i pozyskiwać wiedzę, nauczyciele zaś mogą wzbogacić swój warsztat, mają możliwości prowadzenia ciekawych lekcji i wykorzystaniem zgromadzonych technologii oraz dostępu do globalnej sieci.⁹

W procesie rozwoju technologii informacyjnych pojawiły się liczne systemy usprawniające pracę szkół lub placówek oświatowych. Jednym i takich systemów jest e-Dziennik firmy Librus. Jest to nowoczesny system usprawniający pracę placówki oświatowej w zakresie prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania oraz zarządzania danymi ucznia. Zapewnia on kompleksowe spełnianie wymogów najważniejszych aktów dotyczących systemu oświaty oraz ochrony danych osobowych. Gwarantuje pełne wsparcie dla realizacji zadań edukacyjnych i administracyjnych stawianych przed dyrektorami oraz nauczycielami. Narzędzie to zapewnia zarówno szkole, jak i rodzicom bieżącą kontrolę frekwencji i postępów w nauce ucznia, a dyrektorowi placówki stały monitoring pracy rady pedagogicznej.¹⁰ Firma Librus zapewnia, że występują ogromne korzyści podczas korzystania i programu. Korzyści dotyczą dyrektora, nauczycieli oraz rodziców uczniów. Główne korzyści dla dyrektora to:

⁹ <http://www.docstoc.com/docs/102880992/Rola-Internetu-w-bibliotece-szkolnej>

¹⁰ <https://dziennik.librus.pl/informacje/opis-systemu>

- poprawa frekwencji uczniów w szkole - natychmiastowe przesłanie informacji o nieobecności dziecka do rodzica,
- poprawa wyników nauczania dzięki stałemu monitorowaniu postępów w nauce,
- skuteczne przeciwdziałanie problemom wychowawczym poprzez stałą współpracę nauczycieli i rodzicami,
- zwiększenie zaangażowania rodziców w planowanie i realizację zadań szkoły,
- poprawa systematyczności pracy nauczycieli,
- oszczędność czasu dyrektora i nauczycieli dzięki automatycznemu generowaniu zestawień oraz statystyk frekwencji i postępów w nauce, wymaganych w dokumentacji szkolnej,
- ograniczenie biurokracji w szkole i możliwość efektywniejszego wykorzystywania danych,
- dostosowanie poziomu informatyzacji szkoły do standardów europejskich,
- wyeliminowanie konieczności dodatkowej pracy nauczycieli po lekcjach poprzez zastosowanie skanerów i kart ocen.¹¹

Przedstawione na oficjalnej stronie producenta korzyści dla nauczyciela to:

- realizowanie funkcji wychowawczej poprzez zwiększenie frekwencji uczniów na lekcjach dzięki wzmocnieniu współpracy i rodzicami,
- podniesienie poziomu nauczania wykładanego przedmiotu przez zwiększenie motywacji ucznia do nauki,
- poprawienie komfortu pracy dzięki bezobsługowemu wprowadzaniu danych do systemu,
- duża oszczędność czasu w związku z automatycznym generowaniem zestawień frekwencji i statystyk postępów w nauce,
- usprawnienie procesu przygotowywania materiałów na wywiadówki dzięki wypełnianym automatycznie drukom i informacjami dla rodziców o ocenach i frekwencji ucznia,
- możliwość eksportu kompletnych danych do programów i aplikacji drukujących świadectwa (eksport danych uczniów oraz ocen),
- szybka wymiana informacji pomiędzy nauczycielem, a rodzicami poprzez wysyłanie pojedynczych i grupowych wiadomości w systemie.¹²

¹¹ <https://dziennik.librus.pl/informacje/dyrektor>

¹² <https://dziennik.librus.pl/informacje/nauczyciel>

Zdaniem producenta występują również korzyści dla rodzica dziecka. Są one następujące:

- możliwość bieżącej kontroli frekwencji dziecka w szkole, a co za tym idzie możliwość natychmiastowej reakcji na ewentualny problem zbyt dużej liczby nieobecności,
- stały dostęp do ocen dziecka i możliwością szczegółowej analizy postępów w nauce na podstawie precyzyjnych danych uwzględniających datę wystawienia oceny, kategorię oceny, wagę oceny w liczeniu średniej oraz nauczyciela, który tę ocenę wystawił,
- szybka, bieżąca wymiana informacji pomiędzy szkołą, a domem rodzinnym, nieograniczona jakimkolwiek przedziałem czasowym, jak to ma miejsce przy klasycznych wywiadówkach.¹³

Abstract:

The article show the influence that the use of information technology has on education institutions. Such tools as online advertisement on websites and multimedia presentation are analyzed. The paper also presents the possibilities and benefits of using the Internet by teachers and headmasters. It also discusses how the use of the appropriate IT tools changes the appearance and functioning of a school library and a school register.

Keywords: information technology, the Internet, computer, multimedia, e-register

¹³ <https://dziennik.librus.pl/informacje/rodzic>

**ELŻBIETA ŻYWUCKA – KOZŁOWSKA
KRYSTYNA BRONOWSKA**

**ZDARZENIA NADZWYCZAJNE W SZKOŁACH,
SCHRONISKACH DLA NIELETNICH,
ZAKŁADACH POPRAWCZYCH ORAZ OŚRODKACH
SZKOLNO – WYCHOWAWCZYCH.
PODSTAWY PRAWNE INTERWENCJI SŁUŻB
PAŃSTWOWYCH**

Zdarzenie nadzwyczajne definiowane jest na wiele sposobów, choćby ze względu na różnorodne formy zjawiskowe. Klasyfikacja tego rodzaju zdarzeń wynika nie tylko i płaszczyzny, na której są rozpatrywane, ale także ze względu na ich charakter. Stąd też mogą być one analizowane jako stany zagrożenia, stany niebezpieczeństwa bezpośredniego czy pośredniego, jak też jako sytuacje gwałtowne, nagłe lub ciągłe. Jakkolwiek nie ujmując tychże, zdarzenia nadzwyczajne to zawsze takie, których wystąpienie jest niezwykle rzadkie.

Podstawami prawnymi stosowanych w takich sytuacjach działań są przepisy niżej wymienionych aktów prawnych:

- 1) Ustawa i dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. i 1982 r. Nr 35 poz.228 i p. zm. - tekst jednolity Dz. i 2002r. Nr 11 poz.109 i późn. zm.) oraz przepisy wykonawcze wydane na podstawie przepisów tej ustawy.
- 2) Ustawa i dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz. U. Nr 35, poz.230 i p. zm.).

- 3) Ustawa i dnia 24 kwietnia 1997 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. z 2003 r. Nr 24, poz.198).
- 4) Ustawa i dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz. U. Nr 30 poz. 179 i późn. zm.)
- 5) Zarządzenie Nr 15/97 Komendanta Głównego Policji i dnia 16 czerwca 1997 r. w sprawie form i metod działań policji w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji i przestępczości nieletnich.
- 6) Ustawa i dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. i 1996 r. Nr 67, poz. 329 i późn. zm.).
- 7) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu i dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz. U. Nr 26, poz.226).

Szkoły, schroniska dla nieletnich, zakłady poprawcze czy ośrodki szkolno – wychowawcze są (podobnie jak inne obiekty) narażone na niebezpieczeństwo spowodowane siłami przyrody czy też działaniami innych podmiotów. Najczęstszymi zdarzeniami o nadzwyczajnym charakterze są ewakuacje uczniów i personelu i placówki, w której (według doniesień do Policji czy dyrekcji szkoły lub innej placówki), podłożono materiały wybuchowe. Abstrahując od rzeczywistych i realnych możliwości wystąpienia tego rodzaju sytuacji, podejmuje się działania mające na celu przede wszystkim ochronę życia i zdrowia ludzkiego, zaś w kolejności dalszej, ochroną mienia.

Powiadomienia o podłożeniu bomby w szkołach są stosunkowo częste w praktyce policyjnej oraz Państwowej Straży Pożarnej. Wejście tych służb na teren szkoły zawsze ma uzasadniony charakter, co wynika wprost i zapisów ustawy o Policji oraz i ustawy o Państwowej Straży Pożarnej i ustawy o ochronie przeciwpożarowej.¹

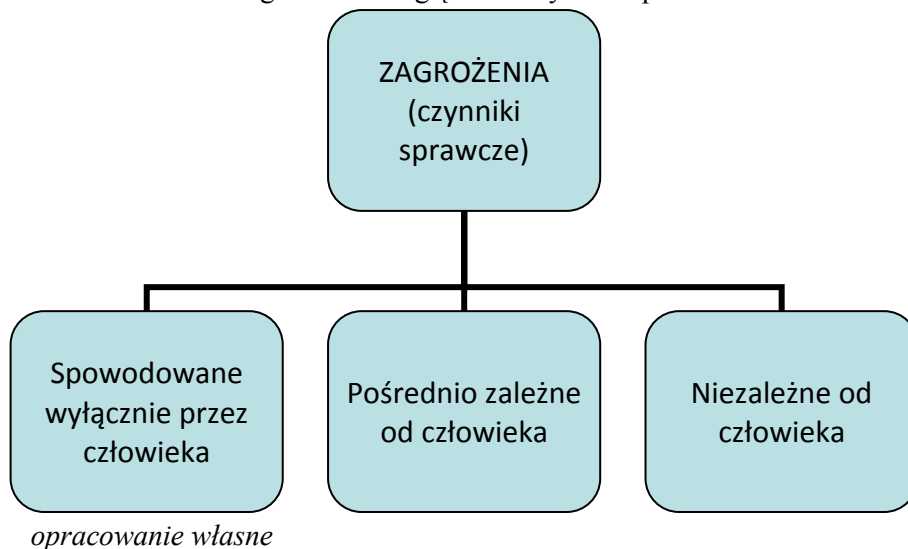
W szkołach, schroniskach dla nieletnich, zakładach poprawczych czy ośrodkach szkolno – wychowawczych opracowywane są procedury na wypadek zaistnienia sytuacji czy zdarzenia nadzwyczajnego. Pomijamy tu takie zdarzenia, które są następstwem działania sił przyrody, albowiem ramy tego opracowania nie pozwalają na ich omówienie. Nadmienić jednak należy, że w wielu przypadkach procedury te są niezwykle podobne do tych, jakie są natychmiastowo wdrażane w sytuacji na przykład alarmu bombowego, ponieważ zasadniczym celem jest jak najszybsze wyprowadzenie osób i zagrożonego obiektu, czyli ewakuacja.

Stąd też analizując zdarzenia o nadzwyczajnym charakterze w wymienionych uprzednio placówkach, postanowiliśmy uporządkować je według kryterium zagrożenia, przyjmując dychotomiczny podział. Z tego też powodu wyróżnić można

¹ Ustawa z dnia 24 sierpień 1991 roku o ochronie przeciwpożarowej (Dz.U. 2002 Nr 147, poz. 1229)

zagrożenie spowodowane siłami przyrody (niezależne od człowieka) oraz zagrożenia spowodowane działaniem (rzadziej zaniechaniem) człowieka.

Schemat 1. Podział zagrożeń ze względu na czynniki sprawcze



W przypadku zgłoszenia o podłożeniu materiałów wybuchowych czy innych niebezpiecznych substancji w placówkach, o których mowa, niezwłocznie podejmuje się działania o charakterze zabezpieczająco – ratowniczym.

Zadania te realizują:

- 1.Policja,
- 2.Państwowa Straż Pożarna,
- 3.służby ratownictwa medycznego.

W szczególnych przypadkach (w opisanych wyżej zdarzeniach) biorą także inne podmioty (na przykład patrole saperskie), realizujące określone aktami prawnymi, zadania . Nie wymaga komentarza i jest oczywistym, że sytuacja taka wymaga szybkiego i skutecznego reagowania ze strony tak służb państwowych, jak i zarządzających placówką.

W naszym przekonaniu godnym zainteresowania są te przypadki zdarzeń nadzwyczajnych, które w praktyce spotykane są najczęściej. Wymienione wyżej akty prawne umożliwiają tak służbom państwowym jak i zarządzającym placówkami podejmowanie określonych działań, zmierzających do jak najszybszej eliminacji zagrożenia i jego skutków. Stąd też uznałyśmy za właściwe zaprezentowanie takich właśnie nadzwyczajnych zdarzeń.

1. Uzasadnione podejrzenie, że na terenie szkoły znajduje się uczeń (wychowanek) będący pod wpływem alkoholu lub narkotyków

W takiej sytuacji nauczyciel powiadamia o swoich przypuszczeniach wychowawcę klasy. Koniecznym jest odizolowanie ucznia od reszty klasy. Ze względów bezpieczeństwa nie można go zostawić samego. Obowiązkowo należy wezwać lekarza w celu stwierdzenia stanu trzeźwości lub odurzenia, ewentualnie udzielenia pomocy medycznej. O fakcie tym natychmiastowo zawiadamia się dyrektora szkoły oraz rodziców (opiekunów), których zobowiązuje do niezwłocznego odebrania ucznia ze szkoły. Gdy rodzice (opiekunowie) odmówią odebrania dziecka, o pozostaniu ucznia w szkole, czy przewiezieniu do placówki służby zdrowia, albo przekazaniu go do dyspozycji funkcjonariuszom Policji, decyduje lekarz, (po ustaleniu aktualnego stanu zdrowia i w porozumieniu i dyrektorem szkoły). Dyrektor szkoły zobowiązany jest do zawiadomienia najbliższej jednostki Policji, gdy rodzice ucznia będącego pod wpływem alkoholu (narkotyków), odmawiają przyścia do szkoły, a jest on agresywny, bądź swoim zachowaniem daje powód do zgorszenia albo zagraża życiu lub zdrowiu innych osób. W przypadku stwierdzenia stanu nietrzeźwości, Policja ma możliwość przewiezienia ucznia do izby wytrzeźwień, albo policyjnych pomieszczeń dla osób zatrzymanych na czas niezbędny do wytrzeźwienia (maksymalnie do 24 godzin). O fakcie umieszczenia zawiadamia się rodziców (opiekunów) oraz sąd rodzinny jeśli uczeń nie ukończył 18 lat. W sytuacji, gdy powtarzają się przypadki, w których uczeń (przed ukończeniem 18 lat) znajduje się pod wpływem alkoholu lub narkotyków na terenie szkoły, dyrektor szkoły ma obowiązek powiadomienia o tym Policji lub sądu rodzinnego.

Schemat nr 2 . Postępowanie w przypadku stwierdzenia nietrzeźwości (lub stanu po użyciu alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych) ucznia (wychowanka).²

opracowanie własne

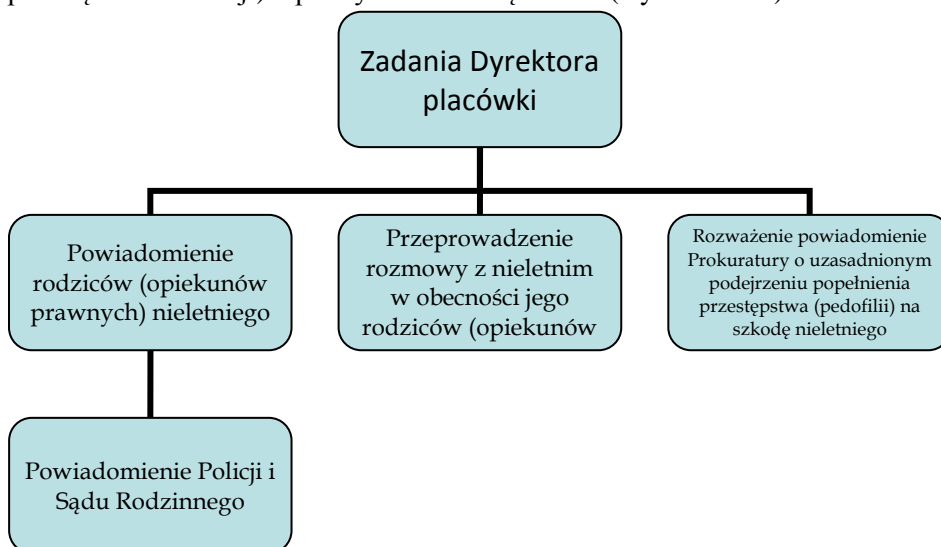
2. Uzasadnione podejrzenie (lub uzyskanie informacji) że uczeń szkoły uprawia nierząd, bądź przejawia inne zachowania świadczące o demoralizacji

Podejrzenie (uzasadnione) lub informacja o prostytuowaniu się ucznia (wychowanka) powinna być jak najszybciej przekazana wychowawcy klasy lub wychowawcy grupy (placówka opiekuńczo – wychowawcza, na przykład OSW). Wychowawca zobowiązany jest do poinformowania o tymże dyrektora szkoły (ośrodka). Niezbędnym elementem postępowania w takich przypadkach jest

² Opracowanie własne

wezwanie do szkoły rodziców (prawnych opiekunów ucznia), oraz przekazanie uzyskanych informacji. Nadto przeprowadza się rozmowę i uczniem (wychowankiem) w zakresie tej informacji, w obecności rodziców lub prawnych opiekunów. W przypadku potwierdzenia informacji zobowiązuje się ucznia do zaniechania negatywnego postępowania, a rodziców (opiekunów prawnych) zobowiązuje się do szczególnego nadzoru nad nieletnim. Wskazany jest udzielenie informacji o możliwości skierowania dziecka do odpowiedniej poradni lub udział dziecka w programie terapeutycznym. W sytuacji, gdy rodzice (opiekunowie prawni) odmawiają współpracy i nie stawiają się na wezwania, a napływają wiarygodne informacje o demoralizacji dziecka, dyrektor szkoły powiadamia pisemnie o zaistniałej sytuacji Policję i Sąd Rodzinny. Należy w tym miejscu podkreślić, że w takich przypadkach rozważyć należy złożenie zawiadomienia o podejrzeniu popełnienia przestępstwa na szkodę osoby poniżej 15 roku życia (pedofilia).

Schemat nr 3. Postępowanie w przypadku uzasadnionego podejrzenia (lub powzięcia informacji) o prostytuowaniu się ucznia (wychowanka)³



opracowanie własne

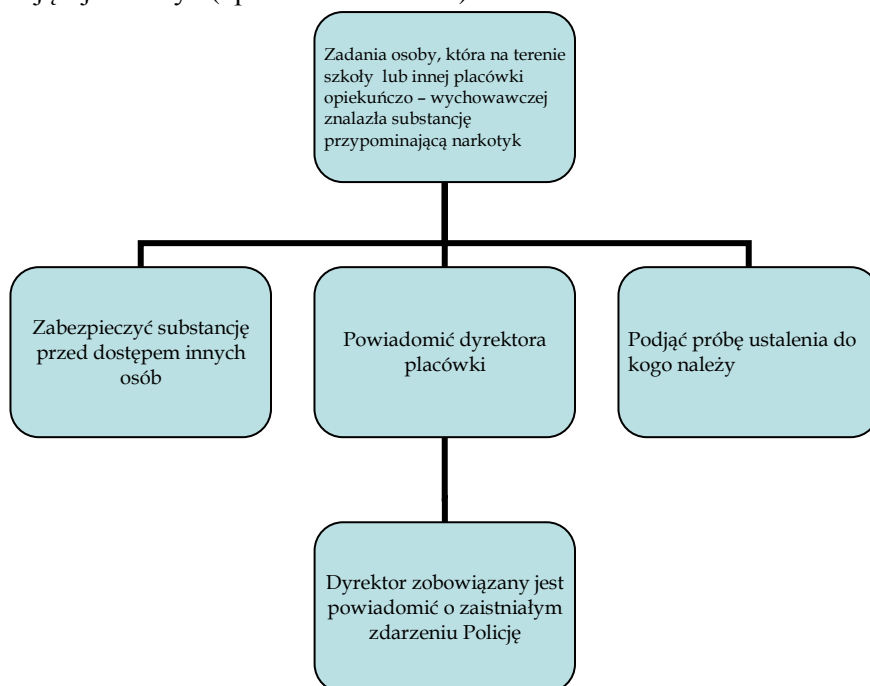
3. Znalezienie na terenie szkoły (placówki) substancji przypominającej narkotyki

W takiej sytuacji osoba, która znalazła taką substancję, zachowując środki ostrożności zabezpiecza ją przed dostępem innych osób oraz przed ewentualnym jej zniszczeniem do czasu przyjazdu Policji. Ponadto podejmując próbę ustalenia, do kogo znaleziona substancja należy. Równoległe do tego powiadamia o zaistniałym zdarzeniu dyrektora szkoły (placówki), który wzywa Policję. Dyrektor zobligowany

³ Opracowanie własne

jest do niezwłocznego przekazania zabezpieczonej substancji Policji oraz udzielenia wszelkich informacji dotyczących zdarzenia.

Schemat nr 4. Postępowanie w przypadku znalezienia substancji przypominającej narkotyki (opracowanie własne)



opracowanie własne

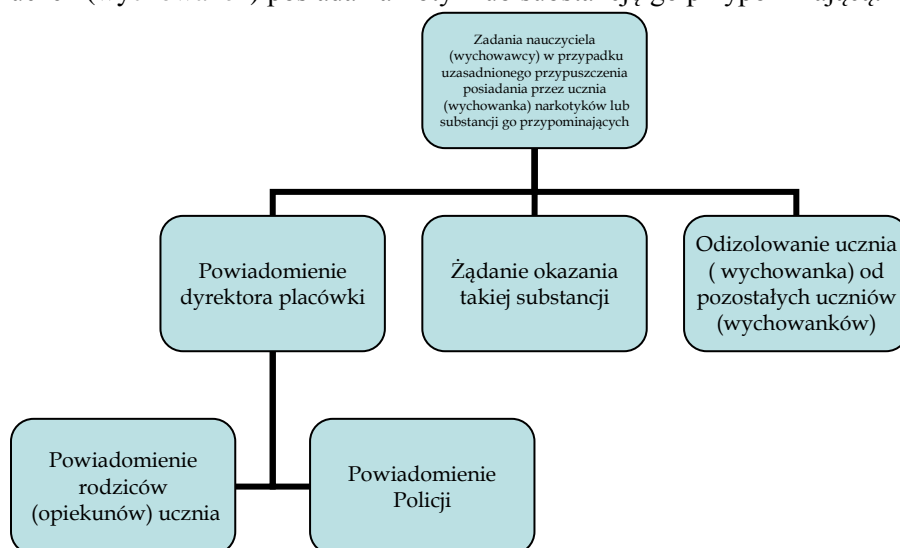
4. Uzasadnione podejrzenie, że uczeń (wychowanek) posiada przy sobie narkotyki lub substancję przypominającą narkotyki

W takiej sytuacji nauczyciel w obecności innej osoby (wychowawca, pedagog, dyrektor itp.) ma prawo żądać, by uczeń (wychowanek) pokazał mu tę substancję, jak również pokazał zawartość torby szkolnej i kieszeni. Nauczyciel, wychowawca ani dyrektor placówki nie ma prawa samodzielnie wykonać czynności przeszukania odzieży ani teczek ucznia (wychowanka). Czynność ta jest zastrzeżona wyłącznie dla Policji.⁴ Obowiązkiem nauczyciela (wychowawcy) w takiej sytuacji

⁴ Przeszukanie jest czynnością o charakterze procesowym, unormowaną w przepisach ustawy z dnia 6 czerwca 1997 roku (Dz.U. 97, Nr 89, poz. 555 z późniejszymi zmianami). Rozdział 25 tej ustawy poświęcony jest zatrzymaniu rzeczy oraz przeszukaniu tak osoby, jak i miejsca czy pomieszczeń. Przepisy przywołanej ustawy wyraźnie wskazują, że przeszukanie może dokonać prokurator albo na polecenie sądu lub prokuratora Policja. W paragrafie 3 art. 217 kpk ustawodawca przewidział wykonanie tej czynności przez Policję bez postanowienia prokuratora lub sądu w sytuacjach nie cierpiących zwłoki. Czynność ta

jest niezwłoczne powiadomienie przełożonego o swoich podejrzeniach. Z kolei dyrektor placówki (lub pedagog szkolny) wzywa rodziców (opiekunów prawnych) do natychmiastowego stawiennictwa. W przypadku, gdy uczeń, mimo wezwania, odmawia przekazania nauczycielowi substancji i pokazania zawartości teczki, dyrektor szkoły wzywa Policję, która przeszukuje odzież i przedmioty należące do ucznia oraz zabezpiecza znalezioną substancję i zabezpiecza ją do dalszych czynności. W czasie oczekiwania na przybycie policjantów uczeń zostaje odizolowany od innych osób i przebywa pod nadzorem pedagoga lub innej osoby wskazanej przez dyrektora, aby uniemożliwić uczniowi pozbycie się posiadanej substancji. W przypadku, gdy uczeń (wychowanek) wyda substancję dobrowolnie, nauczyciel, po odpowiednim jej zabezpieczeniu próbuje ustalić, w jaki sposób i od kogo, nabył substancję. Zobowiązany jest także do szczegółowego opisu zdarzenia w formie notatki.

Schemat nr 5. Postępowanie w przypadku uzasadnionego przypuszczenia, że uczeń (wychowanek) posiada narkotyk lub substancję go przypominającą.⁵



5. Postępowanie nauczyciela (wychowawcy) wobec ucznia (wychowanka) sprawcy czynu karnalnego lub przestępstwa⁶

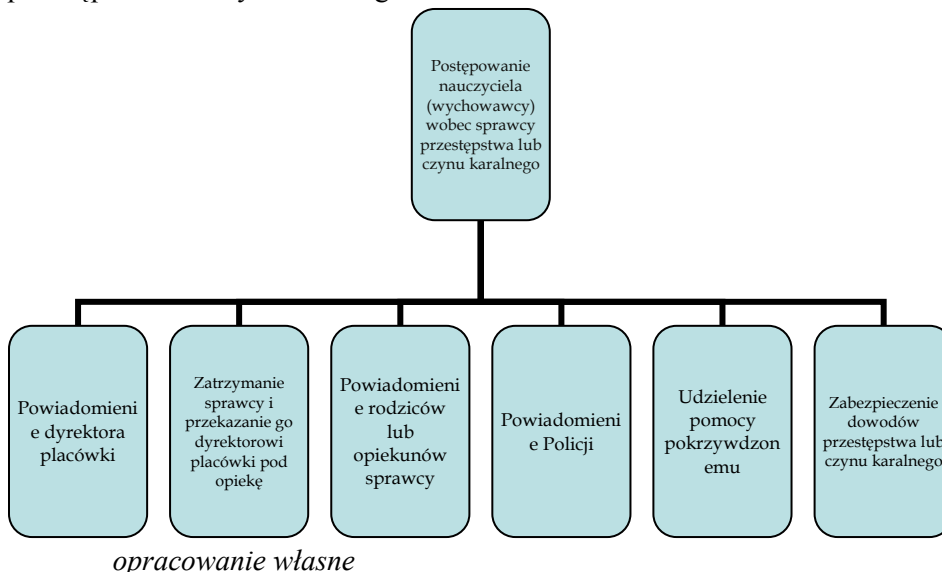
wymaga jednak zatwierdzenia przez prokuratora (w postępowaniu przygotowawczym) lub sąd (w postępowaniu sądowym)

⁵ Opracowanie własne

⁶ Czyn karnalny to określenie z ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (albowiem nieletni nie popełnia przestępstwa tylko dopuszcza się czynu karnalnego). Natomiast przestępstwo jest określeniem z ustawy Kodeks karny. Przepis art. 10§2 tej ustawy stanowi, że nieletni, który po ukończeniu 15 lat dopuszcza się czynu zabronionego określonego w przepisach wskazanych enumeratywnie, może odpowiadać na zasadach określonych w tej ustawie, jeżeli „okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości

W takiej sytuacji nauczyciel (wychowawca) niezwłocznie powiadamia dyrektora szkoły (placówki innej niż szkoła). Nadto zobowiązany jest (w miarę możliwości) do ustalenia okoliczności czynu i ewentualnych świadków zdarzenia oraz przekazuje sprawcę o ile jest znany i przebywa na terenie szkoły (lub innej placówki opiekuńczo – wychowawczej) , jej dyrektorowi pod opiekę, oraz powiadamia rodziców sprawcy. Obowiązkiem nauczyciela (wychowawcy jak i dyrektora placówki) jest powiadomienie Policji w przypadku, gdy doszło do rozboju, uszkodzenie ciała, itp.) lub gdy sprawca nie jest uczniem szkoły i jego tożsamość nie jest znana. Wymienione wyżej podmioty zobowiązane są do zabezpieczenia ewentualnych dowodów przestępstwa, jak i przedmiotów pochodzące i przestępstwa oraz przekazanie ich Policji. Zważyć należy, że najważniejszym obowiązkiem jest udzielenie pomocy pokrzywdzonemu.

Schemat nr 6. Postępowanie nauczyciela (wychowawcy) wobec sprawcy przestępstwa lub czynu karalnego ⁷



6. Postępowanie nauczyciela wobec ucznia (wychowanka), który stał się ofiarą przestępstwa lub czynu karalnego

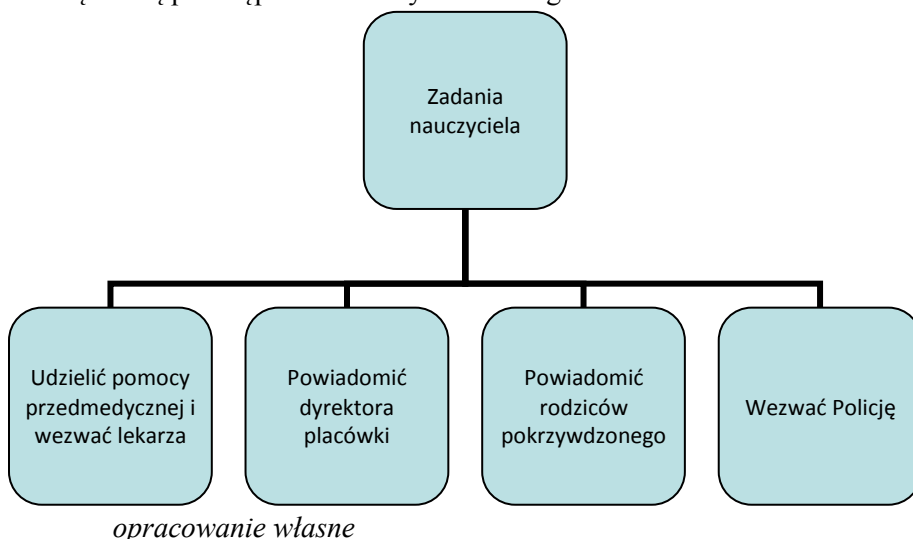
We wskazanej sytuacji obowiązkiem najważniejszym jest udzielenie pierwszej pomocy przedmedycznej lub zapewnienie jej udzielenia poprzez wzywanie ratowniczej służby medycznej (pogotowie ratunkowe). Następnym

i warunki osobiste za tym przemawiają, a w szczególności, jeżeli poprzednio stosowane środki wychowawcze lub poprawcze okazały się bezskuteczne.” (art. 10 § 2 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 roku ; Dz.U. 97, Nr 88, poz. 553 z późniejszymi zmianami)

⁷ Opracowanie własne

obowiązkiem jest jak najszybsze powiadomienie powiadamia dyrektora szkoły o zaistniałym zdarzeniu. Jak i rodziców (opiekunów) pokrzywdzonego. Dyrektor placówki zobligowany jest do powiadomienia Policji o zdarzeniu.

Schemat nr 7. Postępowanie nauczyciela wobec ucznia (wychowanka), który stał się ofiarą przestępstwa lub czynu karalnego ⁸



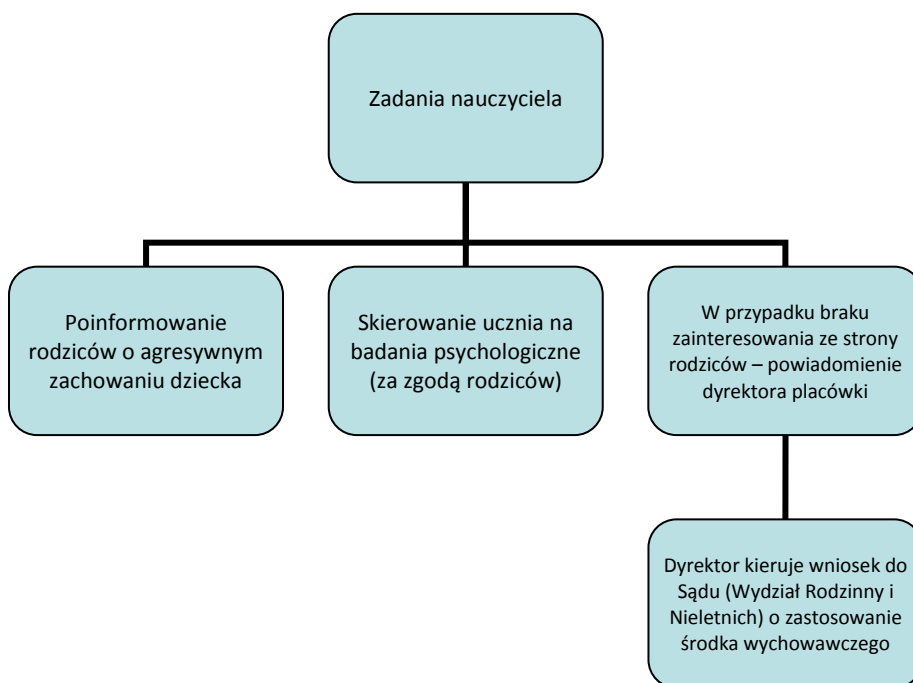
7. Postępowanie nauczyciela w przypadku agresywnego zachowania ucznia

Obowiązkiem każdego nauczyciela jest rozmowa i podopiecznym. Właściwa komunikacja umożliwia rozwiązanie wielu problemów bez ingerencji innych podmiotów, w tym Policji czy sądu. Wychowawca w przypadku agresywnego zachowania ucznia (wychowanka) zobowiązany jest do poinformowania o tym jego rodziców (opiekunów). W tym celu pisemnie zawiadamia ich o konieczności osobistego stawiennictwa w placówce. Jeżeli brak jest pozytywnych rezultatów wspólnej pracy wychowawczej nauczycieli i rodziców oraz utrzymywania się nieprawidłowych relacji ucznia i rówieśnikami (pobicia, zaczepianie itp.), wychowawca w porozumieniu i rodzicami dziecka kieruje je na badania psychologiczne. W sytuacji, kiedy uczeń w dalszym ciągu stwarza zagrożenie dla innych uczniów, dyrektor szkoły w porozumieniu i wychowawcą ucznia kieruje wniosek do Sądu Rejonowego, Wydział Rodzinny i Nieletnich o zastosowanie środka wychowawczego zapobiegającego demoralizacji ucznia.

Schemat nr 8. Postępowanie nauczyciela w przypadku agresywnego zachowania ucznia ⁹

⁸ Opracowanie własne

⁹ Opracowanie własne



opracowanie własne

8. Postępowanie nauczycieli w sytuacjach zagrożenia poczucia bezpieczeństwa

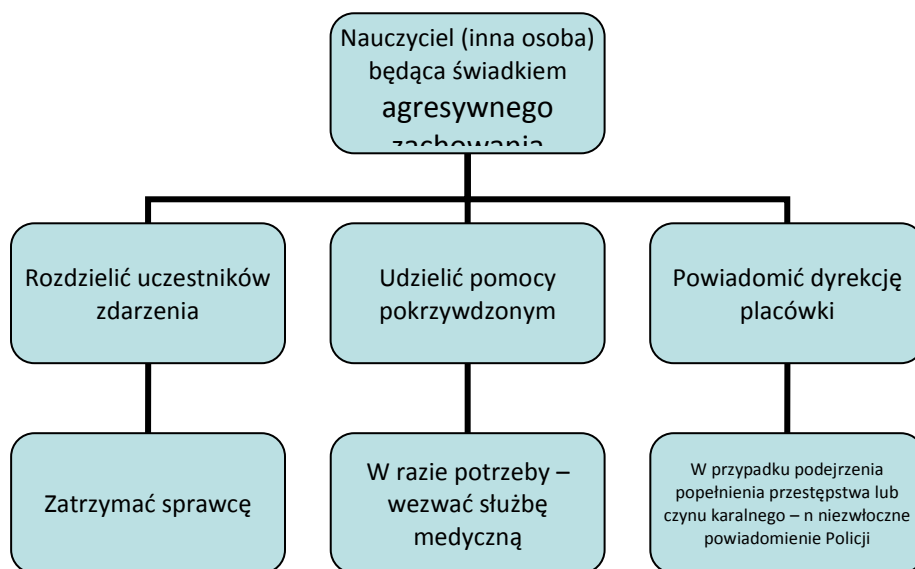
Nauczyciel bądź pracownik szkoły, który jest świadkiem agresywnego zachowania uczniów (bójka, pobicie) jest zobowiązany do: a) natychmiastowej słownej i stanowczej reakcji na zaistniałą sytuację, poprzez rozdzielenie uczniów i odizolowanie sprawcy od ofiary, b) zgłoszenie faktu wychowawcy klasy, a w przypadku jego nieobecności w szkole dyrektorowi placówki, c) udzielenie pokrzywdzonemu pierwszej pomocy, jeżeli takiej wymaga (a także wezwanie w uzasadnionych przypadkach lekarza).

Wychowawca osób biorących udział w zdarzeniu zobowiązany jest do przeprowadzenia rozmowy o charakterze ostrzegawczym i uczestnikami zdarzenia o cechach agresji. Celem tej rozmowy jest także ustalenie przyczyn zdarzenia. Obowiązkowe jest także wezwanie do placówki rodziców (opiekunów) nieletnich biorących udział w zajściu. Dotyczy to nie tylko rodziców sprawców, ale także i rodziców ofiary.

W praktyce przyjmuje się, że uczeń, który dopuścił się zachowania agresywnego otrzymuje uwag do dziennika bądź też naganę wychowawcy klasy. Z kolei pedagog szkolny zobowiązany jest do rozmowy i agresywnym uczniem (wychowankiem) i jego rodzicami, i której to sporządza notatkę. Dokument ten

podpisują rodzice , uczeń (wychowanek) oraz pedagog szkolny. Notatka ta włączana jest doteczki indywidualnej ucznia (wychowanka) sprawiającego trudności wychowawcze. W przypadku naruszenia nietykalności cielesnej ucznia (wychowanka) dyrektor placówki zawiadamia Policję o tym zdarzeniu.¹⁰

Schemat nr 9. Postępowanie nauczycieli w sytuacjach zagrożenia poczucia bezpieczeństwa



opracowanie własne

9. Procedury interwencji w szkole (lub w innej placówce opiekuńczo – wychowawczej) w sytuacji usiłowania lub podjęcia zamiaru samobójczego

Pracownik szkoły, który dowiedział się o zamiarze lub usiłowaniu samobójstwa ucznia (w szkole lub poza szkołą) natychmiast nawiązuje i podtrzymuje kontakt niewerbalny i werbalny i dzieckiem. Niezwłocznie o zdarzeniu zawiadamia dyrekcję szkoły. Z kolei dyrektor szkoły (lub innej placówki opiekuńczo – wychowawczej) zapewnia jest zobowiązany do zapewnienia takiej osobie bezpieczeństwa poprzez stałą obecność osoby dorosłej. Ponadto zobligowany jest do udzielenia (w razie potrzeby), pierwszej pomocy oraz do zawiadomienia rodziców ucznia, pogotowia ratunkowego i Policji.

Niezależnie od powyższych czynności, dyrektor placówki :

¹⁰ Przepis art. 217 kk

- a) zawiadamia organ nadzoru pedagogicznego o zaistniałej sytuacji,
- b) przekazuje ucznia rodzicom (lub) służbom ratunkowym i przygotowaną wcześniej informacją o możliwości pomocy specjalistycznej dla ucznia i jego rodziców.

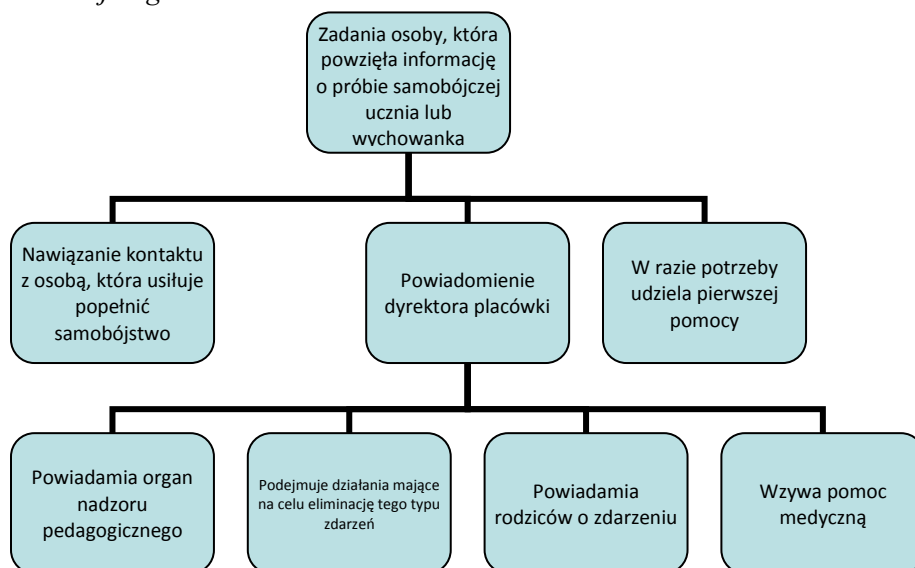
W dalszej kolejności dyrektor powołuje Doraźny Zespół Kryzysowy do zdiagnozowania sytuacji i podejmowania działań interwencyjnych i współpracy międzyinstytucjonalnej. Zespół ten nawiązuje współpracę i instytucjami, które mogą pomóc w rozwiązaniu sytuacji kryzysowej (Ośrodki Pomocy Społecznej, PCPR, inne). Obowiązkiem dyrektora szkoły (placówki) jest zorganizowanie działań interwencyjnych w środowisku ucznia, które prowadzone są przez pedagoga, psychologa szkolnego lub psychologa i Publicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej (ewentualnie i Poradni Zdrowia Psychicznego) lub inną osobę przeszkoloną w interwencji kryzysowej na terenie szkół placówek oświatowych – w celu prewencji naśladownictwa i pomocy uczniom w odreagowaniu stresu.

Dyrektor szkoły (placówki opiekuńczo – wychowawczej) zapewnia także monitoring i profilaktykę w celu wspierania ucznia (wychowanka) po zamiarze lub usiłowaniu samobójstwa i jego rodziny w drodze pomocy w uzyskaniu przez ucznia i jego rodzinę wsparcia specjalistycznego (medycznego, psychologicznego), jak i przez realizowanie zaleceń zawartych we wskazaniach specjalistów opiekujących się dzieckiem.

Obowiązkiem dyrekcji szkoły (innej placówki opiekuńczo – wychowawczej) jest opracowanie i wdrażanie na terenie szkoły strategii zapobiegania samobójstwom poprzez:

- a) rozpoznawanie uczniów i zaburzeniami osobowości i proponowanie im pomocy psychologicznej,
- b) nawiązanie kontaktów i młodymi ludźmi, rozmowy i nimi oraz dążenie , by ich zrozumieć oraz w razie potrzeby udzielić niezbędnej pomocy,
- c) zmniejszenie negatywnych emocji wynikających ze stresu psychicznego,
- d) zwracanie uwagi i uczenie się, jak w wypowiedziach lub w zmianie zachowania niewerbalnego wcześniej rozpoznawać symptomy presuicydialne,
- e) pomaganie w nauce uczniom o mniejszych umiejętnościach,
- f) zwracanie uwagi na przypadki wagarowania,
- g) destygmatyzacja choroby psychicznej i eliminowanie używania alkoholu oraz narkotyków w przypadkach ich nadużywania,
- h) ograniczenie dostępu uczniów do środków umożliwiających popełnienie samobójstwa,
- i) podejmowanie działań, w miejscu pracy nauczycieli i innych członków personelu szkoły, zmniejszających stres zawodowy.

*Schemat nr 10. Procedury interwencji w szkole (lub w innej placówce opiekuńczo – wychowawczej) w sytuacji usiłowania lub podjęcia zamiaru samobójczego*¹¹



opracowanie własne

10. Postępowanie w przypadku znalezienia na terenie szkoły (lub innej placówki opiekuńczo – wychowawczej) broni, materiałów wybuchowych oraz innych niebezpiecznych substancji lub przedmiotów¹²

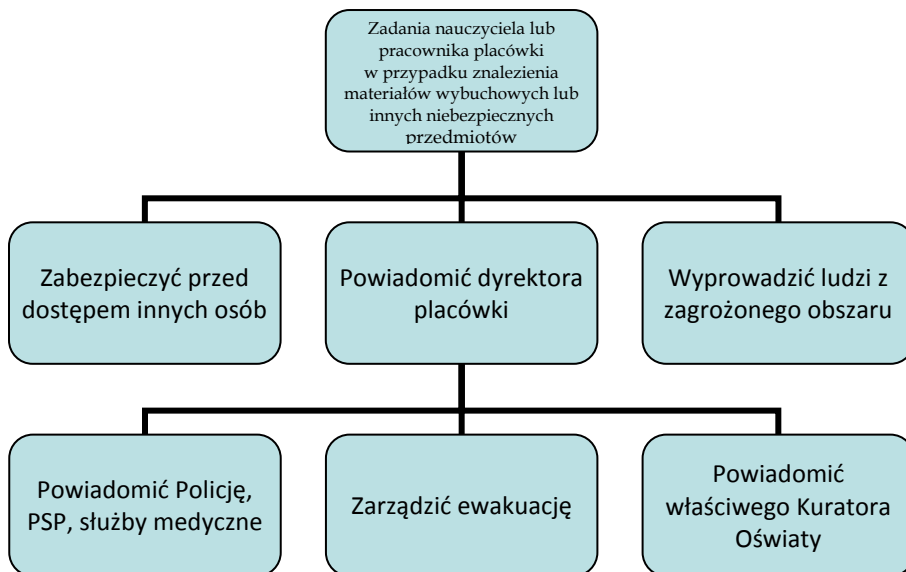
Przede wszystkim należy uniemożliwić dostęp osób postronnych do znalezionych materiałów. Zadanie to spoczywa na nauczycielach i pracownikach placówki. Niezbędnym jest powiadomienie dyrektora, który zarządza ewakuację szkoły (placówki) zgodnie i opracowaną procedurą, jednocześnie powiadamiając służby ratownicze (straż pożarna, Policja, służby medyczne) oraz właściwego Kuratora Oświaty.

Schemat nr 11. Postępowanie w przypadku znalezienia na terenie szkoły (lub innej placówki opiekuńczo – wychowawczej) broni, materiałów wybuchowych oraz innych niebezpiecznych substancji lub przedmiotów¹³

¹¹ Opracowanie własne

¹² Opracowania własne

¹³ Opracowanie własne



opracowanie własne

Zdarzenia nadzwyczajne, za zatem nie powszednie stanowią pewien problem w praktyce. Stąd tak wiele uwagi przywiązuje się do profilaktyki oraz konkretnych działań mających na celu zapewnienie bezpieczeństwa osób i mienia. Z tego też powodu opracowywane są strategie działań czy procedury na wypadek na przykład usiłowania samobójstwa czy powzięcia informacji o podłożeniu bomby w placówce opiekuńczo – wychowawczej .

Szkoły są zdecydowanie łatwiejszym terenem dostępu dla osób postronnych, niż schroniska dla nieletnich czy zakłady poprawcze. Liczne stosunkowo alarmy bombowe spowodowały znaczne ograniczenia w możliwości wejścia na teren szkoły innych osób (nie będących uczniami, wychowankami , nauczycielami czy pracownikami administracji). Wprowadzono monitoring, zatrudniono agencje ochrony. Nie są to jedyne powody, dla których wzmacnia się bezpieczeństwo w szkołach, ponieważ (czego dowodzą statystyki policyjne) w szkołach , najczęściej gimnazjalnych dochodzi do aktów przemocy , których skutkiem są obrażenia ciała, zgwałcenia czy inne.

Schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze podlegają nie resortowi oświaty, lecz sprawiedliwości. Z dnia 17 października 2001 roku pochodzi rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. (Dz. U. i dnia 26 października 2001 r.) , wydane na podstawie art. 95 § 3 ustawy i dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. Nr 35, poz. 228, i 1992 r. Nr 24, poz. 101, i 1995 r. Nr 89, poz. 443, i 1998 r. Nr 106, poz. 668, i 1999 r. Nr 83, poz. 931 oraz i 2000 r. Nr 12, poz. 136 i Nr 91, poz. 1010) .

W paragrafie 2 przywołanego rozporządzenia wskazano, że ilekroć jest mowa o:

- „1) ustawie - należy przez to rozumieć ustawę i dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich,
- 2) zakładzie - należy przez to rozumieć zakład poprawczy,
- 3) schronisku - należy przez to rozumieć schronisko dla nieletnich,
- 4) hostelu - należy przez to rozumieć dział zakładu poprawczego, czynny przez całą dobę, zapewniający opiekę wychowawczą i dający nieletniemu czasowo możliwość zamieszkania przed usamodzielnieniem się, w przypadku gdy jego powrót do środowiska jest niewskazany,
- 5) kwocie bazowej - należy przez to rozumieć kwotę bazową dla sądowych kuratorów zawodowych, której wysokość określa ustawa budżetowa na dany rok,
- 6) prezesie sądu okręgowego - należy przez to rozumieć prezesa sądu okręgowego właściwego ze względu na siedzibę schroniska dla nieletnich lub zakładu poprawczego,
- 7) sądzie rodzinnym - należy przez to rozumieć sąd rodzinny wykonujący orzeczenie,
- 8) okręgowym zespole nadzoru pedagogicznego - należy przez to rozumieć organ nadzoru pedagogicznego tworzony przez Ministra Sprawiedliwości dla dwóch lub więcej okręgów sądów okręgowych przy prezesie wyznaczonego sądu okręgowego.”

Z powyższego wynika, że nadzór nad tymi placówkami stanowi kompetencję organów wymiaru sprawiedliwości. Ponadto, co należy podkreślić zespół nadzoru pedagogicznego również tworzony jest przez Ministra Sprawiedliwości.

W dalszej części tego rozporządzenia wskazano na podmiot sprawujący nadzór nad funkcjonowaniem schronisk dla nieletnich oraz zakładów poprawczych.

„§ 100. Minister Sprawiedliwości sprawuje zwierzchni nadzór nad zakładami i schroniskami poprzez prezesów sądów okręgowych oraz wyznaczone osoby.

§ 101. 1. Zwierzchni nadzór Ministra Sprawiedliwości jest wykonywany poprzez:

- 1) ustalanie i koordynowanie podstawowych kierunków nadzoru wykonywanego nad działalnością administracyjną zakładów i schronisk,
- 2) kontrolę działania zakładów i schronisk,
- 3) kontrolę przestrzegania praw i obowiązków nieletnich,
- 4) analizę stosowania przepisów prawa,
- 5) analizę prowadzenia dokumentacji w zakładach i schroniskach,
- 6) wizytacje obejmujące całokształt działalności zakładu lub schroniska i lustracje obejmujące wybrane dziedziny działalności zakładu lub schroniska,

- 7) organizowanie szkoleń, narad i konferencji prezesów sądów okręgowych, wizytatorów oraz pracowników zakładów lub schronisk,
 - 8) inicjowanie wszczęcia postępowań wyjaśniających i dyscyplinarnych,
 - 9) rozpoznawanie skarg i wniosków.
2. Wizytacje, o których mowa w ust. 1 pkt 6, przeprowadza się nie rzadziej niż raz w okresie pięcioletnim. O terminie i zakresie wizytacji zawiadamia się prezesa sądu okręgowego oraz dyrektora zakładu lub schroniska na 30 dni przed terminem jej rozpoczęcia.
 3. Z przebiegu wizytacji lub lustracji sporządza się sprawozdanie zawierające ustalenia i ocenę pracy zakładu lub schroniska.
 4. Sprawozdanie, o którym mowa w ust. 3, wraz z projektem zaleceń pokontrolnych przedstawia się prezesowi sądu okręgowego i dyrektorowi zakładu lub schroniska w terminie 14 dni od zakończenia wizytacji lub lustracji.
 5. Prezes sądu okręgowego oraz dyrektor zakładu lub schroniska mogą w terminie 14 dni od dnia przedstawienia sprawozdania zgłosić zastrzeżenia, uwagi lub wnioski do sprawozdania lub projektu zaleceń pokontrolnych.
 6. O sposobie załatwienia zastrzeżeń, uwag lub wniosków, o których mowa w ust. 5, zawiadamia się w terminie 30 dni od dnia ich otrzymania i wyznacza się termin do wykonania zaleceń pokontrolnych.
 7. Dyrektor zakładu lub schroniska, za pośrednictwem prezesa sądu okręgowego, niezwłocznie po upływie terminu wyznaczonego do wykonania zaleceń pokontrolnych składa Ministrowi Sprawiedliwości informację dotyczącą zakresu i sposobu ich wykonania.”¹⁴

Nadzór pedagogiczny w tych placówkach także sprawowany jest przez Ministra Sprawiedliwości, ponieważ przepis paragrafu 102 tego rozporządzenia stanowi:

- „§ 102. 1. Minister Sprawiedliwości sprawuje nadzór pedagogiczny w zakładach i schroniskach poprzez wizytatorów Ministra Sprawiedliwości, okręgowe zespoły nadzoru pedagogicznego i dyrektorów zakładu lub schroniska.
2. Sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektorów szkoły (szkół) w zakładzie lub schronisku określają odrębne przepisy.
- § 103. 1. W skład okręgowego zespołu nadzoru pedagogicznego, zwanego dalej zespołem, wchodzi:
- 1) kierownik zespołu,
 - 2) starszy wizytator,
 - 3) wizytator.

¹⁴ Dz.U.2001.124.1359

2. Zespół pracuje na podstawie, uzgodnionego i prezesami sądów okręgowych, dla których został utworzony zespół, rocznego planu pracy, opracowanego na dany rok kalendarzowy.
3. Roczny plan pracy zawiera cele, zadania, sposób i terminy jego realizacji.
4. Prezes sądu okręgowego, właściwy dla okręgowego zespołu, przedstawia roczny plan pracy zespołu do zatwierdzenia Ministrowi Sprawiedliwości, w terminie do dnia 15 lutego każdego roku.
5. Kierownik zespołu przedstawia Ministrowi Sprawiedliwości za pośrednictwem prezesa sądu okręgowego, właściwego dla okręgowego zespołu, sprawozdanie i realizacji planu pracy w terminie do dnia 15 lutego każdego roku.”¹⁵

Schroniska dla nieletnich czy zakłady poprawcze narażone są (jako placówki) na podobne niebezpieczeństwa jak szkoły środowiska otwartego. Podkreślenia wymaga tu wszakże fakt, że osoby umieszczone w nich na podstawie orzeczenia sądowego są zdemoralizowane jak popadły w konflikt i prawem. Niebezpieczeństwo wystąpienia zachowań agresywnych jest znacznie wyższe niż gdzie indziej. Postępowanie w takich wypadkach jest bardzo podobne do tego, jakie wdrażane jest w innych placówkach. Różnicą jest natomiast konieczność powiadomienia organu nadzoru nad placówką.

Mamy nadzieję, że przedstawione wyżej procedury działań w sytuacjach szczególnych (oraz podstaw prawnych tych działań) pozwolą na bliższe poznanie problemu, jak i staną się inspiracją do podejmowania nowych projektów rozwiązań, eliminujących sytuacje niepożądane i społecznie niebezpieczne.

Abstract

Emergencies in the aforementioned institutions for minors may be of a various nature. Most commonly they include vandalism, offence and felony perpetrated by a minor. The civil services are obliged to take intervention in such cases. There is a legal basis for such intervention and other actions, aimed at assuring the safety of all persons located in the given institution.

Keywords: intervention, legal basis, emergency

¹⁵ Dz.U.2001.124.1359

STANISŁAW PISKORZ

FENOMENOLOGIA TRANSCENDENTALNA EDMUNDA HUSSELA. KRÓTKI KURS CZEŚĆ II FENOMENOLOGIA POZNANIA¹

1. Świadomość

1.1 Świadomość jest przez Edmunda Husserla rozumiana przede wszystkim jako przeżycie intencjonalne, akt psychiczny. Analiza takiego właśnie pojęcia świadomości jest moim zadaniem w niniejszym artykule.² Istotą aktu psychicznego jest skierowanie ku przedmiotowi. Spostrzeganie jest spostrzeganiem czegoś, wyobrażanie wyobrażaniem sobie czegoś, sążenie sążeniem o czymś, w miłości coś jest kochane, pożądanie jest pożądaniem czegoś itp., itd. Przeżycia intencjonalne odnoszą się na różne sposoby do swoich obiektów. Nie znaczy to, że przedmiot zawarty jest w samym akcie. Obiekt jest przedmiotem domniemanym, na niego kieruje się intencja. W rzeczywistości przedmiot może nie istnieć, ale przeżycie może się na niego mimo to kierować. Przedmiot jest wówczas przedmiotem tylko

¹ *Fenomenologia transcendentálna Edmunda Husserla. Krótki kurs. Część I: Fenomenologiczne prolegomena* ukazała się w: Zeszyt naukowy SSW Stargardinum nr 4, Stargard Szczeciński 2012. Wyjaśnione zostały tam takie pojęcia jak: transcendentalizm, intencjonalność, przedmiot a treść, także z powołaniem się na badania psychologiczne (William James, psychologia postaci, czy Nowy Nurt). Niniejszy artykuł stanowi jednak samodzielną całość przedstawiającą fenomenologię Husserla z okresu *Badan logicznych*.

² Inne określenia świadomości: „1. Świadomość jako całościowa efektywna fenomenologiczna zawartość empirycznego Ja, jako spłót przeżyć psychicznych w jednośći strumienia świadomości. 2. Świadomość jako wewnętrzne uprzytomnianie sobie własnych przeżyć psychicznych.” E. Husserl, *Badania logiczne*, t. II cz. 1, przeł. J. Sidorek, s. 433 i n.

intencjonalnym, a to znaczy, że w ogóle go nie ma, a istnieje tylko akt, intencja na niego skierowana. Mogę przedstawiać sobie *zielonego ludzika* równie dobrze jak *Lecha Wałęsę*. Oczywiście mogę kierować się na obiekty także na inne sposoby (miłość, nienawiść, pożądanie). Tego kierowania nie należy rozumieć jako zwracania uwagi. Przedmiot intencjonalny nie musi być specjalnie zauważonym tematem aktualnego aktu świadomości (obiekty w „tle” świadomości także są intencjonalnymi przedmiotami; np. znajdująca się za mną podłoga i ściana z zawieszonym nie niej portretem cesarza Franciszka Józefa I).

1.2 Nie należy też mylić, szczególnie w spostrzeżeniu, przedmiotu intencjonalnego z przeżywanymi treściami (te są efektywnie zawarte w przeżyciu). Kiedy patrzę na komputer, to on sam jest przedmiotem mojej intencji. Ale jednocześnie doznaję pewnej mnogości wrażeń, które same nie są widziane, tylko przeżywane. Mogę spostrzegać cały czas to samo, choć doznaję coraz to nowych wrażeń (sygnał zbliżającej się, mijającej mnie i oddalającej się karetki). Wrażenia muszą zostać w pewien sposób zinterpretowane, by pojawił się przedmiot (dotyczy to także imaginacji). Intencja w tej roli wobec wrażeń jest ujęciem, apercpcją. Podobna sytuacja występuje w przypadku intencji uczuciowych. Trzeba odróżnić akty uczuciowe (akty woli, pożądania) od wrażeń uczuciowych (wrażeń pożądaniowych, momentów popędowych), wobec których te pierwsze pełnią taką samą rolę jak akty spostrzegania wobec doznawanych wrażeń. Ból, który odczuwam, gdy dotykam gorącej patelni zostaje ujęty przedmiotowo, w odniesieniu do mojej dłoni oraz samej tej patelni. Gdy cieszę się z jakiegoś wydarzenia, to wrażenie przyjemności ujmuję jako przysługujące samemu wydarzeniu.

Husserl analizuje tutaj spostrzeżenie zgodnie ze schematem: „treść materiałowa czy wrażeniowa – jej ujęcie jako... (pewien przedmiot, np. spostrzegane krzesło).”³ Wydaje się jednak, że ten schemat nie pasuje do tego, co się tu dzieje. Kiedy słyszę zdanie w obcym języku, a później to samo zdanie, kiedy nauczyłem się tego języka, to czy słyszę te same dźwięki? Na pewno nie można powiedzieć, że dodana została jedynie odpowiednia interpretacja do „starych” dźwięków. „Uświadamiam sobie oczywiście, że dźwięki się nie ‘zmieniają’; tego, co słyszę nie sposób jednak opisać poprawnie jako dźwięków, które słyszę **wraz** z interpretacją”⁴ Do zagadnienia tego wrócę w kolejnym artykule, gdzie odróżniać będę warstwę materiałową od warstwy noetycznej.

Należy zwrócić uwagę, że chociaż Husserl, w swej późniejszej filozofii, wkraczał poza ten schemat, to wywarł on, według Andrzeja Półtawskiego,

³ A. Półtawski, *Słowo wstępne*, w: E. Husserl, *Wykłady z fenomenologii wewnętrznej świadomości czasu*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 1989, s. X. Analizą tego schematu zajmuje się Półtawski w *Świat, spostrzeżenie, świadomość. Fenomenologiczna koncepcja świadomości a realizm*, Warszawa 1973, szczególnie s. 48-50, 133-143, 415-427.

⁴ H. Putnam, *Pragmatyzm. Pytania otwarte*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1999, s. 100.

„niezatarte piętno właśnie na jego idealistycznej koncepcji filozofii; wymagał bowiem w gruncie rzeczy wywiedzenia całego doświadczenia z immanentnej zawartości przeżyć.”⁵

2. Przeżycie intencjonalne

2.1 Ten sam przedmiot mogę sobie przedstawiać na różne sposoby, za każdym razem inaczej go domniemając. *Przywódca strajkującej Stoczni Gdańskiej, Prezydent III RP, mąż Danuty* wszystkie te przedstawienia odnoszą się do jednego obiektu, ale ujmują go z różnych stron. Należy odróżnić: „przedmiot taki, jakim jest intendowany, i po prostu przedmiot, który jest intendowany”.⁶

2.2 Jeżeli porównamy ze sobą przedstawienie *W Polsce jakoby mieszkają rozumni ludzie* z sądem *W Polsce mieszkają rozumni ludzie* oraz z pytaniem *Czy w Polsce mieszkają rozumni ludzie?* a dalej z życzeniem *Oby tak w Polsce mieszkali rozumni ludzie!*, to możemy odróżnić **jakość** aktu (przedstawienie, sąd, pytanie, życzenie) od **materii** aktu (*rozumni ludzie w Polsce*). Oczywiście tak jak różne jakościowo przeżycia mogą mieć tę samą materię, tak też takie same jakościowo przeżycia mogą mieć różną materię. *Czy Giewont leży w Tatrach?* i inne pytanie *Czy Lech Wałęsa ma dzieci?* Materia jest tym momentem aktu, który nadaje mu odniesienie przedmiotowe. Kieruje przeżycie nie po prostu ku obiektowi, ale ku obiektowi tak a tak określone. Przy różnej materii przedmiot intencjonalny pozostaje ten sam (*trójkąt równoboczny* i *trójkąt równokątny*). Tak rozumiana materia jest sensem ujęcia przedmiotowego. Jakość i materia są abstrakcyjnymi momentami przeżycia intencjonalnego (można je wyróżnić tylko tak jak w ruchu kierunek i przyspieszenie). Razem stanowią **istotę intencjonalną** aktu. Przedstawienia, sądy są takie same, gdy mają identyczną istotę intencjonalną. Trzeba też zwrócić uwagę, że istota intencjonalna nie stanowi całości przeżycia. Dwa wyobrażenia mogą mieć tę samą istotę, ale różnić się co do żywości odpowiednich fantazmatów (wrażeń odtwórczych).

2.3 Przeżycia intencjonalne mogą być jednopromienne lub jednolicie-wielopromienne, czyli syntetyczne. Mamy tu do czynienia z rozróżnieniem **na akty nominalne i propozycjonalne**. Różnica między nimi jest różnicą materii (odmienne formowanie kategorialne). W aktach pierwszego rodzaju nie chodzi tylko o rzeczy dane w spostrzeżeniu, przypomnieniu lub wyobrażeniu. Można w nich ujmować także stany rzeczy. Dzieje się tak na przykład, kiedy pewien stan rzeczy *S jest p* uświadamiany jest w innym sądzie *To, że S jest p jest radosne, wątpliwe* lub w poprzedniku zdania hipotetycznego lub przyczynowego *Jeżeli S jest p* lub *Ponieważ*

⁵ A. Półtawski, *Aletejologia Edmunda Husserla*, w: A. Półtawski, *Realizm fenomenologii. Husserl-Ingarden-Stein-Wojtyła. Odczyty i rozprawy*, Toruń 2001, s. 157.

⁶ E. Husserl, *Badania logiczne*, t. II cz. 1, op. cit, s. 503.

S jest p. Tutaj stan rzeczy przedstawiony jest w przeżyciu jednopromiennym, a więc jest dany w inny sposób niż wtedy, gdy wydaję po prostu sąd *S jest p.* Jeżeli chodzi o akty propozycjonalne, to oczywiście możliwe są inne formy syntezy poza predykatywną (np. koniunkcyjna, dysjunkcyjna). Także przy innych syntezach możliwa jest operacja nominalizacji (przekształcenia aktu wielopromiennego w jednopromienny).

Akty nominalne i propozycjonalne stanowią szerszy rodzaj przeżyć intencjonalnych: **akty obiektywizujące**. Przeżycia tego rodzaju dzielą się też na **akty uznające w bycie i nieuznające**, „same tylko przedstawienia”. Jest to różnica jakości. Stan rzeczy może być uznany w bycie, np. w sądzie twierdzącym, ale może też być tylko przedstawiony, np. w poprzedniku zdania hipotetycznego. Różnicę tę można odnaleźć w aktach nominalnych i propozycjonalnych. Aktem uznającym jest spostrzeżenie (jeśli chcemy abstrahować od tej jakości, to mówimy o percepcji), przypomnienie, oczekiwanie lub aktualna wypowiedź, sąd twierdzący. Aktem nieuznającym będzie zaś iluzja, fantazja lub akt tylko rozumienia wypowiedzi, akt w którym to, co sąd uznaje za prawdziwe, tylko się przedstawia (bez zajęcia stanowiska) czy jakikolwiek akt, w którym nie przesądza się o istnieniu przedmiotu.

Dla każdego aktu uznającego możliwy jest akt nieuznający o takiej samej materii (i na odwrót). Jest to modyfikacja jakościowa aktu. Nie można jej mylić z operacją przedstawiającego obiektywizowania, która odnosi się do wszelkich przeżyć i wszelkich przedmiotów, nie tylko do aktów obiektywizujących. Mogę sobie czegoś życzyć i mogę sobie też tylko przedstawić życzenie; taką samą operację mogę przeprowadzić z chceniem, upodobaniem. Operacja przedstawiającego obiektywizowania może się powtarzać w nieskończoność. Mogę mieć życzenie, mogę sobie przedstawić to życzenie, mogę przedstawić sobie przedstawienie tego życzenia itd. Jeśli zaś przejdę od aktu uznającego do nieuznającego, to mogę co najwyżej znów wrócić do aktu uznającego. Nie można także utożsamiać modyfikacji jakościowej z modyfikacją imaginacyjną. To, co spostrzegam, mogę też sobie wyobrażać (materia pozostaje ta sama). Ale przecież przedmiot wyobrażony może być przeze mnie uznany za przedmiot istniejący równie dobrze jak za obiekt czystej fantazji.

Akty obiektywizujące są tak ważne dla przeżyć intencjonalnych, gdyż każde przeżycie musi mieć taki akt za podstawę, a materia przeżycia jest materią aktu obiektywizującego. Chodzi tu o stosunek ufundowania jednych aktów w drugich. Aktem złożonym jest akt, w którym poszczególne akty składają się na jedną funkcję odniesienia przedmiotowego. W sądzie predykatywnym na akcie uznania przedmiotu nadbudowuje się przyznawanie lub odmawianie temu przedmiotowi predykatu. Nad sądem nadbudować się może akt radości z danego stanu rzeczy. Sąd jest aktem fundującym, a radość aktem ufundowanym. Sądy, jak w ogóle wszelkie akty obiektywizujące, mogą fundować bardzo różne dalsze akty: życzenia, pytania,

akty woli, miłości, nienawiści. Przeżycia zaś ufundowane swoje odniesienie intencjonalne zawdzięczają aktom fundującym. Po odpadnięciu tych przeżyć nadbudowanych pozostają jeszcze akty obiektywizujące.

3 Poznanie

3.1 Intencja aktu była dotychczas rozumiana po prostu jako skierowanie na przedmiot. Można jednak podać węższe pojęcie intencji; intencji jako celowania w obiekt. Pojęcie celowania skorelowane jest z pojęciem trafiania. Intencji rozumianej jako celowanie odpowiada intencja rozumiana jako wypełnienie. Takimi intencjami celującymi są np. intencje sądu, pożądanie, życzenia, nadziei, obawy, przypuszczenia.

Dając wyraz swojemu spostrzeżeniu mówię: *Przedemną stoi komputer*. Na podstawie tego samego spostrzeżenia mógłbym powiedzieć coś innego: *Tam jest coś szarego, kwadratowego*. Moja wypowiedź pozostaje sensowna także, gdy nie ma już tego spostrzeżenia. Rozróżnić można intencję znaczeniową i spostrzeżeniową (nawet w przypadku, gdy obie się pokrywają). Jednak ta wypowiedź odnosi się jakoś do spostrzeżenia. Mamy tu do czynienia z aktem **rozpoznania** ugruntowanym na akcie spostrzeżenia. Te dwa akty są wewnątrznie do siebie odniesione, a nie tylko ze sobą współwystępują. Nazywając przedmiot *komputerem* rozpoznaję go *jako komputer*. Mogę go oczywiście rozpoznać także na podstawie innych przeżyć spostrzeżeniowych. Mogę także inne obiekty rozpoznać *jako komputer*. Tego rozpoznawania nie należy mylić z klasyfikowaniem, rozpoznaję także, gdy do przedmiotu odnoszę nazwę własną (np. kiedy rozpoznaję w tłumie ludzi Genowefę, koleżankę ze szkoły podstawowej).

Do tej analizy aktu rozpoznawania, przeprowadzonej przez Husserla, chciałbym dodać dwie uwagi. Po pierwsze: do rozpoznawania nie jest konieczny jakiś obraz wewnętrzny. Nie jest tak, że to rozpoznanie musi się odbywać poprzez porównanie z jakimś wzorem. Kiedy kupuję ser na targu, próbując kawałki różnych serów, to nie potrzebuję odwoływać się do wewnętrznego obrazu „mojego ulubionego sera”. Zresztą jeśli akt rozpoznawania miałby się odbywać w taki sposób, to groziłby nam regres w nieskończoność. Bowiem także ten obraz musiałby zostać rozpoznany przez inny obraz, ten zaś przez kolejny itd.⁷

Po drugie: rozpoznawanie pokazuje istotną rolę pojęć w samym postrzeganiu.

Przykład ułatwi może zrozumienie tego, w jaki sposób percepcja może być działaniem angażującym zdolności pojęciowe. Załóżmy, że postrzegam leżący na stole opornik. Wiem, co to jest opornik, i jak wygląda. Nie sądzę, bym miał w myśli słowa „to jest opornik”, byłbym

⁷ Por. A. Ayer, *Filozofia w XX wieku*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1997, s. 182.

jednak zdolny do odpowiedzi na pytanie: „Co to jest?”. Jak różnią się moje doznania wzrokowe od tych, które miałbym, gdybym widział tę rzecz, lecz nie wiedział, co to jest?⁸

Można sytuację rozpoznawania rozpatrywać także z drugiej strony. Mówię: *Tam stoi komputer*, odwracam się i spostrzegam komputer. W tym przypadku do aktu symbolicznego dołącza się odpowiedni akt spostrzeżenia. Istota intencjonalna spostrzeżenia dopasowuje się do istoty znaczeniowej aktu symbolicznego, wyrażającego. Mamy tu o czynienia z przeciwieństwem intencji znaczeniowej i **wypełnienia** znaczenia. Pojawia się przy tym swoista świadomość wypełnienia. Rozpoznanie i wypełnienie opisują sytuację z różnych punktów widzenia. Rozpoznanie z punktu widzenia domniemanego przedmiotu a wypełnienie charakteryzuje spostrzeżenie w stosunku do celującej, pustej intencji. Jeżeli chodzi o sam przedmiot, to musimy tu powiedzieć o jego identyczności; ten sam przedmiot, który był domniemywany, jest dany w spostrzeżeniu.

Rozróżnienie intencji celującej i wypełnienia nie odnosi się jedynie do intencji znaczeniowej. Kiedy słyszę jakąś melodię, to mam intencje skierowane na jej dalszy ciąg (oczekiwanie i wypełnienie oczekiwania). Gdy patrzę na komputer, to oprócz momentów wypełnionych intencje kierują się na inne części (tylna strona – nie ma tu jednak tak jak w powyższym przykładzie oczekiwania). Każde spostrzeżenie rzeczy wykracza poza to, co wypełnione. Jest mieszkanką wypełnionych i niewypełnionych intencji. Domniemuje coś więcej i to domniemanie może się wypełniać.

Intencją celującą jest też np. życzenie. Jest ono jednak ufundowane na nieuznającym akcie obiektywizującym, „samego tylko przedstawienia”. Dla zaspokojenia życzenia konieczne jest przejście od przeżycia nieuznającego do uznającego (to, czego sobie życzyłem teraz jest). Do wypełnienia to jednak nie wystarcza, potrzebne jest jeszcze wypełnienie specyficznej jakości życzenia.

Przeciwieństwem wypełnienia jest **rozczarowanie**. W pierwszym wypadku (wypełnienia) występuje świadomość zgodności, w drugim konflikt. W intencji znaczeniowej domniemuje *szary komputer*, ale w spostrzeżeniu ukazuje się niebieski komputer. Jeśli chodzi o *komputer*, to intencja celująca i spostrzeżenie pokrywają się. W konflikt wchodzi momenty *szary* i *niebieski*.

3.2 Dla poznania interesujące są tylko akty obiektywizujące. Wypełnienie w ich wypadku (z punktu widzenia przedmiotu) jest identyfikowaniem. Identyfikowanie odbywa się dzięki materii aktu, ale odnosi się do obiektu intencjonalnego. Husserl nie przeprowadza w tym miejscu bliższych analiz tego aktu identyfikacji, ale warto im się przyjrzeć. Należy mianowicie odróżnić identyczność jakościową (taki sam) od numerycznej (ten sam). W przypadku obserwacji nieprzerwanej rozróżnienie

⁸ H. Putnam, *Pragmatyzm. Pytania otwarte*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1999, s. 98.

takie jest łatwe do uchwycenia. Problem pojawia się, gdy mamy do czynienia z spostrzeganiem nieciągłym.⁹ Identyczność jakościowa może nie wystarczać do stwierdzenia, że jest to „ten sam” obiekt. „Wstrząsającym przykładem jest urojenie Capgrasa, dziwaczna przypadłość, występująca czasami u ludzi z uszkodzeniami mózgu. Cechą definicyjną urojenia Capgrasa jest przekonanie pacjenta, że jakaś bliska osoba (zazwyczaj najbliższa) została zastąpiona przez podszywającego się pod nią oszusta, który wygląda tak samo (mówi tak samo, zachowuje się tak samo) jak autentyczna osoba, która w tajemniczy sposób zniknęła!”¹⁰ Czasami prowadzi to do zamordowania współmałżonka.

Akty obiektywizujące i tylko one są takimi aktami, w których synteza wypełnienia ma charakter identyfikacji. Ze względu na sposób wypełnienia można podzielić przeżycia obiektywizujące na akty sygnitywne, znaczeniowe i intuicyjne, naoczne a te drugie na spostrzeżenia i akty imaginacyjne. Jeżeli chodzi o akty intuicyjne, to warto posłużyć się słowami J. P. Sartre’a:

Husserl tłumaczy nam, iż wyobrażenie ma funkcję wypełniania wiedzy pustej, tak jak się to dokonuje w przypadku percepcji. Na przykład jeśli myślę o skowronku, mogę o nim myśleć w próżni, to jest utworzyć tylko intencję znaczącą, utrwaloną słowem *skowronek*. Wypełnienie tej pustej świadomości i przekształcenie jej w świadomość intuicyjną to zgoła coś innego, niż formowanie wyobrażenia skowronka, coś zgoła innego, niż obserwowania go jako przedmiotu „z krwi i kości”. To wypełnianie znaczenia przez wyobrażenie skowronka wydaje się wskazywać, iż wyobrażenie posiada konkretną materię wrażeńiową, która w sama sobie jest czymś pełnym, tak jak w przypadku percepcji.¹¹

Należałoby sprawę tę przedstawić dokładniej: **akty sygnitywne** nie posiadają w ogóle treści naocznej a przedmiot intendowany i przedmiot aktu wypełniającego „nie mają ze sobą nic wspólnego” (znak i to, co oznaczone nie są przecież jakoś „wewnętrznie” połączone) . W przeżyciu **imaginacyjnym**, obrazowym następuje wypełnienie podobnego przez podobne. W **spostrzeżeniu** przedmiot dany jest „sam”. W każdym wypadku trzeba odróżnić przedmiot intencjonalny (oznaczony, zobrazowany, spostrzeżony) od danej treści (treść znaku, imaginacyjny lub percepcyjny wygląd).

3.3 Nie każda identyfikacja prowadzi do poznania (nie każda jest więc wypełnieniem) np. mogę mieć do czynienia z nieskończoną ilością wyrażeń matematycznych mających tę samą wartość liczbową 2 lub nieskończoną ilością obrazów tej samej rzeczy. Wypełnienie jest prezentacją przedmiotu w sposób

⁹ Por. P. Strawson, *Indywidualizm*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1980, s. 30 i n.

¹⁰ D. Dennett, *Natura umysłów*, przeł. W. Turopolski, Warszawa 1997, s. 132

¹¹ J. P. Sartre, *Wyobraźnia*, przeł. A. Śpiewak, P. Mróz, Kraków 1998, s. 146

bardziej bezpośredni, akt wypełniający ma pewną przewagę nad aktem domniemującym. Jeżeli porównamy teraz ze sobą przeżycia sygnitywne i intuicyjne, to wydaje się, że te drugie mają przewagę nad pierwszymi. Trzeba jednak pamiętać, że jakąś myśl można sobie rozjaśnić także przy pomocy innej myśli.

Wypełnienie dokonuje się w określonej kolejności, wyznaczonej przez materię intencji. Występuje tutaj pośrednie wypełnienie pośredniej intencji. Jeśli przedstawiam sobie jakąś rzecz przez obraz jakiegoś obrazu, to ma pojawić się sam ten obraz a dalej sama rzecz. Pojęcie $(5^3)^4$ rozjaśniam jako $5^3 \times 5^3 \times 5^3 \times 5^3$ a dalej to ostatnie wyrażenie jako $5 \times 5 \times 5$, 5 jako $5 = 4 + 1$, $4 = 3 + 1$, $3 = 2 + 1$, $2 = 1 + 1$, ostatecznie $(5^3)^4$ powinno być przedstawione jako suma samych jedynek.

Należy tu dodać, że samo spostrzeżenie wielości jakichkolwiek przedmiotów jest zjawiskiem złożonym. Wiąże się to z występowaniem „jakości zmysłowych drugiego rzędu”, czyli tzw. „momentów figuralnych”, które Husserl analizuje w *Philosophie der Arithmetik*.¹² „Czynnik figuralny” sprawia, że nie jest mi dana prosta suma obiektów, ale pewna specyficzna ich jedność. Wychodząc od tak danej całości mogę dopiero, kierując się na poszczególne składniki, właściwie ująć, w akcie drugiego rzędu, ową sumę. Przypomina to uwagi Henri Bergsona:

Czyż jednak nie jest prawdą, że kiedy liczymy wyraźnie oddzielone jednostki szeregując je w przestrzeni, oprócz tego dodawania, którego jednakowe człony rysują się na jednorodnym tle, równolegle dokonuje się w głębi duszy dynamiczny proces organizacji tych jednostek, analogiczny z przedstawieniem czysto jakościowym, jakie mogłoby mieć kowadło, odczuwając rosnącą liczbę uderzeń młota? (...) Krótko mówiąc, proces liczenia jednostek i tworzenia z nich zróżnicowanej wielości ma aspekt podwójny: z jednej strony przyjmujemy identyczność tych jednostek – co jest możliwe tylko wtedy, gdy jednostki te są uszeregowane w jednorodnym środowisku; lecz z drugiej strony na przykład włączenie trzeciej jednostki modyfikuje naturę, wygląd i niejako rytm całości; bez tego wzajemnego przenikania się i rozwoju w pewnym sensie jakościowego dodawanie nie byłoby możliwe. Tak więc to dzięki momentom jakości możemy tworzyć pojęcie ilości bezjakościowej.¹³

Intencje pośrednie prowadzą do intencji bezpośredniej, ta zaś domaga się intuicyjnego wypełnienia. Przeżycia sygnitywne, jako wskazujące tylko przedmiot, nie mogą dostarczyć nic z samego przedmiotu. Intencji sygnitywnej brakuje pełni. **Pełnia** to całość fantazmatów lub wrażeń ukazujących wygląd imaginacyjny lub percepcyjny przedmiotu. Dzięki pełni obiekt jest uobecniowany przez analogię lub

¹² Por. A. Półtawski, *Świat ...*, op. cit., s. 118 i n.

¹³ H. Bergson, *Pamięć i życie*, przeł. A. Szczepańska, Warszawa 1988, s. 14.

uchwycony jako samoobecnie dany. Trzeba przy tym zaznaczyć, że każdemu spostrzeżeniu odpowiada możliwe wyobrażenie. Punktem granicznym jest przypadek, gdy obiekt jest dany w całej pełni. Pełnia jest kolejnym momentem aktu obok jakości i materii.

Treści przedstawiające lub reprezentujące intuicyjnie wraz z materią, która je ujmuje, stanowią intuicyjną zawartość przeżycia. Można teraz wyróżnić czysto intuicyjną zawartość aktu (to, co z przedmiotu jest dane w zjawisku) i sygnitywną zawartość aktu (to, co jest współdomniemane, ale nie dane w zjawisku). A dalej czystą naoczność (akt nie zawierający żadnej treści sygnitywnej) i czystą percepcję (czysta naoczność bez treści imaginacyjnych). Gradacja pełni:

1. **Zakres albo bogactwo pełni**, zmieniające się zależnie od tego, czy treść przedmiotu zostaje przedstawiona w sposób bardziej lub mniej **zupelny**, 2. **Żywość** pełni jako stopień przybliżenia pierwotnych podobieństw przedstawienia do odpowiednich momentów treści przedmiotu, 3. **Zawartość realności** pełni, jej większa bądź mniejsza ilość treści prezentujących.¹⁴

Także akt sygnitywny, jako pewien konkretny akt, posiada treść reprezentującą (znak). Jest to treść fundującej go naoczności (pełnia tego fundującego aktu naoczności). Treść ta nie może jednak służyć do wypełnienia aktu (znak „nie ma nic wspólnego” z przedmiotem domniemanym). Mamy tu rozróżnienie na treści reprezentujące sygnitywnie i intuicyjnie oraz treści mieszane. Przeżycia obiektywizujące można podzielić zgodnie z tym na czysto sygnitywne, czysto intuicyjne i mieszane.

Jedność materii i treści reprezentującej (ta całość to po prostu reprezentacja) widziana z punktu widzenia materii jako nadającej treści charakter reprezentanta stanowi **formę reprezentacji**, formę ujęcia (sygnitywną, intuicyjną, mieszaną). W reprezentacji sygnitywnej stosunek między materią a treścią reprezentującą jest przypadkowy, zewnętrzny (treść znaku nie jest ważna dla jego znaczenia). W reprezentacji czysto intuicyjnej związek między materią a treścią jest istotny (treść musi być podobna do przedmiotu lub z nim identyczna).

Dla funkcji poznawczej istotne są jakość, materia i treść reprezentująca intuicyjnie. Jest to **istota poznawcza** aktu obiektywizującego.

4 Oczywistość

4.1 Można teraz wyróżnić akty o różnej doskonałości pełni. Przeżycia sygnitywne w ogóle nie mają pełni. Imaginacja może być mniej lub bardziej doskonała, ale daje tylko obraz przedmiotu. Dopiero w spostrzeżeniu przedmiot pojawia się sam (mamy do czynienia z prezentowaniem a nie jedynie

¹⁴ E. Husserl, *Badania ...*, op cit. s. 101.

reprezentowaniem obiektu). Także w spostrzeżeniu istnieją różnice doskonałości.¹⁵ Przypadkiem granicznym jest absolutna samoobecność przedmiotu co do wszystkich jego momentów. Cała intencja znajduje swoje ostateczne wypełnienie – dokonane na podstawie czystego spostrzeżenia. Należy zwrócić uwagę, że mowa jest o spostrzeżeniu a nie o percepcji, a więc chodzi tu o istotną dla poznania jakość – akt uznający. **Oczywistość** (ideał adekwacji) jest aktem doskonałego pokrycia się (wypełnienia) uznającej intencji i samego przedmiotu. Dochodzimy tutaj do zasadniczego dla fenomenologii Husserla pojęcia prawdy. **Prawda**, w aspekcie stosunku wypełniania, jako odniesiona do aktów, może być rozumiana jako słuszność, prawidłowość intencji, zaś bycie w sensie prawdy (jako odniesione do korelatów przedmiotowych) jako sam ten przedmiot, który udziela prawdziwości.¹⁶ Ernst Tugendhat, określający fenomenologię Husserla jako „aletejologię”, przedstawia ten ostatni aspekt w następujący sposób:

Pojęcie prawdy charakteryzowane jest tu poprzez osobliwe pojęcie **bycia sobą**. [...] Pytanie dotyczy zgodności rzeczy takiej, jak jest ona domniemana, z rzeczą taką, jaka ona sama jest. Ponieważ już to, co orzeczone, jest w pewnym sensie rzeczą – właśnie rzeczą, jaka jest domniemana – tego, z czym ma się ona zgadzać, nie można po prostu nazywać „rzeczą”, lecz tę ostatnią trzeba teraz zakwalifikować jako „rzecz samą”. [...] Rzecz, jaka jest sama w sobie, nie oznacza przy czym niczego transcendentnego, lecz tylko pewien wyróżniony *modus* bycia-dla-nas. Rzecz sama to rzecz, jaką przedstawiamy sobie, gdy ona sama jest nam **dana**. [...] Naturalnie transcendentálny sen bycia sobą wyklucz naiwne przeświadczenie, że o „rzeczach samych” można mówić niezależnie od sposobu, w jaki są one dla nas dostępne. Czym może być rzecz sama wobec naszego samego tylko domniemania, zawsze już jest przesądzone przez horyzont tego domniemania. [...] Jeśli więc określenie klasyczne należy wyłożyć tak, że domniemany stan rzeczy jest prawdziwy, gdy zgadza się z tym stanem takim, jakim on sam jest, to natychmiast prowadzi to do następnego kroku. Jeśli bowiem zachodzi zgodność, to oba stany rzeczy są nie tylko jednakowe, lecz identyczne. Zgodność oznacza tu identyczność. W prawdziwej wypowiedzi nie tylko dajemy wyraz rzeczy, która jest

¹⁵ Husserl wypowiada się w tym miejscu dosyć niejasno mówiąc, że wygląd przedmiotu reprezentuje (a nie prezentuje) przez podobieństwo, choć w inny sposób niż imaginacja. Por. E. Husserl, *Badania ...*, t. II cz. 2, op. cit., s. 140.

¹⁶ Husserl podaje także dwa inne pojęcia prawdy: 1. Prawda jako zgodność między tym, co domniemane a tym, co dane, która jest w oczywistości przeżywana; 2. Prawda, która jest „przynależną do formy aktu ideą, mianowicie poznawczą i ujętą jako idea istotą empirycznie przypadkowego aktu oczywistości albo ideą absolutnej adekwacji jako takiej”. Ibidem, s. 147.

jakoś jednakowa z rzeczą samą, lecz po prostu dajemy wyraz rzeczy samej. To, że domniemana rzecz jest prawdziwa, znaczy: **jest** ona rzeczą samą. Słowem „prawdziwy” wyróżniamy więc te stany rzeczy, które są nie tylko „domniemanymi stanami rzeczy”, lecz „samymi stanami rzeczy”, albo, jak też mówimy, „rzeczywistymi stanami rzeczy”. Wtedy jednak prawda jest w pierwszym rzędzie określeniem nie wypowiedzi, lecz rzeczy samej, i chodzi w niej właśnie o to bycie sobą.¹⁷

4.2 Dotychczas była mowa o spostrzeżeniu w wąskim sensie (spostrzeżeniu zmysłowym). Spostrzeżenie jednak zazwyczaj jest bardziej skomplikowane. Jeśli mówię *komputer*, to moja intencja znajduje wypełnienie po prostu w spostrzeżeniu tego komputera. Mogę jednak także powiedzieć *Komputer jest szary*. Ta intencja też potrzebuje wypełnienia a dokładniej, wypełnienia potrzebuje także forma kategoriałna *bycia szarym*. W spostrzeżeniu dany jest komputer, dana jest szarość, ale gdzie można znaleźć to *bycie szarym*. Jeżeli wziąć pod uwagę takie wypowiedzi, jak *a jest P, pewne S jest P, wszystkie S są P, a i b i c, a albo b, a na prawo od b, a większe od b*, to widać, że w spostrzeżeniu wypełniać mogą się jedynie te momenty, które są wskazane przez symbole literowe. Można tu dostrzec różnicę między formą a materiałem. Mogę także mówić nie o tej konkretnej szarości, ale o szarości w ogóle, czy też barwie w ogóle. Wówczas konkretna szarość pełni funkcję tylko przykładu czegoś ogólnego.

Należy nadać spostrzeżeniu (naoczności) szerszy sens, tak żeby można było mówić równie dobrze o spostrzeganiu przedmiotu po prostu jak i spostrzeżeniu stanu rzeczy, przedmiotu indywidualnego i przedmiotu ogólnego. Rozróżniamy więc **naoczność kategoriałną** i **zmysłową**. Tego rodzaju spostrzeżenie ufundowane jest oczywiście na spostrzeżeniu zmysłowym, ale w nim pojawia się przedmiot w kategoriałnym uformowaniu. To, czego dokonuje akt kategoriałny, jest już *implicite* zawarte w spostrzeganym obiekcie, a w tym akcie zostaje rozwinięte. Jedno spostrzeżenie kieruje się na *komputer*, drugie na pewną jego własność – *szarość* i teraz w akcie nadbudowanym, jednoczącym te dwa spostrzeżenia dochodzi do syntezy: dany jest *komputer jako szary*. W sensie zmysłowym akt syntetyczny nic nie zmienił, ale przedmiot został jakoś uformowany. Ukazuje się teraz w nowy sposób. *Komputer* jest odniesiony do *szarości*, jako posiadający tę własność (jeżeli spojrzenie rozwijałoby się w odwrotnym kierunku, to *szarość* zostałaby odniesiona do *komputera*, jako mu przysługująca). Podobnie na spostrzeżeniu lub tylko wyobrażeniu konkretnej szarości może się nadbudować akt spostrzeżenia

¹⁷ E. Tugendhat, *O stosunku nauki do prawdy*, w: E. Tugendhat, *Bycie. Prawda. Rozprawy filozoficzne*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 1999, s. 209-212.

przedmiotu ogólnego. Dane jest wówczas to, co w tej szarości ogólne, sam gatunek, idea *szarości*.

4.3 Akty kategoriałne, tak samo jak akty zmysłowe, mogą być sygnitywne lub intuicyjne. W aktach ufundowanej, kategoriałnej naoczności trzeba więc, identycznie jak w aktach fundujących, odróżnić trzy momenty: jakość aktu, materię i treść reprezentującą. Jakość może być inna niż jakość aktów fundujących, nowa materia jest ufundowana przez materie aktów podstawowych, konieczna jest jednak także nowa treść reprezentująca. Spozstrzegam przecież pewien stan rzeczy (*komputer jest szary*), a nie tylko poszczególne obiekty (*komputer* i *szarość*). Tą treścią reprezentującą jest „**więź psychiczna**” łącząca materie aktów fundujących. Można ją rozumieć albo jako określony układ aktów fundujących¹⁸ albo jako pewien moment materii aktu zmysłowego, formalne piętno odcisnięte przez akt kategoriałny na tej materii¹⁹. W tym drugim wypadku akt ufundowany sam wytwarzałby swoją treść reprezentującą (ta zaś w aktach fundujących byłaby po prostu przeżywana jako nie ujęta przez akt kategoriałny). W każdym bądź razie, tak jak wrażenia – jako treści reprezentujące w zwykłym spostrzeżeniu – zostają ujęte jako własności przedmiotu, tak więź psychiczna zostaje ujęta jako obecna po stronie przedmiotu (jako obiektywnie przynależna mu forma). Tak więc w akcie sygnitywnym forma kategoriałna jest tylko domniemana, zaś w przypadku aktualnego, rzeczywistego spełnienia aktu syntetycznego jest także dana. Sposób spełnienia aktu decyduje o obecności przedmiotu.

Naoczność ogólna może także być rozumiana dwojako. Widzenie istoty, gatunku można rozumieć jako akt syntezy identyfikacji – gatunek jest przecież czymś identycznym wobec wielości przypadków jednostkowych (tak jak syntezą jest powyżej opisana naoczność) – dokonanej na podstawie przeżyć naocznych, w których dane są egzemplifikacje domniemanego gatunku (tyle, że w odróżnieniu od tamtej naoczności tu intencja nie współkieruje się ku obiektom fundujących aktów naocznych).

Wypełnienie sygnitywnego rozumienia ogólnej nazwy polega na aktualnym spełnieniu syntetycznego aktu abstrakcji generalizującej na podłożu jakiejś zmysłowej naoczności indywidualnego przypadku jednostkowego tej *species*, a mówienie o *species* jako pewnym „przedmiocie” ma sens tylko w odniesieniu do tego aktu, w którym się ona „konstytuuje”.²⁰

Akt naoczności ogólnej (ale nie jako akt syntetyczny) można rozumieć też w ten sposób, że jest on ujęciem pewnego konkretnego (obecnego dzięki fundującemu

¹⁸ Interpretacja E. Tugendhata, przyjęta też przez A. Póltawskiego, *Świat ...*, op. cit., s. 104.

¹⁹ Interpretacja J. Sidorka, *Słowo wstępne*, E. Husserl, *Badania ...*, t. II cz. 1, op. cit., ss. XLIII i n.

²⁰ E. Tugendhat, cyt. za: J. Sidorek, *Słowo wstępne*, op. cit., s. LIV.

aktowi naocznemu) jako reprezentanta, egzemplifikacji domniemanego przedmiotu ogólnego. Treść reprezentującą dostarcza tu fundujący akt zmysłowy a akt fundowany (materia aktu) odpowiednio ją interpretuje.

4.4 Odróżnienie sposobów odnoszenia się przeżycia do przedmiotu:

1. Jakość aktu – przedstawienie, sążdenie, życzenie, uznanie w bycie, samo tylko przedstawienie.
2. Forma ujęcia – sygnitywna, intuicyjna, mieszana, spostrzeżenie, imaginacja.
3. Materia – w jakim sensie obiekt jest ujęty
4. Ujmowana treść – za pośrednictwem jakiego znaku, treści reprezentującej, ujęty jest przedmiot.

4.5 Badania Husserla mają charakter fenomenologiczny, czyli podchodzą do problemu poznania od strony przeżycia, świadomości. Przedmiot jest w kręgu zainteresowania o tyle, że na niego kierują się akty. Obiekt jednak, o ile istnieje, jest po prostu rzeczywisty. Jeżeli chodzi o spostrzeżenie, to ważne jest, że przedmiot ujmowany jest bezpośrednio, jako samoobecny. Husserl krytykuje teorię obrazów (czy też znaków), mówiącą o spostrzeganiu przedmiotu poprzez jego obraz. Pokazuje, że aby coś się stało obrazem czegoś, nie wystarczy po prostu „obiektywne” podobieństwo (bycie obrazem nie jest własnością taką, jak np. bycie szarym). Niezbędna jest odpowiednia intencja (świadomość intencjonalna) czyniąca coś reprezentantem (znakiem) czegoś innego. Przyjęcie teorii obrazów prowadzi też do nieskończonego regresu (żeby coś ująć jako obraz, musi to być dane, ale coś może być dane tylko przez obraz, zatem konieczny jest kolejny obraz, obraz obrazu itd.)

Husserl odrzuca także charakterystyczne dla empiryzmu rozróżnienie na jakości pierwotne i wtórne; gdzie te drugie miałyby być tylko subiektywnym zjawiskiem, znakiem tych pierwszych. Przypomina zarzut George’a Berkeleya, że nie da się pomyśleć jakości pierwotnych bez jakości wtórnych.

Nie potrafiłbym utworzyć idei ciała rozciągniętego i poruszającego się, któremu bym nie musiał zarazem przypisać jakiejś barwy lub innej jakości zmysłowej, która, jak się przyznaje, istnieje tylko w umyśle. Krótko mówiąc, rozciągłość, kształt i ruch są nie do pojęcia w oderwaniu od wszystkich pozostałych jakości.²¹

Badania logiczne miały skupić się na analizie aktów świadomości, widać jednak pewną skłonność do przerzucenia punktu ciężkości na stronę przedmiotową. Sądzę, że punktem krytycznym jest koncepcja naoczności kategorialnej. Obecność (czyli tak naprawdę istnienie)

²¹ G. Berkeley, *Traktat o zasadach poznania ludzkiego Trzy dialogi między Hylasem a Filonousem*, przeł. J. Leszczyński, J. Sosnowska, Warszawa 1956, s. 42.

przedmiotu tego typu naoczności jest wynikiem odpowiedniego spełnienia aktu. Inaczej mówiąc, obiekt tego rodzaju konstituuje się w tym akcie, czy aktach. W *Ideach czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii* konstytucja będzie dotyczyć przedmiotów „rzeczywistych”, które staną się korelatami odpowiednich aktów. Analizy Husserla skupią się na tym konstituowanym przedmiocie.

Abstract:

The article presents the transcendental phenomenology of Edmund Husserl from the period of *Logical Examinations*. The author analyses such notions as: intentional essence of the act (matter and the quality of the act), cognitive nature of the act (fulfilment or disappointment), obviousness, truth.

Keywords: consciousness, intentional essence of the act, propositional acts, fulfilment, disappointment, cognitive nature of the act, truth, sensual conceivability, categorical conceivability.

MIROSLAW ZAJAC

SSW Stargardinum

NATURALIZM, SCEPTYCYZM I *LE MONDE VÉCU*

Współczesny naturalizm w filozofii umysłu, teorii percepcji i etyce przyjmuje zazwyczaj postać redukcjonizmu, starając się wykazać, że cechy fenomenalne naszej percepcji, stany mentalne i własności moralne są sprowadzalne do cech fizycznych świata. Jednak według P.F. Strawsona właściwe jest odróżniać naturalizm nieredukcyjny (np. stanowisko Hume'a) od powyższego, aby nie być skazanym na niepokojący (i zapewne nieprawdziwy) wniosek, że większość naszego życia upływa w stanie nieodpartej iluzji. Zaproponował zatem procedurę nazywaną przez niego „przesunięciem relatywizującym” (*relativizing move*), której celem jest zachowanie prawomocności opisu świata takiego, jak jest on doświadczany, *le monde vécu*¹. Sednem tej procedury jest relatywizacja pojęcia rzeczywistości względem „odmiennych, nawet przeciwstawnych, chociaż nie ściśle niezgodnych, stanowisk lub punktów widzenia”².

P.F. Strawson zajmował się przede wszystkim sceptycyzmem wywodzącym się z tego redukcyjnego podejścia do rzeczywistości, a więc takiego, który odmawia „realności” tym cechom świata, które są wynikiem naszych doświadczeń. Obecny artykuł zajmuje się jednakże sceptycyzmem wobec zasadności przekonania, że jedynie tzw. obiektywna perspektywa naukowa adekwatnie opisuje świat. Siła tych dwóch rodzajów sceptycyzmu jest ograniczana przez uświadomienie sobie tego (co podkreślał Strawson), iż nasze przekonania dotyczące świata, tak jak jest

¹ P.F. Strawson, *Skepticism and Naturalism: Some Varieties*, London 1985, s. 50-52.

² Ibidem, s. 65.

doświadczany, pozostają poza naszą krytyczną i racjonalną kompetencją, ponieważ to one określają obszar, w jakim te kompetencje mogą być realizowane.

1. *Le monde vécu*

Kartezjusz i Locke wierzyli, że stany umysłowe powinny być stanami świadomymi. Taki pogląd nieczęsto jest dzisiaj podzielany³. Po Freudzie, nie mamy trudności w zaakceptowaniu istnienia nieświadomych pragnień i przekonań, ale co więcej, uważamy, że nasze zwykłe, codzienne intencje i przekonania, które mają wpływ na nasze działania, wcale nie muszą być świadome, czy to poprzez ich odczuwanie lub jako przedmioty refleksyjnych myśli.

Jednak czymże jest stan świadomy? Sama fraza wydaje się przynajmniej dwuznaczna. W jednym sensie jest to stan świadomości, bycie świadomym czegoś, tak jak jest to w przypadku doświadczeń zmysłowych, bez względu na to, czy jest to doświadczenie autentyczne czy halucynacyjne. Jednak w innym sensie, jest to stan, którego jesteśmy świadomi, wtedy gdy kierujemy swoją uwagę do wewnątrz na nasze własne doświadczenia czy myśli. Kartezjusz najprawdopodobniej myślał, że *wszystkie* świadome stany były świadome w jednym i drugim znaczeniu, być może dlatego, iż bycie świadomym czegoś oznaczało dla niego posiadanie pewnej treści, której wewnętrzne własności były zarazem konieczne jak i wystarczające, aby być świadomym posiadania tej treści. Może najlepszym tego przykładem będzie posiadanie wyobrażeń.

Spróbujmy jednak potraktować oddzielnie te dwa sensy frazy „stan świadomy”, skupiając się na razie na pierwszym, a drugi – świadomość refleksyjna – pozostawiając na dalszą dyskusję. Jakie stany są świadome w tym pierwszym znaczeniu? Zapewne są to takie stany, wobec których możemy zadać pytanie „Jak to jest być w takim stanie?”⁴. Jeżeli, na przykład, ktoś doświadcza pewnego (być może osobliwego dla nas) wrażenia, to może nas zainteresować jak to jest mieć takie wrażenie; inaczej mówiąc, jak to jest być w takim stanie świadomości. Ale zobaczymy, dla kontrastu, co się dzieje, gdy ktoś nam mówi, że naszła go dziwna myśl. Zazwyczaj nie pytamy jak to jest ją posiadać, ponieważ myślenie dziwnej myśli nie jest świadomością czegoś dziwnego, przynajmniej w takim sensie jak posiadanie osobliwego odczucia jest świadomością czegoś osobliwego. Przykładem tego ostatniego stanu może być stan zakochania, gdzie pytanie „Jak to jest być zakochanym?” jest pytaniem zupełnie stosownym⁵.

³ Ale zob.: J. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999 oraz G. Strawson, *Mental Reality*, Cambridge: MIT Press 1994.

⁴ Zob. T. Nagel, „Jak to jest być nietoperzem?”, w: *Pytania ostateczne*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa 1997, dla upowszechnienia tego pojęcia w filozofii umysłu.

⁵ Możemy oczywiście posiadać refleksyjną świadomość dziwnej myśli, lecz nie jest to tym samym, co świadomość czegoś osobliwego, które się pojawia w takim osobliwym odczuciu. W odróżnieniu od tego pierwszego przypadku, świadomość osobliwych doznań można określić jako świadomość pierwszego rzędu.

Kierując się dość powszechnym zwyczajem, będę nazywał stany, w których jesteśmy świadomi czegoś w takim sensie jak wyżej opisano – *stanami fenomenalnymi*, a świadomość obejmującą takie stany – *świadomością fenomenalną*. Jak to jest być w takich stanach będę nazywał *qualiami*, czyli jakościowym charakterem tych stanów⁶. Przy ich pomocy potrafimy rozumieć wyróżniające odczucia związane z tymi stanami, czyli ten rodzaj odczucia, które mają doświadczenia i przez które różnią się one od siebie. Filozofowie często mówią o fenomenologii wrażeń rozumiejąc przez to, że każdy typ doświadczeń, wrażeń ma jakościowe odczucie. W przeciwieństwie do wrażeń, wydaje się, że nie istnieje taka fenomenologia związana z przekonaniem i innymi stanami poznawczymi, takimi jak rozumienie czy myślenie.

Wprowadźmy jeszcze jedno ważne rozróżnienie. Kiedy mówimy o świadomości fenomenalnej przydatne jest odróżnić trzy rodzaje qualiów: (1) doznania, które wiążemy ze światem zewnętrznym wobec nas, takie jak zapachy, odczucia smakowe, spostrzeżenia; (2) doznania, które jawią nam się jako czysto wewnętrzne, tzn. wrażenia związane z wyobrażeniami czy marzeniami, doświadczenia wewnętrznej mowy, itp.; (3) odczucia emocjonalne lub różnego rodzaju „afekty”, poczynając od bólów, łaskotek, doznaniach głodu czy pragnienia, aż po odczucia złości, smutku, itp. Pierwsze dwa rodzaje doświadczeń łączy to, że wydają się one posiadać pewien rodzaj reprezentującej treści; owe doświadczenia mają reprezentować przedmioty lub zdarzenia, które są czymś innym niż same doświadczenia. Różnica pomiędzy nimi polegałaby tylko na tym, że jedne mówią coś o obiektach zewnętrznych, a drugie o wewnętrznych. Charakterystyczne dla trzeciego rodzaju doświadczeń byłoby to, że nie miałyby one takiej treści. Tak pojmowany ból lub głód byłby *czystym* doświadczeniem, które może być powodowane przez różne rzeczy, tym niemniej samo to doświadczenie nie jest o tych rzeczach⁷.

Bliższe wyjaśnienie czym są qualia nie jest jednak prostym zagadnieniem. Pomocne tu będzie odróżnienie dwóch kwestii, ponieważ są one często mieszane ze sobą. Po pierwsze, czymś innym jest sposób w jaki definiujemy „qualia”, które jest przecież technicznym terminem, a czymś innym jest podanie ich filozoficznego wyjaśnienia. Jeżeli traktujemy „qualia” jako nowe słowo (przynajmniej w filozofii umysłu), które ma nam pomóc w zrozumieniu świadomości, to powinniśmy być pewni, że rozumiemy co ono oznacza. Ale tu może pojawić się podejrzenie, że jego przydatność dla nas nie jest większa niż użycie zaimka wskazującego „to” w zdaniu „więc, to jest tym, jak jest doświadczać zieleni”. Jestem w stanie zgodzić się, że

⁶ Tego typu określenia lub definicje nie są żadnym razie przyjmowane powszechnie, chociaż nie kłócą się z normalną praktyką ich użycia.

⁷ Tu ponownie zasadne jest użycie trybu warunkowego ze względu na konkurujące ze sobą teorie.

rzeczywiście taki jest sens i funkcja tego słowa. Jednak problem świadomości fenomenalnej nie jest w istocie problemem wyrażalności, to znaczy problemem pogodzenia wiedzy o naszych doświadczeniach z wymogiem aby wiedza była wyrażalna.

Zacznijmy zatem od bardzo prostej definicji: quale kłującego bólu jest charakterystycznym sposobem odczucia tego wrażenia, quale słyszenia pneumatycznego młota jest szczególnym charakterem wrażenia słuchowego. Czy jest w ogóle możliwe wątplenie w istnienie takich qualiów? Pewnie tak, ale tylko wtedy gdy ktoś wątpi, że istnieją *fakty* związane z takim odczuwaniem rzeczy. To znaczy, ktoś próbuje wskazać na klasę faktów prezentując takie przypadki jak wyżej opisano, lecz ktoś inny twierdzi, że jego wskazywanie w rzeczywistości na nic nie wskazuje. Jednym z motywów tego zaprzeczenia istnienia qualiów może być przekonanie, iż w ten sposób unikamy traktowania stanów mentalnych jako czegoś нефизycznego. Otóż, chciałbym wyraźnie powiedzieć, że według mnie tego rodzaju definicja qualiów w żaden sposób nie mówi o qualiach jako нефизycznych cechach świata. Byłoby to zatem nie uczciwe, gdyby ktoś definiował qualia jako нефизyczne cechy świata, a następnie zaprzeczał ich istnieniu z pozycji fizykalizmu. Dlatego analizując trudności jakie przysparza istnienie qualiów teoriom fizykalistycznym pozostaną przy tej ich stosunkowo prostej definicji.

Podstawowy problem można sformułować następująco: jak doznanie tego, jak to jest mieć kłujący ból lub słyszeć odgłosy młota pneumatycznego może być wyjaśnione w terminologii cech stanów fizycznych, w których się znajdują gdy mam te doświadczenia? Wydaje się to prawie nie do pojęcia, iż takie jakościowe własności mogły się po prostu wyłonić w wyniku różnych procesów mózgu. Fakt, że następują wyładowania pewnych neuronów może jest w stanie wyjaśnić jak przekazywana jest informacja aby nastąpił ruch mięśni, lecz nie jest zupełnie jasne jaki mechanizm (w takim czy innym modelu wyjaśniania) potrafi wytłumaczyć występowanie qualiów⁸. Wielu sądzi, że w wyjaśnieniach opierających się na samych faktach fizycznych istnienie świadomości fenomenalnej jawi się zupełnie tajemnicze. Jeżeli jednak qualia nie mogą być wyjaśnione w terminologii fizykalistycznej, to pojawia się tzw. „luka eksplanacyjna”, która prowadzi do tezy, że powinny być one traktowane jako нефизyczne cechy świata, przeciwnie do twierdzenia fizykalizmu.

Chciałbym odnieść się także do przyjętej przeze mnie praktyki użycia takich terminów jak „naturalizm”, „fizykalizm”, „materializm”. Będąc świadomym, że są

⁸ Qualia są tylko jednym z problemów stojących przed redukcyjnym i fizykalistycznym wyjaśnieniem umysłu; o innym tak pisze Rorty „[...] ustalenie jak działa mózg, nie pomoże nam stwierdzić, jak działa umysł. Umysł bowiem nie jest narzędziem przedstawiania, lecz zespołem kierowanych normami praktyk społecznych”, w: R. Rorty, *Filozofia jako polityka kulturalna*, przeł. B. Baran, Warszawa 2009, s. 240-241.

powody aby te terminy odróżniać, skłaniam się do tego, aby je traktować równorzędnie (chyba że wystąpi konieczność ich odróżnienia). Tak więc, każdy z tych terminów oznaczać będzie pogląd (na tyle obszerny aby nie prowokować dyskusji), że wszystko co istnieje jest częścią świata naturalnego i jest wyjaśniane przy pomocy terminów pochodzących z nauk przyrodniczych, takich jak fizyka, chemia i biologia. Czyli naturalizm (fizykalizm, materializm) nie może postulować istnienia żadnych bytów, których nie uznają nauki przyrodnicze⁹.

2. Naturalizm i sceptycyzm

Argumenty sceptyków dotyczące rozwoju naukowej teorii świadomości można podzielić na trzy obszerne zagadnienia. Pierwsza grupa mówi, że naukowe badanie świadomości jest niemożliwe, ponieważ opis teoretyczny w żaden sposób nie ujmuje tego, co jest istotne dla naszych doświadczeń, a mianowicie ich jakościowego odczucia¹⁰. Druga grupa argumentów stwierdza, że skoro naukę interesuje wyjaśnianie procesów przyczynowych, a jeżeli świadomość nie pełni żadnej interesującej roli przyczynowej w licznych modelach umysłu, to psychologia czy nauki kognitywne dobrze robią ignorując świadomość¹¹. Trzecia grupa argumentów dotyczy samego odniesienia terminu „świadomość”, otóż podnosi się tezę, że „świadomość” nie oznacza w ogóle rodzaju naturalnego. Nasze pojęcia opisujące świadomość są niewyraźne i prawdopodobnie sprzeczne, a ponieważ nikt dotąd nie ma pomysłu jak odpowiednio zastąpić terminy psychologii potocznej, to postulowanie naukowej teorii świadomości jest przedwczesne¹². Jedną z powszechnie stosowanych praktyk w tego rodzaju argumentacji jest wykorzystanie naszych intuicji do utożsamienia świadomości z pewnymi procesami psychicznymi, a następnie dowodzenie, że identyfikacje tego typu są pojęciowo niespójne. „Świadomość” wówczas okazuje się błędnie zastosowanym terminem w danej teorii. Zaletą tej strategii jawi się to, że eliminując świadomość z naszej psychologicznej ontologii i czyniąc miejsce dla pewnych procesów informatycznych, wydaje się, że wciąż potrafimy sensownie dyskutować o świadomości. Przede wszystkim wypadają z naszego dyskursu qualia – ta wielka i

⁹ Por. F. Jackson, *From Metaphysics to Ethics. A Defence of Conceptual Analysis*, Oxford 1998, s. 12: “Physicalism is rather the claim that if you duplicate our world in all physical respects and stop right there, you duplicate it in all respects”.

¹⁰ Zob. np. S. Kripke, *Nazywanie a konieczność*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 2001; C. McGinn, *Can We Solve the Mind-Body Problem?*, “Mind”, 48, 1989, s. 349-366; T. Nagel, „Jak to jest być nietoperzem?”, op. cit.; J. Searle, *Minds, Brains, and Programs*, “Behavioral and Brain Sciences”, 3, 1980, s. 417-458.

¹¹ Zob. np. A. Hannay, *The Claims of Consciousness: A Critical Survey*, “Inquiry”, 30, 1987, s. 395-434; zob. także N. Block i J. Fodor, *What Psychological States Are Not*, “The Philosophical Review”, LXXXI, 1972, s. 159-181.

¹² Zob. np. P.S. Churchland, *Consciousness: The Transmutation of a Concept*, “Pacific Philosophical Quarterly”, 64, 1983, s. 80-95; D. Dennett, *How to Study Consciousness Empirically or Nothing Comes to Mind*, “Synthese”, 53, 1982, s. 158-180.

irytująca zagadka świadomości. W oczywisty sposób zatem, problemem tej strategii jest to, na co zwraca uwagę Nagel: świadomość ma w rzeczywistości pewien rodzaj fenomenologicznego (lub lepiej – fenomenalnego) odczucia i generalnie przyjmujemy *prima facie*, że to odczucie jest zarówno koniecznym jak i wystarczającym warunkiem dla świadomości.

Zajmę się tu głównie pierwszym zbiorem zagadnień, aby sprawdzić jak współczesne teorie naturalizowania świadomości radzą sobie z argumentem sceptyków odnośnie szans naukowego wyjaśnienia świadomości fenomenalnej.

Z jednej strony, wiemy, że mózg w pewien sposób wpływa na świadomość. Z drugiej strony, prawie zupełnie nie rozumiemy tego przyczynowego związku i mamy nadzieję, że rozwiązanie problemu umysł-ciało pozwoliłoby usunąć tajemniczość związku zachodzącego między mózgiem a świadomością. A dokładniej, to rozwiązanie pomogłoby wyjaśnić jak subiektywne aspekty doświadczeń zależą od mózgu (a być może także od środowiska, w którym znajduje się podmiot).

Dość powszechne jest przeświadczenie (aczkolwiek niezbyt jasno artykułowane), że nawet gdybyśmy zdołali wskazać własność naturalną odpowiedzialną za przyczynowość świadomości, to i tak coś nam umyka, a mianowicie perspektywa pierwszej osoby każdej świadomości. Niektórzy jednak twierdzą, że to przeświadczenie o niemożliwości uczynienia świadomości przedmiotem nauki wynika z niezrozumienia samej natury nauki. Aczkolwiek należy się zgodzić z tym, że kierowanie się samymi intuicjami odnośnie możliwości wiedzy jest czymś zasadniczo błędnym, to twierdzę, że większość dotychczasowych wyjaśnień jak świadomość może być badana naukowo są również błędne.

Według sceptyków cały projekt naturalistycznego czy naukowego wyjaśnienia świadomości nie może się powieść, ponieważ nie jest on zdolny do uchwycenia prawdziwego i podstawowego charakteru subiektywnych doświadczeń osoby, oferując jedynie „obiektywne” wyjaśnienia czynione z punktu widzenia trzeciej osoby. Fakty dotyczące doświadczenia są dostępne jedynie z określonego pierwszoosobowego punktu, a każda „naukowa” teoria będzie ignorowała pojedynczy punkt widzenia¹³. Jeżeli żaden naturalistyczny scenariusz nie może adekwatnie *opisać* nawet jednej połowy psychofizycznego równania, to mamy powód, aby twierdzić, że bez względu na to, na jaką własność mózgu wskażemy jako na efektywny czynnik przyczynowy, to i tak nie będzie to adekwatne ujęcie świadomości.

Zarzut sceptyków ma według naturalistów dwa składniki: (1) nauki obiektywne nie są w stanie oddać tego, czym jest świadomość dla poszczególnej istoty, oraz (2)

¹³ Zob. np. F. Jackson, *Epiphenomenal Qualia*, „Philosophical Quarterly”, 32, 1982, s. 127-132; J. Searle, *Consciousness, Explanatory Inversion, and Cognitive Science*, „Behavioral and Brain Sciences”, 13, 1990, s. 417-424.

każde całościowe wyjaśnienie naukowe nie jest w stanie wyczerpująco zanalizować świadomości¹⁴. Zwolennicy projektu redukcji lub zastąpienia pierwszoosobowych wyjaśnień świadomości obiektywnymi wyjaśnieniami w trzeciej osobie, odpowiadają na to, że te dwa składniki problemu wskazują na nietrafne rozumienie struktury teorii naukowych, a przede wszystkim ich abstrakcyjności. Jeżeli nawet pierwsze twierdzenie może okazać się prawdziwe, to – według nich – nie ma to żadnego znaczenia, natomiast drugie twierdzenie jest po prostu fałszywe¹⁵.

Przypatrzmy się bliżej pewnemu rozumowaniu, które jest odpowiedzią na zarzut sceptyków: jeżeli nauka zajmuje się odkrywaniem ogólnych praw, które rządzą zachowaniem typów, rodzajów, a nie zachowaniem egzemplarzy, jednostek, to indywidualne przykłady doświadczeń fenomenalnych nie są przedmiotami wyjaśniania. Zamiast tego, teorie chcą wyjaśnić to, co jest wspólne wszystkim doświadczającym istotom. Jednostkowe subiektywne doświadczenia oraz sprawozdania z tych doświadczeń w pierwszej osobie służą jako świadectwa dla szerszych teorii naukowych. Sceptycy po prostu nie zrozumieli tego, w jaki sposób pierwszoosobowe punkty widzenia znajdują swoje miejsce w nauce.

Jednak zarzut sceptyków nie tyle mówi, że każda kompletna teoria naukowa w końcu porzuca indywidualne przykłady (tu naturaliści wciąż mogliby się bronić, że indywidualne sprawozdania z doświadczeń fenomenalnych są używane dla rozwinięcia teorii obiektywnych typów), sam zarzut idzie dalej, ponieważ wierzą oni, że jakakolwiek próba opisu *danych fenomenalnych* obiektywnie musi się nie udać z tego powodu, iż luka, jaka występuje pomiędzy zdarzeniem mentalnym a mózgiem „nie może zostać zasypana przez zastosowanie pojęć wziętych z jednej strony do jednostek, które należą do drugiej strony”¹⁶. Dochodząc w ten sposób do konkluzji, iż „nieuchronnie wydaje się, że obiektywna teoria fizykalna ten [indywidualny] punkt widzenia pominie”¹⁷.

Druga część zarzutu sceptyków głosi, że kompletne wyjaśnienie naukowe nie potrafi wyczerpująco zanalizować świadomości. W istocie, ów zarzut mówi, że nawet, jeżeli obiektywny punkt widzenia, z perspektywy trzeciej osoby, może przeprowadzić redukcję wyjaśnień pierwszoosobowych, to tym niemniej „oddala” nas od „rzeczywistej natury” zjawiska¹⁸. A każdy ruch oddalający od indywidualnego doświadczenia będzie abstrahował od czegoś związanego z tym doświadczeniem i w konsekwencji pozostawiał to poza obiektywnym opisem

¹⁴ Zob., O. Flanagan, *Consciousness, Naturalism, and Nagel*, “The Journal of Mind and Behavior”, 6, 1985, s. 373-390.

¹⁵ R. Rorty, *Comments on Dennett*, “Synthese”, 53, 1982, s. 181-187; zob., także Dennett, *How to Study Consciousness Empirically ...*, op. cit.

¹⁶ McGinn, *Can We Solve the Mind-Body Problem?*, op. cit. s. 356n.

¹⁷ Nagel, „Jak to jest być nietoperzem?”, op. cit., s. 206.

¹⁸ Ibidem, s. 213.

doświadczenia.

Odpowiedź naturalisty może brzmieć następująco: Nie jest jasne, co Nagel rozumie przez „rzeczywistą naturę”¹⁹. Jeżeli przez rzeczywistą naturę rozumie on sposób, w jaki dana rzecz przedstawia się pewnej osobie, to naturalnie opis w trzeciej osobie będzie „oddalał”. Jednak nie ma w tym żadnej zagadki, iż pierwszoosobowe wyjaśnienia są „bliżej” zjawiska – ludzie mają po prostu świadome doświadczenia. Każdy z nas jest w sposób unikalny związany ze swoją własną fenomenologią i stąd mamy specjalną relację z tym, jak rzeczy się nam przedstawiają. Lecz ten rodzaj specjalnej relacji nie jest problemem. Tak długo jak obiektywny punkt widzenia potrafi wyjaśnić zjawisko, tak długo ów „dystans” od świadomości nie jest istotny.

Jeżeli, z drugiej strony, Nagel oznacza przez rzeczywistą naturę to, co rzeczywiście zdarza się w całym systemie poznawczym, to jego teza jest fałszywa. Ten uprzywilejowany dostęp do własnych stanów fenomenalnych nie może wyjaśnić tego, w jaki sposób świadome zdarzenia mentalne są fizycznie realizowane, ani jaką aktualnie pełnią rolę i to bez względu na to, jak to się jawi z perspektywy pierwszej osoby. Taka rzeczywista natura jest najlepiej ujmowana z naukowego punktu widzenia.

Skoro uznamy, że naturalista może dostarczyć adekwatny, obiektywny opis subiektywnego punktu widzenia jako część projektu rozumienia ludzkiej świadomości, to wyczerpująca analiza świadomości wydaje się w zasięgu ręki. O tym, co taka nadchodząca teoria powinna zawierać Flanagan pisze następująco:

„Dostarczy [ona] bogatą autofenomenologię, teorię o tym jak ta autofenomenologia wiąże się z bieżącymi zdarzeniami, teorię jak świadome zdarzenia psychiczne – sklasyfikowane w wiele różnych klas świadomości – tkwią w całościowej organizacji życia psychicznego, teorię jak życie psychiczne ewoluowało, a wskutek tego teorię tego, które cechy umysłu są wynikiem bezpośredniej selekcji, a które cechy nie podlegały takiej selekcji i ostatecznie dostarczy ona neuronaukową teorię realizacji – teorię o tym jak wszystkie różne rodzaje zdarzeń mentalnych, świadome i nieświadome, są realizowane w systemie nerwowym. Trudno zrozumieć jak taka analiza mogłaby być bardziej wyczerpująca”²⁰.

Jednak i tym razem naturalista wydaje się niedoceniać wagi zarzutów sceptyka. Jeżeli przyjmiemy, że „rzeczywista natura” oznacza sposób, w jaki rzeczy przedstawiają się poszczególnym ludziom, to bez względu na to, jak dobrze rozumiemy i czy uznajemy te uprzywilejowane związki, przejście do obiektywności musi być ruchem oddalającym i stąd abstrahować od pewnych aspektów zjawiska.

¹⁹ Zob., Flanagan, *Consciousness, Naturalism, and Nagel*, op. cit.

²⁰ Ibidem, s. 387.

Nawet gdybyśmy uzyskali wszystko to, o czym pisze Flanagan, to wciąż coś pozostawałoby nieujęte.

Jednak P.F. Strawson zauważył, że napotykamy tu pozorną sprzeczność, która pojawia się tylko wówczas, gdy przyjmiemy istnienie pewnego metafizycznie absolutnego punktu widzenia, na podstawie którego moglibyśmy skontrastować ze sobą subiektywny i obiektywny punkt widzenia. Niewątpliwie mamy to do czynienia z dwoma różnymi wyjaśnieniami tego, co wydarza się podmiotowi. Jeden jest z punktu widzenia samego podmiotu, a inny jest czyniony przez naukowca, który traktuje podmiot jako fizyczny organizm i Strawson podkreśla, że nie jest tak, iż ten drugi pogląd jest fałszywy. Nie mamy powodów, aby powiedzieć, że wyłącznie naukowo-obiektywny albo wyłącznie doświadczający punkt widzenia jest prawidłową koncepcją „rzeczywistej natury rzeczy”²¹. Jeżeli, w ogóle, mogłaby pojawić się teoria, która łączyłaby perspektywę subiektywną z obiektywną, to i tak nie mogłaby zostać uzasadniona. Byłaby ona w istocie „ramą odniesienia” lub grą językową, żeby użyć fraz Wittgensteina, która nie podlega wyborowi. „Przesunięcie relatywizujące” Strawsona mówi, że te dwie perspektywy nie są *in pari materia*, czyli próba stworzenia zunifikowanej teorii doprowadzi do utraty tego, co obie perspektywy miały ważnego do powiedzenia.²²

Abstract:

P.F. Strawson proposes that we need to elucidate what “naturalism” stands for, and he also proposes adopting a procedure about the nature of experience and the concept of reality that he calls the “relativizing move”. The present paper argues that his first proposal is reasonable, but then argues, that his positive suggestion does not draw the line between naturalism and scepticism in the right place. Strawson is concentrating on sceptical arguments from the side of the naturalism but sceptical arguments put in view of the reductionist version of naturalism are not less important. It is often concluded that the scientific-objective standpoint is a different sort of thing from a human-world picture. This conception of describing in which there is no role for the world as experienced is not acceptable. So the original assumption that the scientific-objective standpoint or the human-perceptual standpoint gives us the exclusively correct description of the world should be challenged.

Keywords: naturalism, scepticism, consciousness, qualia.

²¹ P.F. Strawson, op.cit., s. 53.

²² Ibidem, s. 61-62.

MAGDALENA GERAGA

IMIONA ŚMIERCI

Nie sądzę by kiedykolwiek w dziejach śmierć człowieka była uznawana za „naturalną” i przyjmowana pogodnie, bez lęku i troski. Tyle że zaprzętała ludzi bardziej lub mniej (...).¹

W epoce, w której medykalizacja nie święciła triumfów, życie i śmierć mieszały pod jednym dachem (abstrahując od ofiar wojennych). Jedna przestrzeń gościła fenomen narodzin, jak i tajemnicę odejścia. Aż do I wojny światowej, jak opisuje Philippe Ariès:

(...) W pokoju, w którym konał człowiek, zamykano okiennice, zapalano świece, sięgano po wodę święconą; dom wypełniał się sąsiadami, krewnymi, przyjaciółmi, którzy szeptali pełni powagi. Dobiegał uszu głos kościelnego dzwonu, a świątynię opuszczała niewielka procesja niosąca Ciało Chrystusowe...

Po śmierci na drzwiach wywieszano nekrolog (zastąpiło to zarzucony już wcześniej zwyczaj wystawiania w drzwiach ciała lub trumny). Przez lekko uchylone drzwi, jedyny niezamknięty jeszcze otwór w domu, wchodzili wszyscy, którym przyjaźń lub przyzwoitość nakazywały złożenie ostatniej wizyty. Nabożeństwo skupiało całą społeczność, łącznie i tymi, którzy nie zdążyli na czas, po czym po długo składanych kondolencjach powolny kondukt żałobny towarzyszył trumnie aż

¹ M. Vovelle, *Historia ludzi w zwierciadle śmierci*, przeł. M. Ochab, w: *Wymiary śmierci*, wyb. S. Rosiek, Gdańsk 2002, s. 36.

na cmentarz, a wszyscy przechodnie okazywali mu szacunek. Na tym się jednak nie kończyło. Okres żałoby wypełniały wizyty: rodzina chodziła na cmentarz, a ją samą odwiedzali krewni i przyjaciele... potem, i wolna życie powracało do swojego normalnego rytmu i tylko najbliżsi bywali co jakiś czas na cmentarzu. Śmierć dotykała grupę społeczną, która reagowała zbiorowo, poczynając od najbliższej rodziny, a kończąc na bliższych i dalszych znajomych oraz klientach.²

Dobre umieranie

Kilkudniowe pożegnanie i bliską osobą, przygotowanie jej i siebie do rozstania (w sensie fizycznym i mentalnym), to – praktykowana od czasów średniowiecznych do około XVIII wieku – finalizacja tzw. „dobrego umierania” (cezury te zdają się nieco uogólniać problem; jak wiadomo, „dobra śmierć” nie była na przestrzeni wieków monolitem, dop. M.G.).³

Umieranie i żałoba były spektaklem, wyreżyserowanym na potrzeby nie tyle samego „zainteresowanego”, co całej społeczności, która brała w owym przedstawieniu jakże czynny udział. Umierający, czy tego chciał, czy nie, koncentrował wokół siebie rzesze ludzi, pomagających mu odejść i tego „najlepszego ze światów”.⁴ Pożegnanie i rodziną, spisanie testamentu, pogodzenie się i Bogiem i ze światem, a w okresie potrydenckim – uczestnictwo w sakramentach: spowiedzi, komunii i ostatniego namaszczenia (ten ostatni upowszechnił się w Polsce w wieku XVIII, a więc w okresie schyłkowym *ars moriendi*) – ... to model śmierci oswojonej, która zakłada wyparcie lęku przed Thanatosem, a może nawet, jak pisze Ariès, pewne spoufalenie się i nim.⁵ Jest to, według badacza, związane i nieustannym, pozbawionym dramatyzmu, wyczekiwaniem śmierci własnej (*memento mori!*). Każdy element życia skorelowany jest i konsekwencjami, które czekają po drugiej stronie (oczywiście nie ma wątpliwości, że owa druga strona istnieje). Oczywiście sam interpretator dostrzega tu pewne uproszczenie, dodaje zatem: „Ze śmiercią można się oswoić, można ją pozbawić gwałtowności sił natury, zrytualizować, nie można jej jednak nigdy odczuwać jako zjawiska obojętnego. Zawsze będzie jakimś nieszczęściem”.⁶

Oto wierszowany dowód na to, że wiek XV, a zatem czas, w którym królowała „dobra śmierć”, nie zawsze był gotowy na spotkanie i nią. Oto czego się obawiano:

² P. Ariès, *Śmierć odwrócona*, przeł. M. Godzimirski, w: *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, wyb. S. Cichowicz, M. Godzimirski, Warszawa 1993, s. 227-228.; por. przyp. 9.

³ Zob. P. Ariès, *Pięć wariacji na cztery tematy*, w: *Antropologia śmierci...*, s.292.

⁴ Teza zaczerpnięta od G. W. Leibniza, zob. tenże, *Teodycea*, przeł. M. Frankiewicz, Warszawa 2001.

⁵ Zob. P. Ariès, *Człowiek i śmierć*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa 1989, s. 401 i n.

⁶ Zob. P. Ariès, *Pięć wariacji na cztery tematy*, w: *Antropologia śmierci...*, s. 288.

Polikarpus, tak wezwany,
Mędrzec wielki, mistrz wybrany,
Boga o to prawie,
By uźrzał śmierć w jej postawie.
Gdy się moglił Bogu wiele,
Ostał wszech ludzi w kościele,
Uźrzał człowieka nagiego,
niewieściego,
Obraza wieimi skaradego,
Łoktuszą przepasanego.
Chuda, blada, żółte lice
Liści się jako miednica;
Upadł ci jej koniec nosa,
Z oczu płynie krwawa rosa;
Przewiązała głowę chustą,
Jako samojedź krzywousta;
Nie było warg u jej gęby,
Poziewając skrzyta zęby;
Miece oczy zawracając,
Groźną kosę w ręku mając;
Goła głowa, przykra mowa,
Ze wszech stron skarada postawa -
Wypięła żebra i kości,
Groźne siecze przez lutości.
Mistrz widząc obraz skarady,
Żółte oczy, żywot blady,
Groźne się tego przelęknął!⁷

Oczywiście *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze śmiercią* to przede wszystkim satyra na duchowieństwo, nie można jednak wykluczyć, że zantropomorfizowany, przerażający obraz kresu, naszkicowany piórem anonimowego poety, funkcjonował w umysłach ówczesnych śmiertelników.

⁷ http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=6247 *Rozmowa mistrza Polikarpa ze śmiercią*, autor nieznan (dostęp 20 kwietnia 2013 r.)

Śmierć moja, śmierć drugiego

Wiek XVIII to czas odejścia od śmierci oswojonej, a skupienie się na lęku przed aktem umierania i śmiercią *sensu stricte*. Zmiany – według Ariès – poczęły kiełkować już w wieku XVI (a może i wcześniej, dop. M.G.), aby po dwóch stuleciach osiągnąć swe apogeum. Instrukcja umierania zastąpiona została atawistycznym lękiem przed tym, co... pociągające. Śmierć bowiem stała się żywiołem, kulminacją dzikości i obiektem niemalże fizycznego pożądania.⁸ Z drugiej strony jej oblicze, jak „postaci ambiwalentnej”, rysuje się „brzydkie i brudne”. Po pokoju, w którym umiera człowiek, mogą wejść jedynie najbliżsi. Wiek XIX – jak przekonuje, przecząc niejako samemu sobie Ariès – to czas indywidualizacji, a wręcz ukrywania śmierci.⁹

Powoli zresztą przenosi się punkt ciężkości ze śmierci mojej na „śmierć drugiego”, śmierć, która odbiera nam ukochaną osobę; wtedy też zaczyna dominować oplakiwanie i hipertrofia żałoby.¹⁰ W tym czasie, jak udowadnia Ariès, „wzmaga się potrzeba krzyczenia i bólu, okazywania rozpaczy na grobie, który w ten sposób staje się, czego wcześniej nie było, uprzywilejowanym miejscem wspomnień i żalu”.¹¹ Kumulacja – wedle słów badacza – następuje w wieku XIX, w okresie romantyzmu. Czy jednak rzeczywiście ów wiek jest czasem pogłębionego żalu nad nie-moją-śmiercią? Oto, komu zadedykował swe *Treny* w wieku XVI Jan Kochanowski:

*Tales sunt hominum mentes, quali pater ipse
Juppiter auctiferas lustravit lumine terras.*

Orszulki Kochanowskiej, wdzięcznej, ucieszonej,
niepospolitej dziecinie która, cnót wszystkich
i dzielności panieńskich początki wielkie pokazawszy,
nagle, nieodpowiednie, w niedoszłym wieku swoim,
z wielkim a nieznośnym rodziców swych żalem zgasła

⁸ Zob. P. Ariès, *Pięć wariacji na cztery tematy*, w: *Antropologia śmierci Myśl francuska*, s.292.

⁹ P. Ariès, *Śmierć odwrócona*, s. 238. Badacz jest niekonsekwentny: w tym samym artykule (cytat 2 w niniejszej pracy) udowadnia, iż śmierć była wydarzeniem społecznym aż do wybuchu I wojny światowej.

¹⁰ Zob. P. Ariès, *Człowiek i śmierć*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa 1989, s. 401 i n.; zob. tenże, *Śmierć drugiego człowieka*, przeł. M. Ochab, w: *Wymiary śmierci*, wyb. S. Rosiek, Gdańsk 2002, s. 169-218; zob. także *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, pod red. A. Chwalby, Warszawa 2008, s. 140.

¹¹ P. Ariès, *Człowiek i śmierć*, s. 518.

-Jan Kochanowski, niefortunny ojciec swojej najmilszej dziewczce i łzami napisał Nie masz Cię, Orszulko moja!¹²

Niewątpliwie jednak to w okresie romantyzmu, będącego pokłosiem baroku (dop. M.G.) rozpacz i powodu straty skorelowana jest „z fascynacją śmiercią, i której uczyniono doskonałą piękność”.¹³ Zaświaty zaś stają się miejscem, w którym odnajdują się ci, których rozdzieliła śmierć i którzy nigdy się i ta rozłąką nie pogodzili. Taki jest raj chrześcijan albo astralny raj spirytystów, zwolenników parapsychologii. Ale taki jest też świat wspomnień ludzi niewierzących i wolnomyślicieli negujących życie po śmierci. W żarliwej wierze podtrzymują pamięć o swoich zmarłych i intensywnością, która jest odpowiednikiem realistycznego życia po śmierci chrześcijan i rzeczników parapsychologii. Między doktrynami mogą zaznaczać się istotne różnice, stają się one jednak niewielkie, gdy chodzi o praktykowanie tego, co można by określić kultem zmarłych. Wszyscy wzniesli taką samą twierdzę zbudowaną na podobieństwo siedzib ziemskich, w której spotykają się – w marzeniach czy w rzeczywistości, któż to może wiedzieć? – istoty, których nigdy nie przestali namiętnie kochać.¹⁴

Połowa XX wieku to czas korelacji pomiędzy renesansem śmierci, pornografią a jej kryzysem (nie analizuję tutaj stosunku do śmierci, będącej konsekwencją I i II wojny światowej; korelacja ta zasługuje na osobną, obszerną analizę).

Renesans śmierci...

...czyli odnawianie godności umierania – dotyczy zarówno teorii, jak i praktyki, np. opieki paliatywnej, promowania ośrodków hospicyjnych etc.¹⁵ To także oswojenie śmierci w sensie eschatologicznym. Zmiana liturgii katolickiego obrzędu pogrzebowego, dokonana w roku 1970 (ostatecznie upowszechniona w roku 1978) po opublikowaniu *Obrzędów pogrzebu dostosowanych do zwyczajów diecezji polskich*, umniejsza jej grozę. Wprowadzenie języka narodowego do mszy żałobnej miało na celu zjednoczenie współuczestników oraz większe i świadome ich zaangażowanie. Śmierć to odtąd – na płaszczyźnie liturgii – niemalże radosne, a na pewno oczekiwane – w sensie teologicznym – złączenie i Bogiem. Poza tym, jak pisze Jacek Kolbuszewski:

¹² http://www.pbi.edu.pl/book_reader.php?p=15285 J. Kochanowski, *Treny* (dostęp 20 kwietnia 2013 r.)

¹³ Zob. P. Ariès, *Pięć wariacji na cztery tematy*, w: *Antropologia śmierci Myśl francuska*, s. 295.

¹⁴ Jw., s. 295-296.

¹⁵ Zob. J. Kolbuszewski, *Kilka uwag o przemianach współczesnych postaw wobec problemu śmierci*, w: *Życie po polsku – czyli o przemianach obyczaju w drugiej połowie XX wieku*, Łomża 1998, s. 110-115; tenże, *Kryzys, pornografia i renesans śmierci*, w: *Problemy współczesnej tanatologii*, pod red. J. Kolbuszewskiego, Wrocław 1997, s. 7-16.

W polskim (...) wydaniu wspomniany renesans śmierci (...) wiązał się i pojawieniem się szerszego zainteresowania cmentarzami. Ujawniło się to i jednej strony w ogromnym wzroście liczby publikacji im poświęconych, w ogłaszaniu drukiem licznych przewodników po godnych uwagi cmentarzach, i drugiej – w wielu akcjach poświęconych ochronie i renowacji cmentarzy, uznanych za cenne zabytki kultury narodowej i regionalnej.¹⁶

Pornografia śmierci

Według Goeffreya Gorera istnieje „wiele zbieżności między twórcami fantazji, które wzbudzają nasze zainteresowanie tajemnicą płci, a tymi, które popychają je w kierunku tajemnicy śmierci”.¹⁷ Obie te sfery przez lata objęte były sferą „tabu”. O obu – należy to dobrego tonu – powinno się milczeć, aby nie gorszyć interlokutorów. Kopulacja i umieranie w pewnym momencie przestały być naturalnym komponentem naszego życia, zostały dotknięte społeczną pruderyjnością:

(...) pewne dziedziny ludzkiego doświadczenia traktuje się jako i istoty swojej skandaliczne lub odrażające, zatem nie wolno o nich rozmawiać czy ich wspominać otwarcie, a przeżywanie ich bywa utajone i związane i uczuciem winy i czegoś niskiego. Wobec tego owa niewymawialna dziedzina doświadczenia staje się przedmiotem intensywnych intymnych wyobrażeń bardziej lub mniej realistycznych.¹⁸

Gorer, charakteryzując wspomniane powyżej sfery tabu, idzie krok dalej, rejestrując, że ostatnie lata przyniosły pewną aksjologiczną i estetyczną zamianę, która skutkuje przeniesieniem tabuizacji ze sfery seksu na sferę umierania. Przyzwolenie na „pornografię tradycyjną”, niemalże wszechobecną w świecie mediów, jest skorelowane i odrzuceniem „pornografii śmierci” jako czynnika bardziej wstydlwego. Badacz na myśli uwikłane w śmierć życie prawdziwe, w tzw. realu.

Nieco inaczej jest ze śmiercią w przestrzeni wirtualno-medialne. Wszechobecna i akceptowana w każdej niemalże formie, naznaczona jest bólem, cierpieniem i – w konsekwencji – szybkim umieraniem: „zgony gwałtowne odgrywają rosnącą rolę w twórcach wyobraźni podawanych masowemu odbiorcy – w powieściach kryminalnych, sensacyjnych, westernach, historiach wojennych, i szpiegowskich, w fantastyce naukowej, a nawet w makabrycznych komiksach”.¹⁹ Wszędobylska śmierć nierealna jest elementem niezbędnym do osvajania tej prawdziwej, wyrzuconej na margines życia społecznego. „Jeśli

¹⁶ J. Kolbuszewski, *Cmentarze*, Wrocław 1996, s. 311.

¹⁷ G. Gorer, *Pornografia śmierci*, „Teksty” 3/1997, s. 201.

¹⁸ Jw., s. 199.

¹⁹ Jw., s. 201.

czujemy niechęć do współczesnej pornografii śmierci, musimy wrócić do śmierci – naturalnej śmierci – jej ostentacji i rozgłosu, musimy na nowo zaakceptować smutek i żalobę”²⁰.

Bogusław Sułkowski w artykule *Przemoc i pornografia śmierci jako przynęty medialne* pisze, że śmierć, która płynie do nas i ekranu, a zatem epatowanie, w formie tak zwielokrotnionej, okrucieństwem i cierpieniem, powoduje, że w rezultacie człowiek staje się nań uodporniony, a wręcz obojętny nie tylko wobec śmierci, ale i wobec zła.²¹ Cytując badacza: „tradycyjnie dla człowieka pierwotną ramą odniesienia było wartościowanie moralne, współcześnie uczymy się i mediów przyglądać się światu bez odniesienia do tej pierwotnej ramy, analizujemy techniczne aspekty przedstawienia, po prostu gapimy się na zagęszczony strumień wypadków, nieszczęść, katastrof, ofiar, katów”²². Stajemy się *homo videns*, czyli „człowiekiem oglądającym”, zanurzonym w wizualnym szumie informacyjnym, po trosze znudzonym, nieco ogłuszonym nadmiarem bodźców, zainteresowanym tylko tym, co jaskrawe, intensywne, barwne.²³

Medykalizacja jako przedtakt do kryzysu śmierci

Wypchnięcie cierpienia poza mury domu, który jest odtąd miejscem życia (choć już nie narodzin), jest jednocześnie zrzuceniem odpowiedzialności na system, lekarzy, niedoskonałość medykamentów... Odraza do ułomnego, rozkładającego się za życia ciała jest spotęgowana przez świadomość nieuchronności nieestetycznego końca. Cierpiący na sali szpitalnej, wraz i innymi chorymi, następnie umierający w miejscu do tego predestynowanym (w hospicjum), człowiek staje w obliczu metafizycznej bezdomności, odbiera się mu „jego własną śmierć”²⁴.

Jak pisze Philippe Ariés, już w drugiej połowie XIX wieku śmierć staje się – stopniowo – czymś nieprzyzwoitym. Jej niestosowność budzi wstręt i zaniepokojenie; podobnie jak defekacja, oddawanie moczu – jest czymś najbardziej intymnym i pejoratywnym.²⁵

W okresie wzmoczonej medykalizacji, jaką obserwujemy w ostatnich latach, śmierć nie jest już czymś, co dziać się musi nagle i przypadkowo. Umierający są podtrzymywani przy życiu, a właściwie oddala się od nich moment unicestwienia za pomocą rurek, strzykawek, masek tlenowych. Bawiąc się w małego boga, uśmierca się śmierć, a przynajmniej pokazuje się jej drzwi.

²⁰ G. Gorer, *Pornografia śmierci*, s. 203.

²¹ B. Sułkowski, *Przemoc i pornografia śmierci jako przynęty medialne*, Łódź 2006, s. 21.

²² Jw., s. 16.

²³ Zob. G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i post-myślenie*, Warszawa 2007.

²⁴ L. V. Thomas, *Wprowadzenie do antropologii*, w: *Antropologia śmierci*, s. 27.

²⁵ P. Ariés, *Śmierć odwrócona*, s. 239. Por. przyp. 2.

Kryzys śmierci

Kryzys śmierci to, jak pisze Michel Vovelle, wypieranie śmierci i życia, które toczy się wbrew wszystkiemu.²⁶ Śmierć wraz i jej przejawami jawi się – i jednej strony – jako niewłaściwa, wstydliva, nazbyt hermetyczna, ażeby przeżywać ją społecznie, i drugiej zaś jest pozbawiana intymności przez najbliższych; „wypraszana” i domu, swoje miejsce odnajduje w przestrzeni nieomówionej, nieoswojonej – w hospicjum.

Podążanie za mistyfikacją śmierci, np. poprzez oglądanie filmowych scen zabójstw bądź fikcyjny, wirtualny mord, czy też pozwalanie na zabijanie siebie w „grze akcji” (tu nieodmiennie pomaga świadomość, że każdy zgon można zresetować) – jest zatem skorelowane i przeniesieniem umierającego (w realu) do szpitala, potem do hospicjum, a następnie przekazaniem ciała zmarłego pogrzebem firmom, które kompleksowo zajmują się przygotowaniem do ostatniej podróży (łącznie i charakteryzacją głównego bohatera: tanatoplastyka). Nadal jest to zatem *theatrum*, jednak „próby” dokonują się niejako poza oczyma rodziny i innych zaangażowanych. Bliscy zaproszeni są na premierę przedstawienia. Śmierć staje się niemalże czysta, estetyczna; ciało nie musi już gnić, można je zmusić do przemiany w coś trwałego, np. w diament...²⁷ Czy jest nadal dbałość o bliską osobę, czy może dokonany na niej gwałt, który nam, żywym, sprawia niekłamaną satysfakcję, skorelowaną i wypieraniem przecucia nieuchronności?

Bardzo różne przyczyny złożyły się na to, że (...) nasze zachodnie społeczeństwo starało się jak najmniej wiedzieć o śmierci i o wszystkim, co ją otacza. Śmierć w domu, śmierć na co dzień, śmierć krewnego, bliskiego, sąsiada stawała się coraz mniej znanym, coraz mniej widocznym, coraz bardziej zacieranym: potwierdza to coraz mniejsza liczba ceremonii pogrzebowych i prawie całkowity zanik obrzędów żałobnych. W szczególności w szpitalach, gdzie ludzie coraz częściej umierają i gdzie śmierć jest zjawiskiem codziennym, panowała cicha zmowa, aby jej nie dostrzegać i postępować tak, jak gdyby nie istniała.²⁸

Choć naturalna, nie mówi się o niej (a – jak wiadomo – „granice mego języka są granicami mego świata”²⁹), nienazwana – egzystuje (i dogorywa, sic!) na rubieżach nie-mojego świata. Estetyzacja śmierci to jeden i elementów kryzysu funeralnego: ukłon w stronę „kupna” całodobowych usług pogrzebowych – licznych

26M. Vovelle, *Historia ludzi w zwierciadle śmierci*, w: *Wymiary śmierci*, s. 41 i n.

27 Zob. np. M. Gajewska, *Prochy i diamenty. Kremacja ciała zmarłego człowieka jako zjawisko społeczne i kulturowe*, Kraków 2009, s. 111 i n.

28M. Abiven, *Accompagner la mort*, „Études” 11/1986, s. 465, cyt. za: S. Cichowicz, *Śmierć: gwałt na idei lub reakcja życia. Wstęp*, w: *Antropologia śmierci*, s. 6.

29 Zob. L. Wittgenstein: *Traktat logiczno-filozoficzny*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 1977, teza nr 5.6.

pakietów zadań, zleceń – i ustalonym cennikiem i prawem do negocjowania tegoż. Fizyczne nieuczestniczenie i przygotowaniu zmarłego do „ostatniej drogi” zaczyna się wraz ze zgonem, kończy w krematorium bądź na cmentarzu, na których to rodzina i przyjaciele materializują wokół trumny/urny, zdumieni niekiedy efektem prac nad wystawionym dla oczu „zwiedzających” ciałem bliskiego/niebliskiego (czy jeszcze?) człowieka.

Podobnie – deprecjonowana i uznawana za niestosowną jest, według Ariésa, żałoba. Co prawda jest ona, według psychologów, elementem niezbędnym, którego wypełnienie umożliwia powrót do pełnego życia, jednak – i punktu widzenia mas, oceniających zachowanie żałobników, zdaje się niestosowna i nazbyt ekshibicjonistyczna.³⁰

Z prosektorium do krematorium

Wraz i transformacją ustrojową w Polsce reaktywowano zapomniane aspekty kultury funeralnej, między innymi – spopielenie ciała, popularne na naszych ziemiach do wieku XII. O ile jednak pierwotnie w kremacji nacisk kładziono na uwolnienie duszy od ciała i „wyprawienie jej do świata niewidzialnego, do świata przodków”³¹, o tyle w przypadku współczesnego spopielenia decydujący jest aspekt pragmatyczny i estetyczny. W ciągu dwóch godzin osiąga się to, na co natura uczyniłaby przez lat dwadzieścia. Można zatem mówić o przyspieszeniu nieuniknionego, ontycznym skoku i epistemologicznemu wyciszeniu.

Kremacja – przynajmniej i punktu widzenia logistycznego – pozwala na pochówek w dowolnym czasie i miejscu. Oczywiście prawo niejednokrotnie reguluje ową samowolę – w Polsce szczątki (w tym prochy) powinny być pochowane na przestrzeni do tego wyznaczonej, czyli na cmentarzu. Reguluje to przepis z roku 1956 i jego nowelizacja o cmentarzach i chowaniu zmarłych z roku 1999. Według litery prawa urna nie powinna być przechowywana w domu; prochy mogą być albo złożone w rodzinnym grobie, albo w kolumbarium, na polu urnowym lub – co zdaje się najmniej popularne – rozsypane na polu pamięci. Jedyne w przypadku śmierci marynarza prawo dopuszcza zatopienie urny i prochami w morzu.

Nieco bardziej liberalnie wygląda to we Francji, Holandii i Szwecji. We Francji dozwolone jest chowanie jedynie części prochów i umieszczenie tej pozostałej w – na przykład – medalionie bądź przerobienie ich na diament, wystrzelenie w kosmos czy pochowanie na dnie oceanu. W Holandii i Szwecji nie ma obowiązku dyspersji (nawet części prochów) w miejscu publicznym, można je

³⁰ P. Ariés, *Śmierć odwrócona*, s. 255.

³¹ M. Gajewska, *Prochy i diamenty*, s. 27.

rozproszyc w dowolnym miejscu.³²

... oraz na wirtualne cmentarze

Pierwszy wirtualny cmentarz powstał – za sprawą Michaela Kibe’ego i Steve’a Brauera – w roku 1995 w Kanadzie. Był tworem pionierskim, a zatem próbką i pewnego rodzaju „miejscem doświadczalnym”, który świetnie wpiszał się w zapotrzebowanie funeralnego rynku, pociągając za sobą naśladowców i wiernych odbiorców.

Dziś, po wpisaniu w wyszukiwarce hasła „e-cmentarz”, pojawia się cała paleta możliwości: od mistyfikacji realnego życia (o ile to Sieć naśladuje, a nie jest naśladowana), poprzez wirtualne nieba, skończywszy na funeralnym forum.

Jakkolwiek różniące się formą i treścią, wszelkie e-cmentarze stanowią nowy wymiar radzenia sobie ze śmiercią w jej (nie)nagiej już, odartej i naturalizmu postaci; to symptom ewolucji śmierci i godzenia się pożegnaniem. Na ile jest to element renesansu, pornografii, czy też kryzysu śmierci?

Użytkownicy, którzy korzystają i usług funeralnych portali, mają swoich zagorzałych przeciwników. Niewiele osób traktuje ów fenomen realnej śmierci w wirtualnym świecie obojętnie. Wpisy na forum stanowią dowód na potrzebę gloryfikowania czy odrzucania techniki, która prowadzi na internetowe ścieżki (a niekiedy manowce).

Zwolennicy wirtualnych funeraliów mówią zgodnie o wieczności, którą gwarantuje internetowy impuls, o nowych możliwościach, kryjących się na portalach, o renesansie śmierci – takim na miarę XXI wieku... Oto kilka gloryfikujących wpisów (forum portalu e-cmentarz.pl, stan badań – 20 lutego 2013 roku)³³:

Pomysł jest MEGAA!! Super wykonanie i szata graficzna. Twórcy tego serwisu to na prawdę bardzo pomysłowi ludzie, mówię to bez żadnego przekąsu. A krytykanci niech wezmą pod uwagę to, że za miejsce na rzeczywistym cmentarzu też się płaci, więc dlaczego ten miałby być za darmo?? Wszystko chcecie za darmo, to zaczniacie dawać coś od siebie bezinteresownie! tyle! – młody.

Cmentarz w necie??ale odjazd..Muszę zapodać koleśiom - **Yo Wiara.**

Genialny pomysł, ale zajefajne... Pamięć wirtualna na wieki!! To jest to na miarę XXI wieku. Gratuluje!!! – **Auermann.**

Przeciwnicy są zgodni: portale powstają jedynie w celach merkantylnych, a ich użytkownicy (oczywiście żywi) są naiwni, sądząc, że cokolwiek w życiu (które

³² Jw., s. 209.

³³ W całej pracy wszystkie cytaty podaję w formie/pisowni oryginalnej.

i natury jest skończone) może nie mieć kresu.³⁴ Kryzys śmierci przejawia się w formie, w jakiej zamyka się śmierć (a może otwiera na coś nieoswojonego). Nie ma tu mowy o negowaniu samej istoty pochówku, oplakiwania czy żaloby; mamy do czynienia raczej i krytykowaniem powierzchowności, lekkości (nie) bytu i łatwowierności. Nie sama śmierć jest zatem niestosowna (jak to bywa w przypadku pornografii), a chęć zarobienia na niej. Głosy te są wyjątkowo zbieżne i tezą Zygmunta Baumana: „Śmierć, jako część kultury popularnej, stała się elementem konsumpcyjnego stylu życia. Jako jeden i rekwizytów, globalnego rynku atrakcji turystycznych i wizualnych stała się towarem na sprzedaż”.³⁵

Autor/autorzy serwisu powinni wylądować w zakładzie zamkniętym i rękawkami zawiązanymi na pleckach – pisze zniesmaczony.

Beznadziejny pomysł. Nijak to się ma do życia REALNEGO. Po za tym żeby pobierać za to opłaty ://// ehhh to jest Internet ludziiee – Anonim.

Jak dla mnie chyba ktoś po prostu szuka sposobu na zrobienie biznesu. 'wirtualne znicze" ej nie... tego jeszcze nie było. Rozumiem ze samo funkcjonowanie stron kosztuje, ale osobiście uważam sam pomysł "wirtualnego cmentarza" za chybiony, bo jakby ktoś bardzo chciał uczcić czyjąś pamięć w Internecie to może założyć na jego cześć bloga czy cos tym podobnego. Więc akurat tutaj wieje mi po prostu usilną próbą zarobienia pieniążków. No cóż, jeśli są ludzie, którzy mają zamiar za to płacić to krzyżyk na drogę. Dla mnie - masakra! – Ola O.

Ludzie czy wam na mozgi padło?!? robicie sobie jaja i czyjeś pogrzebu? w co wy wierzycie, wierzycie w ogóle w cos?! dla mnie to jest chore i ludzie, którzy zrobili ta stronę, zarówno jak Ci którzy ja odwiedzają powinni jak najszybciej zgłosić się do psychiatry, albo najlepiej od razu strzelić sobie w łeb i naturalnie pochować na tym cmentarzu obrzydliwe – Lida.

Największy idiotyzm na jaki w moim 40-letnim życiu napotkałem, to właśnie to miejsce w sieci: "wirtualny cmentarz". "Idiotyzm" - to w słowo o zbyt małym ładunku emocjonalnym, ale nie chcę używać mocniejszych i oczywistych względów. Osoba która na taki pomysł wpadła prezentuje skrajną niewiedzę n/t istoty cmentarzy, znaczenia miejsca pochówku zmarłych. Ale cóż: wyjaśnienie jest oczywiste, jeśli nie wiadomo o co chodzi, to chodzi o pieniądze. Tak jest również w tym przypadku. Skrajna ignorancja plus niespożyta pazerność dają taki właśnie owoc: infantylna witryna żywcem zerżnięta i disneyowskiej kreskówki, przy muzycznym podkładzie splagiatowanym i bajki dla dzieci pt. "Wędrówki Pyzy", no i nieodłączny internetowy sklep w którym za sztuczne towary płaci się prawdziwymi

³⁴ W regulaminie e-cmentarz.pl widnieje zapis, iż portal będzie działał do „końca istnienia systemu” (czyli zawsze): http://e-cmentarz.pl/html_core/tekst/informacja_o_serwisie.html (dostęp 20 marca 2013 r.)

³⁵ Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Warszawa 1998, s. 19.

pieniężni. Bardzo jestem ciekaw jak wielu ludzi da się na to złapać. ja zajrzę tu za rok, może dwa, aby sprawdzić jak tam i kondycja psychiczną tego narodu. mam nadzieję, że się nie zawiodę i za rok już to miejsce będzie puste, przeciwnie do prawdziwych cmentarzy, pachnących listowiem i woskiem ze świec i żywymi kwiatami na grobach, w obecności skupionych, zadumanych, rozmodlonych krewnych, znajomych nad grobami bliskich. Nie życzę temu miejscu dobrze - życzę mu jak najgorzej, bo odziera prawdziwy cmentarz i godności, szydzi ze świętych miejsc, jakimi usiany jest ten świat. Kpi i miejsca w którym każdy i nas kiedyś spocznie, także pomysłodawca, twórca i właściciel tej strony. Dlatego jemu (im) życzę jak najgorzej. - **D@rolek**³⁶

Jeszcze inną grupę stanowią ci, którzy kpią sobie i inicjatywy nierealnego pochówku; wbrew lekkiemu stylowi odnaleźć tu można kryptokrytykę tego rodzaju praktyk. W zawołowany sposób mamy do czynienia i poddaniem śmierci obróbce groteski – wyśmianie jej, niemówienie o niej wprost – spycha ją na margines. Istotne zdaje się to, co ze śmiercią ma niewiele wspólnego – fasada, groteska, spłylenie potęgi Thanatosa. Oto krzywe zwierciadło pornografii:

Obśmiałem się, jak norka, której nie spotkałem na tym cmentarzu. Jaja są tu takie, że można się pokichać ze śmiechu... - **ppp72**³⁷

Czy zmarły – jeszcze za życia oczywiście – życzył sobie takiej pamiątki jak pomnik na e-cmentarzu? O ile nie spisał testamentu, w którym zawarł takie pragnienie, nie wiadomo. Czy jest to jednak problem? Dla żywych – żaden. Wszak „martwi są wyjątkowo posłuszni, mówią to, co im się każe, sami się proszą, by ktoś się nimi posłużył”.³⁸

Vivat hiperrzeczywistość!, czyli otwieramy wrota do świata symulowanego

E-cmentarz, powstały jako reprezentacja rzeczywistości, wypierać zaczyna samą rzeczywistość. Stając się hiperrzeczywistością, czymś bardziej realnym i namacalnym niż jej pierwowzór, kreuje nowe standardy koegzystencji ze śmiercią. Cytując Bauman – „Mało która rzeczywistość potrafi tym standardom sprostać – a więc tym gorzej dla niej”.³⁹

Cyberprzestrzeń, w której usytuowany jest wirtualny cmentarz, zawieszają zwyczajową fizyczność; jest ona „wspólnym dla wszystkich, interaktywnym środowiskiem, elektroniczną ‘przestrzenią duszy’, która wzywa postmodernistyczną

³⁶ Wszystkie wypowiedzi z: http://e-cmentarz.pl/html_core/forum/0/ (dostęp – 20 lutego 2013 r.)

³⁷ Jw.

³⁸ V. Jankélévitch, *Tajemnica śmierci i zjawisko śmierci*, w: *Antropologia śmierci*, s. 87.

³⁹ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, w: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 25.

psyche do odnalezienia i stworzenia siebie na nowo”.⁴⁰

Immersja

Ponowoczesna rzeczywistość pozawirtualna jawi się na kształt i podobieństwo rzeczywistości Sieci. Opadając w miękki świat, kryjący się za ekranem komputera, wpadamy w stan immersji. Im świat ów jest bardziej interesujący i pociągający, tym stan ten jest silniejszy. O uwikłaniu w immersję świadczą, według badaczy, trzy czynniki: brak świadomości czasu, utracony kontakt ze światem realnym oraz zaangażowanie w środowiskową (wirtualną) działalność.

Immersja oddziałuje na głębsze warstwy człowieka, można powiedzieć, że zawęża myślenie o rzeczywistości – wejście w proces immersji jest raczej oddaleniem się od rzeczywistości, początkiem zapomnienia, czym jest rzeczywistość, immersja dzieli światy, ale i zamyka przed rzeczywistością. W pewnym sensie immersja to również zapadanie podmiotu, zanikanie w rzeczywistości i powstawanie w środowisku elektronicznym.⁴¹

Demiurgia bez granic

Większe możliwości (demiurgiczne, w tym autodemiurgiczne, koncentrujące się na kreowaniu własnej tożsamości), które oferuje nam świat symulowany, to i pewnością kolejny aspekt przemawiającym za jego wyższością wobec świata pozawirtualnego. Ten ostatni zostaje wyeliminowany za swoją przewidywalność i niezaktualizowanie. „Wirtualność cyfrowa stwarza każdemu użytkownikowi możliwość bycia scenarzystą, reżyserem i odtwórcą dowolnej liczby ról. Granicą jest tu jedynie wyobraźnia”.⁴² Wirtualność, niepoddająca się prawom fizyki i (niekiedy) rzeczywistości, ma swoistą władzę nad swym demiurgiem, przerastając jego wyobraźnię i możliwości. Oto ponowoczesna bajka o tym, jak to uczeń przerósł mistrza; rzecz zdawałoby się banalna; banalność owa odchodzi jednak w niebyt, kiedy uświadomimy sobie, że uczeń nie ma istotowości, a poszczycić się może jedynie egzystencją, zjawiskowością. Paradoksalnie zatem to, co sytuuje się nad człowiekiem, to tożsamość nieświadomiona.⁴³

Czy władzę nad żywymi mają ci „pochowani” na e-cmentarzu, będący częścią świata wirtualnego, ufundowanego na tożsamości odbitej? I czy ich tożsamość jest wierna, równoległa, acz wtórna, oparta na wspomnieniach i budowaniu pamięci? I – najważniejsze – czy zmarły ma jeszcze tożsamość?, sic! Same retoryczne pytania, rodzące się i nieufności do siebie samego jako aktora, grającego ról wiele, zbyt wiele, i gubiącego się w natłoku scenariuszy i własnych emocji, które na pewnym

⁴⁰ E. Davis, *TechGnoza. Mit, magia + mistycyzm w wieku informacji*, przeł. J. Kierul, Poznań 2002, s. 245.

⁴¹ M. Ostrowicki, *Wirtualne „realis” : estetyka w epoce elektroniki*, Kraków 2006, s. 28.

⁴² Por. W. Branicki, *Tożsamość a wirtualność*, Kraków 2009, s. 163.

⁴³ *Jw.*, s. 176.

poziomie są kalką samych siebie. Tylko na którym?

Platon wyrzucał poetów i państwa, zarzucając im tworzenie świata, będącego odbiciem odbicia.⁴⁴ Jedyne, prawdziwe, niezmienny i idealny jest, według filozofa, niedostępny dla zwykłych śmiertelników. Znane nam życie to nieśmiała kalka jedynie przeczuwanej, choć – i drugiej strony – zapamiętanej przez nieśmiertelną duszę (anamneza) krainy. Elementem łączącym oba żywioły (idealny i zniszczalny, gdyż poddający się działaniom materii), jest Demiurg. Wpatrując się i świat idei, dokonuje kreacji na poziomie najdoskonalszym i możliwych⁴⁵

Na jakiej płaszczyźnie – według takiej kategoryzacji i twórczych metod – znajduje się świat wirtualny? W co wpatruje się człowiek-demiurg? I czy tworząc wirtualne światy, kreuje neoplatońską e-poezję?

Wirtualny świat jest kontaminacją przeżyć, impulsów i wyobraźni autora (jego demiurgia byłaby zatem iście Arestotelesowską, wzorowaną na Pierwszym Poruszycielu, kontemplującym samego siebie⁴⁶); wedle prawideł intertekstualności nie jest niczym nowym, acz pretenduje niekiedy do świata powstałego jako wynik *creatio ex nihilo* (judeochrześcijańskiego stwarzania i niczego). Awatary, a w przypadku e-cmentarzy – nagrobki to puzzle złożone i kształtów wykreowanych przez inne demiurgiczne postaci, których twórczość wpisana została w kontekst kulturowy.

W przeciwieństwie jednak do Greków, których rzeczywistość zależna jest ontycznie od Kreatora (tzn. gdyby ten odszedł był w nicość, której nb. w filozofii greckiej nie ma, sic!, świat „odbity” przestałby istnieć), wirtualia istnieją nawet po śmierci demiurga. Ba! Zmarły demiurg jest kolejnym nagrobkowym śladem na e-cmentarzu, pozostawionym przez kolejnego twórcę. Tak, Internet nie jest solipsystyczny, ma wielu ojców i tyleż punktów widzenia. Oraz krzyżujących się światów, w których każdy może przekazywać całemu (realnemu i „nierealnemu” światu) swój ból, multiplikując w ten sposób efekt żałoby.

Świadomość, że „mój wpis” przeżyje mnie samego, to nic innego jak syndrom „samolubnego genu”, opisywanego choćby przez Richarda Dawkinsa.⁴⁷ Przedłużanie swojego jestestwa, „rozsiewanie siebie” w sposób choćby symboliczny, to efekt znany i przez *homo sapiens* eksploatowany.

Wiara w technikę contra wiara w śmierć

Coraz częściej zdarza się, że wiara w technikę zastępuje wiarę w śmierć.⁴⁸

⁴⁴ Zob. koncepcja idealnego państwa wg Platona, tenże, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Kęty 2003.

⁴⁵ Tenże, *Timajos* 27d-31b, przeł. W. Witwicki, Warszawa 1951.

⁴⁶ Arystoteles, *Metafizyka* 1072a-1073a, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1984.

⁴⁷ Zob. R. Dawkins, *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny, Warszawa 2012.

⁴⁸ P. Ariès, *Śmierć odwrócona*, w: *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, s. 274.

Technika powoduje, że człowiek zdaje się nieśmiertelny – nie rozkłada się, nie zamienia w proch; staje się impulsem, powodującym, że poprzez e-cmentarze przekształcać można zakończone życie w obrazy, w dzieło sztuki. Jest oto istotą bardziej niż za życia (ciało i duch) i po śmierci (trup) złożoną, będącą już nie kontaminacją cielesności i duchowości, bądź „odarciem” i obu tych aspektów, a zjawiskiem zupełnie nowym, choć nadal opartym na emocjach tych, którzy budują wirtualną rzeczywistość, opartą na wspomnieniach, fantazmatach, bólu.⁴⁹

(...) proces estetyczny, który rozgrywa się na ekranie monitora – nie ma już imitacyjnego charakteru, lecz spełnia kreatywną funkcję. Również tutaj zatem estetyka wysuwa się na pierwsze miejsce – zarówno jeśli chodzi o procedurę, jak i o uzyskane rezultaty. Rzeczywistość, którą niegdyś nazwano „twardą rzeczywistością”, okazuje się możliwa do przeobrażenia, do zestawienia w nowe kombinacje i otwarta na realizację dowolnych wymagań estetycznych. Jeśli znawcy techniki zapewniają nas: to niewiarygodne, jak wiele można dzisiaj zdziałać, słowo „niewiarygodne” nie odnosi się już, jak niegdyś, do samoświadomej pełni panowania, lecz jest wyrazem zdumienia, że rzeczywistość materialna stawia naszym poczynaniom tak niewielki opór. Dzięki inteligentnej ingerencji w mikrostrukturę rzeczywistość materialna jest przeobrażona w każdym swoim włóknie. Z punktu widzenia współczesnej technologii rzeczywistość jest zbudowana i najbardziej transformowanego, najbardziej giętkiego tworzywa. Nawet ekstremalne twardości materiałowe są owocem stosowania miękkich, estetycznych procedur.⁵⁰

Portale dla e-nieżywych

Podobną funkcję do tej, którą pełni facebook, nasza klasa czy goldenline dla żywych, sprawują wirtualne portale funeralne – dla zmarłych (a właściwie dla żywych, acz traktując o zmarłych): są rankingiem popularności. To, co najbardziej intymne i delikatne w śmierci drugiego, czyli oplakiwanie, wrzucone jest do sieci i pełną świadomością zdeptania, upokorzenia, odczytania i przeinterpretowania. Mimo wszystko umieszcza się tu wyznania, skargi, modlitwy... Dlaczego?

Wbrew pozorom – według słów pedagoga mediów, Damiana Muszyńskiego – czyni się tak, gdyż dzięki takiemu uczestnictwu: „znika przede wszystkim bariera bezpośredniości, która wiąże się i ujawnianiem emocji. Gdy nam źle, nie chcemy pokazywać się światu i Internet nam taką możliwość daje. Dla wielu sieć jest bezpieczniejszym miejscem dla wyrażania uczuć”.⁵¹ A zatem jest to nic innego jak ukrywanie siebie poprzez obnażanie... Zamiast twarzy, pokazujemy wpisy i nick.

⁴⁹ Por. M. Guiomar, *Zasady estetyki śmierci*, w: *Wymiary śmierci*, s. 78.

⁵⁰ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, red. nauk. K. Wilkoszewska przeł. K. Guczalska, Kraków 2005, s. 35-36.

⁵¹ <http://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Wirtualny-cmentarz-zastapi-wizyte-na-grobach-n63330.html> (dostęp 4 marca 2013 r.)

Wyrażamy być może więcej niż na tradycyjnej nekropolii, ale bez pozostawiania linii papilarnych na czymś innym niż klawiatura komputera. Czy jest to rozwiązanie wynikające i połączenia potrzeby duchowego ekshibicjonizmu i anonimowości? Pytanie oczywiście retoryczne.

E-żałobnik oraz inne e-role i e-maski społeczne

E-cmentarze to dziecko ponowoczesności, kolejny – naturalny – etap konfrontacji ze śmiercią i pogrzebem, etap ograniczający kontakt i obrządkiem i zmarłym w świecie realnym, jednak nieumniejszający jej znaczenia w sferze ikonicznej.

W przypadku e-cmentarzy mamy do czynienia i estetyzacją śmierci; poddawanie jej zabiegowi wirtualizacji powoduje, że nie doświadczamy rozkładu ukochanego ciała, nie brudzimy sobie rąk ani ziemią, ani nawet prochami (kremacja jest pewnego rodzaju przedtaktem do „kryzysu” śmierci). E-cmentarz zapewnia anonimowość i jednocześnie bezpieczną odległość od miejsca faktycznej żałoby. Użytkownik e-nekropolii dotyka żałoby tylko w takim zakresie, w jakim wydaje mu się ona w tej chwili istotna i pożądana.

Estetyzacja własnego życia jest jednym ze sposobów świadomego kształtowania samego siebie. [...] Najpowszechniejszym przejawem tak rozumianej estetyzacji jest tworzenie mitu o sobie samym, o swoich doznaniach, przeżyciach, swoich dokonaniach. Człowiek tworzy swoją własną historię, odgrywa ją przed sobą, chce również narzucić innym określoną wizję samego siebie, ukształtowaną inaczej zależnie od tego, dla kogo jest przeznaczona. Zachodzi tu nieświadoma, ukryta tendencja do traktowania samego siebie i swojej historii jako swoistego dzieła sztuki.

Mit własnej osoby staje się elementem sytuacji zmieniającej się zależnie od zmiany jakiegokolwiek i jej czynników składowych.⁵²

Anonimowość internetowa sprzyja zarówno wolności, jak i oszustwu⁵³ – bez konfrontacji i innymi, bez wystawiania się na publiczny widok (mowa o dosłownym odsłonięciu twarzy, bo przecież w e-świecie można się obnażać w sposób metaforyczny), nietrudno się ukryć w wirtualnym tłumie, łatwo natomiast zataić niewygodne emocje. Będąc uczestnikiem wirtualnego życia (nawet tego traktującego o śmierci), odczuwamy przyjemność, o jakiej mówi Charles Baudelaire: możemy „widzieć świat, być w środku świata i w ukryciu zarazem”.⁵⁴ Rzeczywiście, w świecie wirtualnym podajemy innym tylko te fragmenty, które

⁵² M. Gołaszewska, Człowiek w zwierciadle sztuki : studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej , Warszawa 1977, s. 58.

⁵³ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, w: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, s. 8.

⁵⁴ Ch. Baudelaire, *O sztuce. Szkice krytyczne*, przeł. J. Guze, Wrocław 1961, s. 201.

chcemy ujawnić. Konstruujemy swoją tożsamość żałobnika, eksponując tylko taką formę żałoby, którą mamy ochotę pokazać – nie zawsze opartą na prawdzie. Czyż nie prawdziwe zdają się słowa:

Stwierdzenie, że żyjemy w społeczeństwie postmodernistycznej dowolności jest banalne, ale prawdziwe: każdy sam może obsłużyć się takimi wartościami, jakie mu odpowiadają. Nie ma już mistrzów myślenia. (...) można dziś samemu układać sobie swą prywatną religię, czytać zbuntowanych teologów odsłaniających oszustwa oficjalnych interpretatorów i można szukać dla siebie przystani w kościele posoborowym. Ponadto można być przez dwa lata buddystą, przez trzy lata fascynować się islamem, a potem znów Torą. I tak jest na całym świecie. No, może nie na całym, a jedynie w hemisferze, która nas coraz szybciej i mocniej zasysa.⁵⁵

E-cmentarz jest formą Baumanowskiej wolności, która opiera się „naskrkowości kontaktu” i samą śmiercią – dotyczy to zarówno osoby zaangażowanej, jak i widza (przypadkowego użytkownika portalu); ten ostatni godzi się nie zapuszczać „wzroku poza to, co wystawiono na pokaz”.⁵⁶

E-żałobnik jest spacerowiczem, fundującym sobie wędrówkę po wieczności. E-cmentarz, będący symbolicznym terenem „wirtualnego spaceru”, umieszczony jest na płaszczyźnie komputera; w każdej chwili można i niego wyjść, przerwać zwiedzanie bądź uczestnictwo w żałobie, zawiesić oplakiwanie i wrócić do świata e-żałoby⁵⁷; można też schować się za e-świeczką, która nie brudzi, acz pozostawia wirtualny ślad.

E-cmentarz to symptom ponowoczesności, element modelu nowego życia, egzystencji nazywanej przez Zygmunta Baumana fragmentaryczną i epizodyczną.⁵⁸

Kultura ponowoczesna jest, rzec można, nieustanną próbą generalną śmierci, codzienną lekcją pogładową nietrwałości wszechrzeczy i powszechnego przemijania – ale też i śmierć samą konstruuje ona jako epizod bez trwałych konsekwencji, jako „tymczasowe wybycie”, jako stan „do odwołania” [...] Nie trzeba więc tego, co się czyni, traktować zbyt serio: wyrządzone szkody zawsze da się naprawić, to, o czym się zapomniało, można przywrócić do życia, przywołując je i niepamięci.⁵⁹

E-żałobnik, jakkolwiek uczestnik życia „obrazkowego”, wirtualnego, nie musi „symulować” bólu, może go odczuwać naprawdę. Rola e-żałobnika jest jedną i wielu, których doświadcza; oprócz niej gra rolę człowieka, mężczyzny/kobiety, czyjś dziecka, przyjaciela. Nasuwa się tu teoria „nietożsamości człowieka i samym sobą”, inaczej znaną „od-środkową pozycjonalnością”, stworzona przez

⁵⁵ A. Krzemiński, *Nierząd dusz*, „Polityka” 11/1997, s. 45.

⁵⁶ S. Cichowicz, *Śmierć: gwałt na idei lub reakcja życia. Wstęp*, w: *Antropologia śmierci*, s. 22.

⁵⁷ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe...*, s. 35.

⁵⁸ Jw., s. 7.

⁵⁹ Jw. s. 18.

Helmuta Plessnera⁶⁰; według niej człowiek jest zdolny do uchwycenia siebie i zewnątrz, zdystansowania się do swoich różnych wcieleń, a właściwie do różnych aktów swojego „ja”. „Owo widzenie samego siebie kryje w sobie pęknięcie, jest >>miejscem<< możliwego odróżnienia się od siebie, które przez konieczność wyboru i jako źródło wolności poczynają wyznacza swoisty dla człowieka sposób istnienia, nazwany przez nas ekscentrycznym” – pisze Plessner.⁶¹ Umiejętność ta jest dostępna jedynie istocie ludzkiej, która ma świadomość, iż w każdym momencie swojej egzystencji wkracza w inną rolę, narzucaną mu tak przez społeczeństwo, jak i przez niego samego. Człowiek, według Plessnera, jest aktorem, zdolnym do kreowania ról, ale pozbawionym możliwości identyfikowania się i jakkolwiek i nich. Jego ciało jest swoistym medium, lustrem, w jakim odbija się poszczególne sekwencje gry.

Podczas grania roli e-żałobnika nadal jesteśmy „sobą” (jakkolwiek zabrzmiałoby to banalnie), nie jesteśmy w stanie pozbyć się rdzenia osobowości; możemy natomiast wybrać tę formę własnej reprezentacji, która wydaje nam się najwygodniejsza.

Kiedy jednostka gra jakąś rolę, oczekuje od obserwatorów, że wrażenie, jakie pragnie w nich wywołać, odbiorą zgodnie i jej zamysłem. Wymaga od nich, by uwierzyli, że oglądana przez nich postać rzeczywiście posiada cechy, które zdaje się posiadać, że wykonywane przez nią zadanie będzie miało efekty zgodne i zadeklarowanym zamiarem oraz że w ogólności rzeczy mają się tak, jak je przedstawia. Bezpośrednio i tym łączy się rozpowszechniony pogląd, że jednostka występuje i organizuje widowisko „dla innych ludzi” – wspomina Erving Goffman.⁶²

Nekromakdonaldyzacja

Wraz i e-rolami wkracza na scenę, choć brzmi to nieco kulinarnie, makdonaldyzacja. A właściwie, rzecz by się chciało, nekromakdonaldyzacja... (sic!) Zdaniem socjolog, Elżbiety Gawryluk, pojawianie się takich usług jak wirtualny cmentarz, to znak czasu, epoki konsumpcji, w której wszystko ma być łatwe i wygodne⁶³, a także – chciałoby się powtórzyć za Georgem Ritzerem – sprawne, wymierne, przewidywalne i sterowane.⁶⁴

Sprawność.

E-cmentarz nie wymaga od nas niczego więcej jak tylko mentalnego

⁶⁰ H. Plessner, *Pytanie o conditio humana. Wybór pism*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, Warszawa 1988, s. 5-28.

⁶¹ Jw., s. 220.

⁶² E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Spiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000, s. 48.

⁶³ http://www.tvp.pl/bialystok/aktualnosci/inne/wirtualny-cmentarz/8985771_ (dostęp 20 kwietnia 2013 r.)

⁶⁴ G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. L. Stawowy, Warszawa 2003, s. 30-35.

przemieszczania się po wykreowanej nekropolii. Jedno kliknięcie – odnajdujemy groby bliskich, kolejne – wybieramy pogodę, następne – zapalamy znicz, za który płacimy on-line. Minimum wysiłku, maksimum wydajności. Stawianie grobu, jego usuwanie, wpisy umieszczane, a następnie wykreślane ze wspomnień, wstawianie zdjęć, muzyki, ba! tworzenie nieba i „spotykanie się” i pogrążonymi w żalu użytkownikami stron... wystarczy połączenie i Internetem, aby podróżować po dalekich nekro-światach bez wstawiania i wygodnego fotela.

Wymierność

Nie wszystkie, acz część produktów można mieć za darmo. W ramach promocji, umowy, reklamy. Za część trzeba zapłacić, jednak – jak podkreślają twórcy e-cmentarzy – są to koszty zdecydowanie niższe od tych w realnym świecie. Za prawdziwe dzieło sztuki zapłacimy 300 zł (plus VAT)⁶⁵. Na którym pozawirtualnym cmentarzu zapłacimy tyleż za autorski grobowiec? Ba! Gdzież zapłacimy za kwiaty „na zawsze” 50 zł (plus VAT)?⁶⁶

Przewidywalność

Nie tylko decydujemy, czy pomnik ma mieć formę tradycyjną, czy też powinien stanowić autorski projekt, ale i wybieramy pogodę. Deszcz, słońce, mgła, noc, dzień – nic nas nie może zaskoczyć. To my zaskakujemy ilością i jakością wtłoczonych na stronę czy „do grobu: informacji. Możemy zresztą zgłaszać nadużycia (wpisy, które obrażają nas bądź osobę nam bliską), albo – jeśli jesteśmy administratorami portalu – decydować o wyglądzie naszego wycinka cmentarza...

Sterowanie

Czy tego chcemy, czy nie – jesteśmy sterowani przez twórców uzależniającego, wygodnego, kreatywnego, acz immanentnego świata e-nekropolii. Decyzje, które podejmujemy, są regulowane przez zawierane umowy, przypomnienia o płatnościach i zapadanie się w miękki fotel i takąż wirtualną przestrzeń...

Z drugiej strony – sami możemy sterować tymi, którzy przybywają i odległych krain do naszej; jesteśmy w stanie – o ile tego chcemy – manipulować danymi, skreślać je, a następnie reaktywować.

Sakrobiznes?

Czy nekromakdonaldyzacja – tak jak jej pierwowzór – nastawiona jest na zysk? Innymi słowy: czy e-cmentarze to część sakrobiznesu? A może medium, którym jest komputer, zawiesza istnienie *sacrum* (jeśli odpowiedź byłaby pozytywna, nie ma oczywiście mowy o sakrobiznesie)?

Eric Davis przekonuje, że świętość rodzi się i umiera w człowieku, nigdy

⁶⁵ http://e-cmentarz.pl/html_core/cennik/

⁶⁶ Jw.

poza nim; objawia się poprzez symbole, rytuały, potrzeby. Skoro komputer i Sieć są wytworem człowieka, a zatem materializacją jego potrzeb, to – według badacza, którego teza kontrastuje i Heideggerowską⁶⁷ – owe media są jedynie instrumentem do kolejnych etapów koegzystencji ze świętością.⁶⁸ Przykładem przeniesienia sfery *sacrum* do technicznego profanum jest np. „uczestniczenie” za pośrednictwem Internetu we mszy świętej. Wykonywanie – przed ekranem komputera – tych samych czynności, które czynią ludzie biorący udział w realnej mszy, sprawia, że można czuć się pełnoprawnym członkiem wspólnoty, dotykającej sensu Ofiary. Korzyść zresztą czerpią nie tylko ci, którzy doświadczają mistyki via komputer, ale i ci, którzy ową mistykę – w takiej formie – propagują. „Rząd dusz”, czy to w świecie realnym, czy też wirtualnym, waży tyle samo. „W światach, takich jak *Second Life*, powstają zatem kościoły, miejsca kultu. Użytkownicy poprzez swoje awatary mogą w nich odbywać praktyki religijne i duchowe – wystarczy kliknąć, by rozpocząć medytację. Mogą też swoją postać wyposażyć w akcesoria religijne”.⁶⁹

Religia umocniła niegdyś swą potęgę wobec pierwotnej przyrody, wyznaczając bogom stałe siedziby na obszarze miejsc świętych, w świątyniach i katedrach; podobnie teraz, w świecie wtórnej przyrody, *novum sacrum* konsoliduje się wraz i powstaniem każdego laboratorium, każdego pierścienia akumulacyjnego czy komputera.⁷⁰

Zgodnie i tymi tezami e-cmentarz może być zatem częścią sfery *sacrum* (oczywiście intencjonalnej). Powraca zatem pytanie: czy jest także elementem sakrobiznesu?

Owszem, jednak i w świecie realnym nie można liczyć na filantropię w zakresie usług pogrzebowych. Skąd zatem tyle słów oburzenia, kontestacja wobec techniki, która złapała Thanatosa w Sieć? Czyżbyśmy ciągle potrzebowali fizycznego kontaktu ze śmiercią, stawiając ów kontakt ponad sferę ducha, umysłu? Pytanie, po raz kolejny, retoryczne.

Abstract

The following article offers a peculiar trip to the cemetery – a leisurely wonder on the places of memory. To walk the virtual paths consciously, we need to realize the

⁶⁷ Martin Heidegger twierdził, że metafizyka kończy się tam, gdzie zaczyna technika, zob. tenże, *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, w: tenże, *Ku rzeczy myślenia*, przeł. K. Michalski, Warszawa 1999, s. 81; por. „Dopóki strach jest silniejszy od środków technicznych, dopóty trwa magia i jej widzialna projekcja – bogowie”, R. Debray, *Narodziny przez śmierć*, przeł. M. Ochab, w: *Wymiary śmierci*, wyb. S. Rosiek, Gdańsk 2002, s. 249.

⁶⁸ E. Davis, *TechGnoza. Mit, magia ...*, s. 246.

⁶⁹ R. Ilnicki, *Bóg cyborgów. Technika i transcendencja*, Poznań 2011, s. 99.

⁷⁰ S. Breuer, *Technika i nauka jako hierofania*, w: *Kultura techniki: studia i szkice*, przeł. I. i S. Sellmer, Poznań 2001, s. 497.

different ways in which the faces of Thanatos, the main protagonist of the funeral 'affair', have changed; from death familiarized, through its crises, pornography, renaissance and sacro-buisness – these are the issues touched upon in “Names of Death.” It is a short “biography” of a very long story, which will continue till the last days of the last mortal.

How much does medicalisation influence the way death is perceived? How was the corpse changed into not only ashes, but also an impulse? Is the e-cemetery a symptom of postmodern fragmentarisation and disconnection? Those and other questions are answered by the authorities in tanatology: Philippe Ariès, Goeffrey Gorer, Jacek Kolbuszewski, but also those, which (academically speaking) have nothing to do with death: George Ritzer, Zygmunt Bauman, Michael Foucault and Helmuth Plessner. Their hypothesis are correlated in this paper with fragments taken from an Internet forum (e-cmentarze.pl) about the attitudes to virtual cemeteries.

Keywords: crisis, renaissance and pornography of death, good death, medicaisarion, e-cemeteries, immersion, sacro-buisness, necromcdonalisation, e-mourner, anesthetization and virtualization, demiurge, hyperreality.

EDYTA LICHOMSKA
WYDZIAŁ FILOZOFII KUL

MEDIA JAKO GŁÓWNY CZYNNIK KSZTAŁTUJĄCY OPINIĘ PUBLICZNĄ

Przykłady kształtowania opinii publicznej odnajdujemy we wszystkich epokach. Władcy wszystkich wielkich cywilizacji byli świadomi ważności instruowania i pouczenia swych poddanych¹. Specjalistami od kształtowania opinii publicznej byli między innymi: Juliusz Cezar, Napoleon Bonaparte, Joseph Goebbels, Hitler, Fidel Castro, Franklin Delano Roosevelt, Charles André de Gaulle czy Winston Churchill. Obecnie niewiele osób usiłuje podważyć funkcję, jaką pełni opinia publiczna – przede wszystkim jako recenzent działań elity rządzącej².

Dziennikarze i politycy bardzo często powołują się na opinię publiczną, lecz czym właściwie ona jest i kto ją tworzy? Powstają również pytania: w jaki sposób wyraziciele opinii publicznej kształtują nastroje społeczne; jakie techniki perswazyjne doprowadzają do tego, że obywatele stają się niewolnikami własnych wyborów, i w końcu, kto czerpie i tego największe korzyści?

Intencją mojej pracy jest ukazanie roli jaką pełnią media w kształtowaniu opinii publicznej. Dzięki swemu potężnemu obszarowi działania media dysponują największymi możliwościami oddziaływania i wpływania na postrzeganie poszczególnych spraw społecznych, dlatego często wykorzystywane są przez polityków. Głównym obszarem analiz jest przedstawienie sposobów wpływania na

¹ T. Goban-Klas, *Public relations, czyli promocja reputacji: praktyka działania*, Polskie Towarzystwo Public Relations, Warszawa 1996, s. 46.

² E. Młyniec, *Opinia publiczna: wstęp do teorii*, Forum Naukowe, Poznań-Wrocław 2002, s. 11.

opinię publiczną za pośrednictwem mediów. Ponadto postaram się unaocznic manipulacyjną rolę telewizji oraz wskażę, jak pod wpływem wyników sondaży zmieniają się preferencje wyborców.

Praca nie pretenduje do sformułowania ostatecznych tez i środków zaradczych, dlatego poniższe rozważania traktuję jako wstęp do dalszych analiz i dociekań nad problemem kształtowania opinii publicznej.

Wyjaśnienie pojęcia opinia publiczna

W mediach bardzo często możemy usłyszeć o stanie opinii publicznej na aktualny temat. Jednak czym w istocie jest opinia publiczna? Objasnieniem tego pojęcia zajmowało się wielu uczonych: Walter Lippmann, Giovanni Sartori, Gabriel Tarde, Herbert Blumer, Johan Messner, Franciszek Ryszka czy Jan Szczepański. Istnieje olbrzymia liczba definicji pojęcia opinia publiczna, dlatego ograniczę się do przytoczenia tylko wybranych.

Termin *opinia* pochodzi i łacińskiego słowa *opinio*, tj. pogląd, przekonanie, mniemanie. W potocznym rozumieniu opinia publiczna odzwierciedla dominujące w danej wspólnocie poglądy³.

Maciej Iłowiecki podkreśla, iż poznawanie opinii publicznej przez polityków ma istotne znaczenie we właściwym rządzeniu. Z tego zaś wynika, że opinia publiczna musi być wyraźnie ujawniana – tak, aby politycy nie mogli interpretować jej zgodnie i własnym interesem. To właśnie prawdziwa opinia publiczna – pisze Iłowiecki – jest niezmiernie ważnym elementem kontroli społecznej nad rządem⁴. Niestety, „opinia publiczna zawsze podlegała różnego rodzaju manipulacjom ze strony tych, którzy chcieli i niej uczynić instrument utrwalania władzy oraz narzędzie walki o własne interesy”⁵.

Jedną i najbliższych mi koncepcji opinii publicznej jest definicja zaproponowana przez Andersona. Badacz ten użył zwrotu „wymagowana wspólnota”, podając naród jako klasyczny przykład takiej wspólnoty; nie można jej całkowicie poznać, można ją tylko sobie wyobrazić, równocześnie każdy jest jej twórcą. Zdaniem Andersona ideę wymagowanej wspólnoty można porównać nie tylko do narodu, ale również do opinii publicznej tworzącej się w szerszej lub węższej skali, czyli do opinii całego społeczeństwa, grup regionalnych, klas społecznych czy grup etnicznych⁶.

³ M. Iłowiecki, *Krzywe zwierciadło o manipulacji w mediach*, Gaudium, Lublin 2003, s. 51-52.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 52.

⁶ Z. Łucki, W. Misiak, *Energetyka a społeczeństwo: aspekty socjologiczne*, PWN, Warszawa 2010, s. 103.

Edward Bernays w swej książce *Crystallizing Public Opinion* podaje trzy wyjaśnienia pojęcia opinia publiczna. Pisze m.in., iż jest to ogół indywidualnych opinii – czasem jednolitych, czasem sprzecznych – wyrażanych przez dane społeczeństwo. Bernays zaznacza również, że przeważnie każda osoba ma sprecyzowane poglądy na dany temat, dlatego trudno jest zmienić te opinie, często też jest to niemożliwe⁷.

Trudno zgodzić się ze stwierdzeniem Bernaysa, albowiem istnieje wiele czynników mogących wpłynąć na zmianę czyjejś opinii, o czym szerzej w dalszej części pracy. Zaś jedną i przyczyn łatwego ulegania racjom innych może być brak odpowiedniej wiedzy i zakresu historii. Oczywiście wszyscy w większym lub mniejszym stopniu ulegamy emocjom i jesteśmy podatni na pewne techniki perswazji, jednak znajomość historii, szczególnie swego kraju jest rzeczą niezwykle ważną. Na przykład osobę, nie znającą dziejów Polski łatwiej przekonać o nieużytecznej funkcji Instytutu Pamięci Narodowej. Podobnie łatwiej jest wmówić społeczeństwu słuszność wyburzenia zabytkowych budowli, które stanowią symbol pamięci i tradycji. W pewien sposób sprawiają one, że pamiętamy o wydarzeniach i przeszłości. Znaczna część społeczeństwa przyjmuje perswazyjne przekazy o nieprzydatności starego budynku, bo przecież tradycja przestała być modna. Oczywiście można powiedzieć, że równie ważna jest znajomość ekonomii czy globalnej sytuacji społecznej czy politycznej. Podkreślam tu znaczenie historii, ponieważ dzięki jej znajomości trudniej jest przekonać społeczeństwo do wartości niepatriotycznych.

Interesujące wydaje się być stanowisko papieża Jana Pawła II w kwestii opinii publicznej, które wyraził na Dwudziestym Światowym Dniu Środków Masowego Przekazu. Papież mówił wówczas, iż opinia publiczna „polega na wspólnym i zbiorowym sposobie myślenia oraz odczuwania mniej lub bardziej licznej grupy społecznej, w określonym miejscu i czasie. Odzwierciedla ona to, co ludzie powszechnie myślą na jakiś temat (...). Opinia publiczna powstaje w ten sposób, że znaczna ilość ludzi przyswaja sobie i uznaje za prawdziwe i słuszne to, co myślą i mówią pewne osoby lub grupy cieszące się szczególnym autorytetem kulturalnym bądź moralnym”⁸. Jan Paweł II dostrzegał odpowiedzialność, jaka spoczywa na osobach, które ze względu na swe wykształcenie bądź prestiż kształtują opinię publiczną. Uważał również, że opinia publiczna ma ogromny wpływ na „sposób myślenia i zachowania tych osób, które – czy to ze względu na młody wiek, czy i powodu niedostatecznej kultury – nie są zdolne do sformułowania samodzielnych osądów krytycznych”⁹. Zatem wielu ludzi przyjmuje powszechnie panującą opinię, bez namysłu nad jej treścią. Ponadto Papież wręcz zalecał kształtowanie przez

⁷ S. Black, *Public relations*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 52.

⁸ <http://www.paulus.org.pl/display,247.html>, z dnia 21. 09. 2012.

⁹ Ibidem.

media opinii publicznej, pod warunkiem, iż rozpowszechniane informacje będą zgodne i prawdą i dobrem¹⁰.

Wydaje się, że współczesne media zbyt często zapominają o swej misji społecznej, albo rozumieją ją w odmienny, niż Jan Paweł II sposób, o czym będzie mowa w kolejnej części pracy.

1. Rola mediów w kształtowaniu opinii publicznej

Dla większości ludzi media jawią się jako główne i najważniejsze źródło wiedzy o wydarzeniach na świecie i sprawach politycznych. Środki masowego przekazu będące kanałem informacji między elitami politycznymi a resztą społeczeństwa, dysponują ogromną władzą. Obawę budzi fakt, iż media występują nie tylko w roli widzów, ale głównie aktorów politycznych¹¹.

Liczne badania wykazały, że to media decydują, które sprawy społeczeństwo postrzega jako najważniejsze. Szczególna koncentracja mediów wokół danego tematu skutkuje zwiększeniem zainteresowania daną sprawą. Zależność pomiędzy aktywnością mediów a publicznym postrzeganiem określonej sprawy kształtowana jest przez wiele czynników. Łucki i Misiak wymieniają: „natrętność sprawy (czy mamy i nią do czynienia na co dzień), sposób jej przedstawiania (jako pozytywną lub negatywną) oraz zwłoka czasowa”¹². Ponadto media relacjonując dane wydarzenie kierują się własnymi kryteriami oglądalności czy poczytności. Równie często świadomie kreują wizerunki poszczególnych osób, a nawet tworzą pewne fakty polityczne¹³. Jak pisze Goban-Klas, media kształtują percepcję społeczną, i czego społeczeństwo często nie zdaje sobie sprawy, a to jeszcze wzmacnia siłę mediów. „Skutki komunikowania nie polegają głównie na tym, co oni i nami robią, lecz jak przyczyniają się do tego, co się robi – co jest bardziej podstawowym i znaczącym procesem. To zwierzęta zachowują się, człowiek zaś działa w symbolicznym otoczeniu”¹⁴. Zaś na kreowanie tego otoczenia mają ogromny wpływ środki masowego przekazu, które pośrednio zmieniają ludzkie działania¹⁵.

Boulding podaje trzy sposoby, przez które przekaz medialny modyfikuje obraz w świadomości odbiorcy: dodawanie, reorganizacja, klaryfikacja. Najczęściej stosowanym i najprostszym według Bouldinga sposobem zmiany obrazu, jest dodawanie. Polega ono na wzbogaceniu informacji poprzez włączenie nowego

¹⁰ M. Howiecki, *Krzywe zwierciadło: o manipulacji w mediach*, op. cit., s. 53.

¹¹ B. Dobek-Ostrowska, R. Wiszniowski, *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, Astrum, Wrocław 2007, s. 119-120.

¹² Z. Łucki, W. Misiak, *Energetyka a społeczeństwo: aspekty socjologiczne*, op. cit., 111-112.

¹³ K. Łabędź, *Spoleczeństwo polskie wobec władzy* [w:] Media, władza, prawo, red. M. Magoska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2005, s. 75.

¹⁴ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, PWN, Warszawa 2004, s. 270.

¹⁵ Ibidem.

elementu. Sytuację, gdy element ten powoduje istotną zmianę całości lub części obrazu, nazywa jego reorganizacją. Zaś klaryfikacja polega na zmniejszeniu niepewności pewnych składników obrazu przez ich urozmaicenie i dodatkowe szczegóły¹⁶.

Wykorzystywana w mediach i szczególnie niebezpieczna może być też socjotechnika stosowana w celu osiągnięcia partykularnych interesów politycznych lub grup chcących wpłynąć na zmiany postaw społeczeństwa. Socjotechnika posługuje się perswazją, manipulacją, emocjami, ale również wiedzą, manipulując danymi statystycznymi, badaniami naukowymi oraz autorytetami. Nie znaczy to, iż socjotechnika ma wyłącznie negatywne znaczenie, bowiem może być wykorzystywana w dobrej intencji. Jednak są to zwykle wyjątki¹⁷.

Mirosław Karwat w swej książce *O demagogii* niezwykle trafnie ujmuje sposoby kształtowania opinii publicznej przez media. Komercjalizację i stronniczość mediów pozorowaną jako obronę zwykłych ludzi przed obłudą elit, polityków i urzędów nazywa demagogią medialną. Jej przejawami jest szereg czynników, dzięki którym dany przekaz medialny może wpłynąć na dotychczasowe poglądy odbiorców. Autor zauważa, iż informacje podawane są głównie w tonacji skandalu, afery czy plotki. Działania te stają się demagogią wówczas, gdy do sprzedaży takiego sensacyjnego towaru dodaje się ideologię służby społecznej. Następną kwestią, jaką porusza Karwat, jest sposób selekcji wiadomości. Jego zdaniem kolejność podawanych informacji dokonywana jest w tendencyjny sposób, według wygody nadawcy. Często fakty lub jedynie przypuszczenia nie są oddzielane od komentarza sugerującego, jak dany przekaz ocenić. Wykorzystywana w mediach terminologia wywołuje, lub wręcz narzuca określone emocje i uprzedzenia. Taka tendencyjność przekazu przedstawiana jest jako świadectwo obiektywizmu i niezależności mediów. Zaś osoby protestujące przeciw nierzetelnej informacji szantażuje się odniesieniami do wolności słowa i skojarzeniami i dawną cenzurą¹⁸.

„Urabianie opinii publicznej – jak pisze Karwat – jest więc przedstawiane jako jej wyrażanie. Siewca występuje w roli zasianej roślinki. Urabia się lud powołując się na niego (...)”¹⁹.

Powyższe przykłady potwierdzają, iż komunikaty masowe mają istotne znaczenie w procesie kształtowanie świadomości odbiorców, bowiem stanowią one źródło informacji o wydarzeniach, które wychodzą poza krąg ich aktualnych doświadczeń i kontaktów. Ponadto media, wyjaśniając pewne problematyczne sprawy, w dużym stopniu przyczyniają się do zmiany lub utrwalenia danego

¹⁶ Ibidem, s. 271.

¹⁷ B. Dobek-Ostrowska, *Porozumienie czy konflikt?*, PWN, Warszawa – Bielsko-Biała 2009, s. 168-169.

¹⁸ M. Karwat, *O demagogii*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2006, s. 57-58.

¹⁹ Ibidem, s. 61.

przekonania²⁰; są zatem głównym źródłem wiedzy, dzięki któremu rozwiewane są wszelkie wątpliwości. Nie waham się więc stwierdzić za Krzysztofem Łabędziem, iż treści obecne w świadomości większości społeczeństwa są przede wszystkim efektem oddziaływania mediów²¹.

1.1. Media a partie polityczne

Dzisiejsza debata polityczna przyjęła formę spektaklu, bowiem we wszelkich polemikach czy sporach można zaobserwować wzrost znaczenia wizerunku polityka, przy jednoczesnym zmniejszeniu roli merytorycznej dyskusji²². „Politycy sprzedawani są jak proszek do prania”²³. Niewątpliwie zjawisku temu sprzyja polityka uzależniona od telewizyjnej reklamy politycznej²⁴. W czasie kampanii wyborczych odgrywa ona znamienne rolę, bowiem nierzadko stanowi jedyne „źródło wiedzy” większości elektoratu. Poniżej postaram się wyjaśnić wpływ reklamy telewizyjnej na kształtowanie opinii publicznej.

Ważnym obszarem wpływów telewizji jest tworzenie medialnego obrazu kandydatów. Niezmiernie pomocna w tym przypadku jest reklama polityczna, która stanowi podstawę komunikacji w ogólnokrajowej kampanii wyborczej. Niestety, w reklamie nie ma czasu na dyskusję, na zaprezentowanie jakiegoś rozsądnego pomysłu czy rozważenie ważnej kwestii²⁵. Zasadą dzisiejszego spotu reklamowego jest minimum słów i maksimum obrazu. Jeśli już dochodzi do debat przedwyborczych, to przypominają one transmisję i wyścigów konnych. Kandydaci przedstawiani są jako gracze rywalizujący o zwycięstwo za pomocą taktycznych postulatów²⁶. Na odpowiedź dotyczącą na przykład naprawy obecnego systemu emerytalnego mają zaledwie kilkadziesiąt sekund.

Zbigniew Oniszczyk słusznie zauważa, że wyborcy coraz częściej zwracają większą uwagę na komunikowanie niewerbalne, którego ważność uwydatnia przekaz telewizyjny. Widzowie nie potrzebują wiele czasu, aby ocenić czy dany kandydat jest szczerzy, inteligentny, uczciwy. Spontaniczne odczucia często mają

²⁰ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, s. 271.

²¹ K. Łabędź, *Spółczesność polskie wobec władzy*, op. cit., s. 75.

²² M. Karwat, *O demagogii*, op. cit. s. 60.

²³ M. Mazur, *Marketing polityczny – upadek czy rozwój demokracji?* [w:] Demokracja, liberalizm, społeczeństwo obywatelskie, red. W. Kaute, Uniwersytet Śląski, Katowice 2004, s. 187.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 188-189

²⁶ A. W. Jabłoński, *Marketing polityczny w USA: koncepcje i zastosowania w kampaniach prezydenckich* [w:] Marketing polityczny w teorii i praktyce, red. A. W. Jabłoński, L. Sobkowiak, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2002, s. 81.

istotne znaczenie w ocenie kandydatów, co skutkuje w momencie głosowania²⁷. Znaczna większość społeczeństwa kieruje się wizerunkiem kandydatów²⁸, aniżeli szczegółową wiedzą na temat ich programów politycznych²⁹. Jak pisze Anthony Davis w swej książce *Public relations*, w polityce wizerunek jest wszystkim. Autor podaje przykład debaty telewizyjnej i udziałem Johna Kennedy'ego i Richarda Nixona przed wyborami prezydenckimi. Kennedy wyglądał bardzo atrakcyjnie, zaś jego przeciwnik, późniejszy prezydent, wystąpił jakby zapomniawszy się ogolić. Według osób słuchających radia, w dyskusji na argumenty wygrał Nixon, natomiast zdaniem większości widowni telewizyjnej zwycięstwo odniósł lepiej wyglądający Kennedy³⁰. Zatem wygląd kandydatów silniej oddziałuje na opinie publiczne, aniżeli merytoryczna dyskusja. Politycy mogą zatem w prosty sposób manipulować postawami społeczeństwa; wystarczy, aby dobrze wyglądali.

Izabela Podobas słusznie podkreśla, iż rola mediów w kampaniach wyborczych jest coraz większa, gdyż to właśnie one tworzą dany obraz polityków i kandydatów do wysokich urzędów państwowych. Zaś społeczeństwo przyjmuje wizerunki stworzone przez media, nie poddając ich jakiegokolwiek analizie. W taki sposób wykorzystują elektorat myślący obrazami przez politykę³¹. Ponadto coraz krótsze prezentacje telewizyjne sprzyjają bezrefleksyjnemu odbiorowi oraz powodują, iż wyborcy zapamiętują głównie nazwiska polityków oraz krótkie slogany wyborcze, na przykład: obniżymy podatki, stworzymy więcej miejsc pracy, wydłużymy urlop macierzyński etc. Niski stopień zainteresowania większości społeczeństwa sprawami politycznymi zniechęca redaktorów wiadomości do nadawania dłuższych informacji o propozycjach politycznych partii³². W rezultacie komunikaty medialne o politykach zawierają informacje przede wszystkim w kategoriach powierzchowności, atrakcyjności osobistej, rankingów popularności, nie zaś w kategoriach programów czy rzeczywistego dorobku³³.

²⁷ Z. Oniszczyk, *Rola telewizji w wyborach. Przykład niemiecki* [w:] Kampania wyborcza: marketingowe aspekty komunikowania politycznego, red. B. Dobek-Ostrowska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2005, s. 66.

²⁸ Więcej o manipulowaniu własnym wizerunkiem na podstawie eseju F. Bacona *O udawaniu i maskowaniu* w: M. Karwat, *Akredytacja w życiu społecznym i politycznym*, ASPRA-JR, Warszawa 2009, s. 250-253.

²⁹ A. W. Jabłoński, *Marketing polityczny w USA: koncepcje i zastosowania w kampaniach prezydenckich*, op. cit., s. 82.

³⁰ A. Davis, *Public relations*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 178.

³¹ I. Podobas., *Public relations jako narzędzie kreowania wizerunku partii politycznych*, op. cit. s., 140.

³² A. W. Jabłoński, *Marketing polityczny w USA: koncepcja i zastosowania w kampaniach prezydenckich*, op. cit., s. 82.

³³ M. Karwat, *O karykaturze polityki*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2012, s. 572.

Pomocne w tworzeniu wizerunków polityków są wiadomości nacechowane emocjami. Tym samym informacje, o których mowa w przekazach medialnych, często okazują się fałszywe³⁴ lub mocno zabarwione pozytywnymi akcentami³⁵. Idealnym przykładem wykorzystania emocji była pierwsza kampania prezydencka w III Rzeczypospolitej; jej podstawą były odczucia i lęki sfrustrowanej części społeczeństwa, a nie merytoryczna debata³⁶. Stanisław Tymiński w wyborach w 1990 roku kreowany był na uczciwego biznesmena, człowieka i zewnątrz, bez układów. Natomiast wizerunek męża stanu, profesjonalnego i efektywnego polityka Andrzeja Leppera to przekonanie wielu obywateli w wyborach parlamentarnych w 2001 roku³⁷.

Trzeba również zaznaczyć, że przekazywane przez media informacje mogą być upraszczane lub przeinaczane. Badania politologa Johna Zellera dotyczące wpływu informacji na medialne kampanie wyborcze w Stanach Zjednoczonych potwierdziły istnienie tak zwanych luk percepcyjnych. Politolog ukazał, że wyborcy oglądający przekazy medialne wyłącznie jednego i dwóch kandydatów często rezygnowali i głosowania na swą partię i oddawali głos na kandydata, którego częściej pokazywano w telewizji. Odsetek takich osób mógł sięgać nawet do siedemdziesięciu procent. Natomiast wpływ mediów był niewielki wówczas, gdy wyborcy oglądali informacje na temat obydwu kandydatów, bowiem siły informacji o dwóch kandydatach jednocześnie się znosiły³⁸.

Równie interesujące wyniki zebrał ten sam badacz na temat wojny w Zatoce Perskiej. Gdy w 1990 roku G. Bush postanowił wysłać wojsko do Zatoki Perskiej, żaden i członków kongresu nie przeciwstawił się jego decyzji. Media nadawały wówczas informacje przemawiające za wysłaniem wojsk w rejon zatoki³⁹. Z badań Johna Zallera wynika, że 23% Amerykanów oglądających telewizję w sierpniu

³⁴ Dla milionów ludzi nadal czyjeś zapewnienia lub wiadomości podawane w mediach uważane są za wiarygodne “bo przecież nie możliwe jest, aby ktoś wobec całego świata tak kłamał”. Tymczasem w wyborach prezydenckich w 1995 roku, kandydat jednej z partii lewicowych kłamał nie tylko w czasie kampanii wyborczej, ale nawet po wyborze na prezydenta przekonywał, że posiada wyższe wykształcenie. Jego małżonka w wywiadach twierdziła to samo. (R. Dyoniziak, *Sondaże a manipulowanie społeczeństwem*, Universitas, Kraków 1997, s. 83.)

³⁵ M. Mazur, *Marketing polityczny – upadek czy rozwój demokracji?*, op. cit., s. 189.

³⁶ I. Podobas, *Public relations jako narzędzie kreowania wizerunku partii politycznych*, op. cit., s. 132.

³⁷ M. Mazur, *Marketing polityczny – upadek czy rozwój demokracji?*, op. cit., s. 189.

³⁸ M. K. Grzegorzewska, *O manipulacji w polityce* [w:] Media, władza, prawo, red.

M. Magoska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2005, s. 173.

³⁹ O strategiach kampanii prowojennej przygotowującej społeczeństwo amerykańskie do wojen z Irakiem szerzej w: T. Święćkowska, *Public relations a demokracja*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008, s. 58-63.

poparło decyzję Busha, zaś osoby które regularnie śledziły informacje, poparcie wyraziło 76%, czyli aż o 53% więcej⁴⁰.

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że partie polityczne i media są ze sobą związane funkcjonalnie. Albowiem media polegają na wypowiedziach polityków, a partie i politycy polegają na relacjach medialnych. Zatem, jak stwierdza Goban-Klas – twórcami powstających faktów prasowych są zarówno politycy, jak i media⁴¹. Media mogą stworzyć znaczącego rywala w walce wyborczej, ale mogą także zniszczyć idealnie rozwijające się kariery polityczne; przez ujawnienie kompromitujących faktów, jak w przypadku R. Nixona i afery Watergate, lub im poważnie zagrozić, jak w przypadku sprawy B. Clintona i M. Lewinsky⁴². „Pozyskanie mediów jest ważniejsze niż pozyskanie wyborców, a lojalność polityków wobec mediów jest istotniejsza niż wobec elektoratu. Ten może wybaczyć wiele, media nie wybaczą i nie zapominają”⁴³.

1.2. Media a „sondażokracja”

Badania opinii publicznej w ostatnich latach pełnią coraz bardziej istotną rolę w procesie kształtowania klimatu opinii, a także oddziaływania na zachowania wyborców⁴⁴. Choć sondaże mogą być kłamstwem lub zwodniczym wskaźnikiem, otrzymały rangę wyroczni celebrowanej ze szczególną czcią⁴⁵. Taki sposób traktowania sondaży rodzi niebezpieczeństwo powstania „sondażokracji”, czyli nadawania przesadnego znaczenia badaniom opinii publicznej lub wręcz świadomego manipulowania wynikami sondaży wyborczych⁴⁶. Dlatego warto poświęcić temu zagadnieniu więcej miejsca.

W Polsce istnieje kilka ośrodków badania opinii publicznej, które formalnie są niezależne, chociaż coraz bardziej zależne od mediów. Przykładem może być Ośrodek Badań Opinii Publicznej oraz Pracownia Badań Społecznych⁴⁷. Manipulacyjnym składnikiem jest w tym przypadku związek między zleceniodawcą a ośrodkiem badawczym. Dotyczy to nie tylko badań rynkowych, ale również badań opinii publicznej. Ze względu na kosztowność przeprowadzenia takich badań, ośrodki badawcze rzadko podejmują je i własnej inicjatywy. Muszą mieć

⁴⁰ Ibidem, s. 174.

⁴¹ T. Goban-Klas, *Media: od „czwartej” do „pierwszej” władzy?* [w:] Media, władza, prawo, op. cit., s. 24.

⁴² B. Dobek-Ostrowska, R. Wiszniowski, *Teoria komunikowania publicznego i politycznego*, op. cit., s. 122.

⁴³ T. Goban-Klas, *Media: od „czwartej” do „pierwszej” władzy?*, op. cit., s. 24.

⁴⁴ A. Jaskiernia, *Media masowe w demokratycznych procesach wyborczych*, ASPRA-JR, Warszawa 2008, s. 32.

⁴⁵ M. Karwat, *O karykaturze polityki*, op. cit., s. 592.

⁴⁶ A. Jaskiernia, *Media masowe w demokratycznych procesach wyborczych*, op. cit., s. 31-32.

⁴⁷ T. Goban-Klas, *Media: od „czwartej” do „pierwszej” władzy?*, op. cit., s. 24-25.

zagwarantowane, że zleceniodawca będzie w stanie pokryć koszty badań. Istnieje świadomość, że wyniki sondaży publikuje się wówczas, gdy są one korzystne dla nabywcy⁴⁸.

Zlecającymi takie badania są między innymi redakcje współpracujące i ośrodkami badań. Jak pisze Mirosław Karwat, własne sondaże wspierają rangę gazety, zaś ich publikacja jest zapewnieniem dobrej reputacji na rynku wydawniczym. Zatem badania te służą również realizacji ukrytych interesów osób je publikujących⁴⁹.

„Doszło do sytuacji, że sondaże kształtują preferencje polityczne, a preferencje te kształtują następne sondaże, które wzmacniają preferencje polityczne. Jest to typowe błędne koło”⁵⁰. Wynikami sondaży sugeruje się nie tylko opinia publiczna, która informowana jest i której nagminnie przypomina się, jaką ma opinię⁵¹, ale również politycy, którzy często dokonują zmian w swych planach nie pod wpływem zmieniającej się sytuacji, lecz pod wpływem wyników sondaży⁵². Liderzy polityczni ślepo działają zgodnie i wynikami sondaży; nie podejmują niepopularnych decyzji, bowiem prawdy objawione w postaci słupków sondażowych przestrzegają przed podejmowaniem nowych działań⁵³.

Obecnie rząd ocenia się nie na podstawie pracy, ale wedle sondażowych opinii. Traci znaczenie, ile i jakich ustaw uchwalił, bardziej istotny staje się poziom popularności polityków. Parlamentu nie ocenia się już według wskaźników ekonomicznych, ale zgodnie i sympatiami kształtowanymi pozamerytorycznymi opiniami; powstają one pod wpływem stereotypów, sugestii, zmiennych nastrojów, a nie na podstawie obiektywnych przemyśleń⁵⁴. Politycy równie często „na to, co sami kształtują, chętnie powołują się jako na ostatnią instancję”⁵⁵. Sondaże wyrwane i szerszego kontekstu i konkretnych okoliczności dają mylny obraz poszczególnych zjawisk. Łatwo więc rzekomy wskaźnik bycia znanym pomylić ze wskaźnikiem ufności i poparcia⁵⁶. Wskutek tego wyniki sondaży niekoniecznie motywowane są przez społeczną analizę, lecz przez kumulację przelotnych wrażeń i nastrojów⁵⁷. Alicja Jaskiernia słusznie podkreśla, iż sondaże mogą powodować, iż powodzenie polityka w mniejszym stopniu zależeć będzie od jego doświadczenia, predyspozycji czy wykształcenia, zaś w większym od tego, co myśli o nim elektorat, a więc od

⁴⁸ E. Młyniec, *Opinia publiczna: wstęp do teorii*, op. cit., s. 61-62.

⁴⁹ M. Karwat, *O demagogii*, op. cit., s. 54-55.

⁵⁰ Ibidem, s. 55.

⁵¹ Ibidem.

⁵² A. Jaskiernia, *Media masowe w demokratycznych procesach wyborczych*, op. cit., s. 31.

⁵³ M. Mazur, *Marketing polityczny – upadek czy rozwój demokracji?*, op. cit., s. 188.

⁵⁴ M. Karwat, *O demagogii*, op. cit., s. 55.

⁵⁵ Ibidem, s. 57.

⁵⁶ Zob. szerzej: R. Dyoniziak, *Sondaże a manipulowanie społeczeństwem*, op. cit., s. 39-62.

⁵⁷ M. Karwat, *O karykaturze polityki*, op. cit., s. 593.

umiejętności mediów w „grze” ze społeczeństwem⁵⁸.

Przykładem manipulacji sondażami może być sytuacja, w której najpierw zniechęca się społeczeństwo publikacjami na temat wysokich pensji i wyskoków posłów, a następnie pyta się obywateli o tolerancję systemu demokratycznego i parlamentarnego. W ten sposób okazuje się, że ludzie kochają dyktaturę⁵⁹. Przykład manipulacji sondażami dostarczył również sztab wyborczy Janusza Korwin-Mikke; w czasie kampanii wyborczej na jego stronie internetowej pojawiła się możliwość oddania głosu na faworyzowanego kandydata lub też poparcie określonej opcji. Jak nietrudno się domyślić, w większości tych przedwyborczych sondaży Korwin-Mikke dominował⁶⁰.

Bez wątplenia można stwierdzić, że informacje o wynikach sondaży w znaczący sposób wpływają na zjawiska polityczne, w tym na przebieg kampanii wyborczych i samych wyborów⁶¹. Zjawiska sondażokracji nie da się zupełnie wyeliminować, jednak obłuda, i jaką politycy i współtwórcy tej mistyfikacji sterują społeczeństwem jest o tyle niebezpieczna, że obywatele tracą zdolność racjonalnego myślenia i działania, przestają dostrzegać fakty i poddają się terrorowi mediów, które lepiej wiedzą, jaką postawę ma przyjąć obywatel.

Podsumowanie

Spółeczeństwo codziennie poddawane jest licznym zabiegom manipulacyjnym, najczęściej nie zdając sobie i tego sprawy. Głównym narzędziem kreującym opinię publiczną są media, które w umiejętny sposób wpływają na jej kształt poprzez różnego rodzaju manipulacje: emocjami, wiedzą, reklamą polityczną, wynikami sondaży. W ten sposób kształtują odczucia społeczeństwa, nakłaniając do opowiedzenia się za określonymi poglądami.

Telewizja jest idealnym środkiem kształtowania opinii publicznej, a tym samym kształtowania wizerunków polityków. Często informacje głoszone przez media traktowane są w sposób bezrefleksyjny. Dlatego warto zwrócić uwagę na sposób przedstawiania poszczególnych wiadomości, na akcentowanie jednych treści i pominięciem drugich. Odbiorca gubi się w zalewie informacji. Wydaje się, że od dźwięku słów woli obraz spektaklu i mnóstwem kolorowych światełek i szybkich migawek. Nie ma czasu na myślenie, na zastanawianie się, liczy się szybka reakcja podpowiedziana przez media. „Jesteśmy poddawani mechanizmowi tworzenia pseudośrodowisk i pseudofaktów. Nie zawsze opiera się to na kłamstwie, najczęściej

⁵⁸ A. Jaskiernia, *Media masowe w demokratycznych procesach wyborczych*, op. cit., s. 31.

⁵⁹ M. Karawt, *O demagogii*, op. cit., s. 55.

⁶⁰ M. K. Grzegorzewska, *O manipulacji w polityce*, op. cit., s. 175.

⁶¹ A. Jaskiernia, *Media masowe w demokratycznych procesach wyborczych*, op. cit., s. 31.

sięga się do stereotypów, umieszcza informacje w odpowiednim kontekście lub operuje nimi w sposób wybiórczy⁶².

Największe korzyści i manipulacji społeczeństwem czerpie władza; dzięki możliwości wpływania na postawy obywateli może rządzić krajem, prowadzić wojny, przekonywać do przyjęcia poglądów nieetycznych, może również wmówić ludziom, że opinia rządu jest opinią społeczną, ogólną. Taki sposób informowania społeczeństwa można nazwać co najwyżej omamianiem lub ogłupianiem.

Trzeba zdać sobie sprawę i tego, że opinia publiczna nie jest zjawiskiem tożsamym i prawdą naukową, a niekiedy może opisywać opinie sprzeczne nie tylko i ocenami naukowymi, ale również i obiektywnymi interesami ogółu społeczeństwa. Dzieje się tak na skutek ograniczenia jej dostępu do rzetelnej informacji⁶³.

Mimo że mediom bardzo często przypisuje się status niezależnych, bezinteresownych i obiektywnych informatorów, to – jak zauważa Goban-Klas – elity medialne, właściciele i redaktorzy naczelni, są w różny sposób, polityczny czy biznesowy, powiązani i elitami władzy. Elity medialne skrzętnie selekcionują publikowane treści, w taki sposób w wypowiedziach zachowują dystans wobec polityki i biznesu, jednak w dużym stopniu biorą udział w procesie decydowania politycznego⁶⁴.

Mediatyzacja polityki ułatwia jej manipulacyjny styl uprawiania, szczególnie rządzenia. Społeczeństwo śledzi spektakle teatru zwany polityką, relacje i obrad sejmowych, konferencji prasowych czy innych wydarzeń w parlamencie, wierząc w prawdziwość przedstawianych doniesień. Tymczasem prawdziwa scena polityczna znajduje się za kulisami, gdzie trwają naciski lobbystów, nieoficjalne rozmowy liderów grup politycznych, konsultacje dyplomatów, dyskretne działania służb specjalnych oraz narady redakcyjne. Stąd osobom, które śledzą wydarzenia polityczne przez pryzmat medialnych relacji, tylko wydaje się, że poznają kulisy wielkiej polityki. W rzeczywistości poznają ją wyłącznie i perspektywy kameralnej (w otoczkę ciekawostek obyczajowych)⁶⁵.

Powyższe rozważania można zakończyć stwierdzeniem, iż ukształtowany w świadomości większości ludzi obraz rzeczywistości politycznej jest w znacznym stopniu efektem działań mediów⁶⁶.

Abstract:

The purpose of this article is to show the role of the media in moulding public opinion. The study has shown that the main tool for creating the public opinion is

⁶² E. Młyniec, *Opinia publiczna: wstęp do teorii*, op. cit., s. 63.

⁶³ Ibidem, s. 61.

⁶⁴ T. Goban-Klas, *Media: od „czwartej” do „pierwszej” władzy?*, op. cit., s. 23.

⁶⁵ M. Karwat, *O karykaturze polityki*, s. 573-575.

⁶⁶ K. Łabędź, *Społeczeństwo polskie wobec władzy*, op. cit., s. 75-76.

the media, which, when used in a skilful manner, affect public opinion through various types of manipulation: emotions, knowledge, political advertising, the results of pre-election polls. These forms of manipulation are used primarily by politicians. The Government shapes the feelings and urges of the society through the media to advocate for specific ideas, which has been especially emphasized in the article.

The article is intended to allow the reader to look with reserve on media reality.

Keywords: public opinion, media, manipulation, political advertising, surveys

PRZEMYSŁAW JASTRZĘBSKI
SSW COLLEGIUM BALTICUM

KIJÓW POMIĘDZY ZACHODEM A MOSKWĄ. PREZYDENTURA WIKTORA JANUKOWICZA DO 2012 PRÓBA ANALIZY

Położenie geograficzne Ukrainy jak i specyficzne powiązania natury polityczno – biznesowej w decydującym stopniu wpływają na bieżącą, skomplikowaną sytuację geopolityczną Ukrainy. Silne związki i Moskwą pozostają konsekwencją długiej historii przynależności Ukrainy od dawnego ZSRR, jak też obecnych wpływów rosyjskich polityków i biznesmenów. Relacje i Zachodem wiążą się przede wszystkim i aspiracjami Ukrainy odnośnie członkostwa w Unii Europejskiej.

Współczesna Ukraina boryka się i poważnymi problemami natury politycznej oraz ekonomicznej. Wysoki stopień penetracji kraju przez różne patologie, w tym przede wszystkim korupcję, jest niestety zbyt rzadko włączany do całościowej oceny ukraińskiego systemu politycznego oraz geopolitycznej pozycji Ukrainy¹.

Ważnym etapem wychodzenia Ukrainy spod rosyjskich wpływów jest prezydentura Wiktora Janukowycza, który w drugiej turze wyborów prezydenckich przeprowadzonych 7 lutego 2010 r. tryumfował nad Julią Tymoszenko. Zwycięstwo to dla Janukowycza - wielkiego przegranego ukraińskiej „pomarańczowej rewolucji” i przełomu lat 2004 i 2005, miało więc wymiar symboliczny tym bardziej, iż walka o prezydenturę była niezwykle zacięta. Niewielka różnica głosów pomiędzy Janukowyczem i Tymoszenko wynosząca niecałe 900 tys. ukazała jednocześnie bardzo głęboki podział współczesnej Ukrainy na dwie części –

¹ M. Riabczuk, *Dwie Ukrainy*, Kolegium Europy Wschodniej, Wrocław 2004, s. 27.

wschodnią, opowiadająca się za ścisłą współpracą i Rosją oraz zachodnią, nastawiona na jak najszybszą akcesję do Unii Europejskiej².

Charakter tego podziału rozumieć należy nie tylko w sensie stricte geograficznym, lecz przede wszystkim jako społeczno-polityczne przepołowienie, którego specyfiką są niezwykle głęboko zakorzenione przekonania mentalne, cechy kulturowe, a często także językowe. Można w tym kontekście stwierdzić, iż obecna Ukraina składa się z dwóch terytoriów połączonych wspólną linią graniczną, które z historycznego punktu widzenia tak naprawdę po raz pierwszy funkcjonują w ramach jednego i samodzielnego organizmu państwowego. Podział ten *de facto* występuje od chwili ustanowienia państwa ukraińskiego w obecnym kształcie co nastąpiło 1 grudnia 1991 r. Jego radykalne pogłębienie związane jest natomiast z prezydenturą Wiktora Juszczenki³.

Ogromna niespójność współczesnej Ukrainy wynika także z bardzo poważnych niedomagań natury politycznej oraz ekonomicznej. Według „Transparency International” głównym problemem Ukrainy jest obecnie poczucie wielkiej korupcji w społeczeństwie. Z opinii obywateli ukraińskich wynika, że najbardziej skorumpowani w ich kraju są publiczni funkcjonariusze, którzy są według nich jednymi z sześciu najbardziej dotkniętych tym zjawiskiem sektorów. Analiza różnych decyzji politycznych administracji ukraińskiej pod tym kątem, nabiera całkiem innego wymiaru, zwłaszcza, iż nielegalne oraz półlegalne środki płyną zarówno od ukraińskich oligarchów, ale też od zagranicznych ośrodków wpływu, zaczynając od Federacji Rosyjskiej, na USA kończąc. Wpływy kapitału zagranicznego na ukraińskich polityków są ważnym aspektem oceny sytuacji Ukrainy i jej położenia pomiędzy Wschodem a Zachodem⁴.

Prezydent Wiktor Juszczenko po objęciu władzy w 2005 r. zyskał bardzo potężny kapitał startowy i kredyt zaufania ze strony ukraińskiego społeczeństwa oraz krajów zachodnich, zarówno tych zaangażowanych w „pomarańczową rewolucję”, jak też państw, które zachowały dystans do tych wydarzeń. Wydawało się to doskonałym punktem wyjścia dla modernizacji znajdującego się w fatalnej sytuacji państwa. Praktyka pokazała niestety, że wola zmian wśród politycznych elit miała jedynie formę werbalną i nie przyniosła konkretnych rezultatów⁵.

Panuje powszechne przekonanie, iż Ukraina, z historycznego punktu widzenia, w porównaniu do Rosji czy Białorusi, jest państwem demokratycznym. Tymczasem

² Na Wiktora Janukowycza głosowało 12 481 266 zaś na Julię Tymoszenkę 11 593 357. Różnica wyniosła 887909 głosów co stanowi ok. 3,48% procenta wszystkich uprawnionych do głosowania. Wyliczenia na podstawie danych Centralnej Komisji Wyborczej Ukrainy dostępnych na, [[:]] <http://zik.ua/pl/news/2010/02/15/216808> [06.04.2013].

³ M. Riabczuk, op. cit., s. 32.

⁴ G. Kołodko, *Wędrujący świat*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008, s. 267-272.

⁵ P. Pogorzelski, *Ukraiński mały mesjasz*, [w:] „Nowa Europa Wschodnia” Nr II, Wrocław 2008, s. 27.

decyzje polityczne podejmowane w Kijowie nie posiadają w praktyce należytej, demokratycznej legitymizacji społecznej. Faktycznie Ukraina rządzona przez grono konkurujących ze sobą oligarchów. Najważniejszym i nich jest obecnie Rinat Achmetow wywodzący się i tzw. klanu donieckiego. Swoją pozycję zawdzięcza on szerokiemu wsparciu, przede wszystkim finansowemu, jakiego udzielał Partii Regionów oraz jej liderowi a więc obecnemu prezydentowi Wiktorowi Janukowyczowi. Znaczenie i wpływy Achmetowa powodują, że pojawiają się opinie iż to on jest faktycznym inspiratorem i głównym mocodawcą bieżącej ukraińskiej polityki oraz decyzji podejmowanych przez administrację państwową⁶. Niezaprzeczalnym jest, że ukraińscy oligarchowie dzierżą w swych rękach dużą część klienteli piastującej najważniejsze urzędy w strukturach państwa. Faktycznie bez ich przyzwolenia w kraju nie może być podjęte nic co odgrywało by istotną rolę w modyfikacji panujących stosunków politycznych, ekonomicznych i społecznych. To właśnie oni, a nie politycy i rzekomo wybrani demokratycznie przedstawiciele społeczeństwa, w praktyce stoją więc za kluczowymi decyzjami w państwie⁷.

Przedstawiciele biznesu legitymują się powiązaniem zarówno i Rosją, jak i USA oraz krajami Unii Europejskiej. W konsekwencji przedstawiciele władz Ukrainy, począwszy od urzędników gminnych, a kończąc na administracji prezydenta i samej głowie państwa, podlegają tak naprawdę woli oligarchów. Dzieje się tak za pomocą rozbudowanego systemu korupcyjnego oraz mniej lub bardziej subtelnych lub bezpośrednich nacisków. Stworzony w ten sposób system zależności objął swym zasięgiem zarówno Leonida Kucznię, jak też jego następcę Wiktora Juszczenkę, oraz obecnego prezydenta Ukrainy - Wiktora Janukowycza. Ukraiński chaos polityczny rozpatrywać należy zatem przede wszystkim w kategoriach rozgrywek pomiędzy poszczególnymi oligarchami, którzy obstawiają wielu kandydatów jednocześnie. Negatywnie wpływa to tym samym na bezpieczeństwo wewnętrzne państwa⁸.

Fiasko realizacji haseł „pomarańczowej rewolucji” sprawiło, że obywatele Ukrainy zubożeli na otaczającą ich rzeczywistość polityczną. Daremnym wysiłkiem mogą zatem okazać się różnego rodzaju programy budzenia aktywności i świadomości obywatelskiej, które są prowadzone i finansowane głównie przez Unię Europejską oraz Stany Zjednoczone. Akcje te przyczyniają się jedynie do spełnienia małego zapotrzebowania społecznego. W skali makro niestety nikt nie jest w stanie efektywnie wpłynąć na zmianę obecnego systemu politycznego, co

⁶ A. Szeptycki, *Nieuniknieni partnerzy*, [w:] „Nowa Europa Wschodnia” Nr II, Wrocław 2008, s. 36.

⁷ M. Goanec, *Ukraina znów w rosyjskiej orbicie wpływów*, [w:] „Le monde Diplomatique” 1 (47) styczeń 2010, s.23.

⁸ D. Reisman, *Samotny tłum*, Vis-a-Vis Etiuda, Warszawa 1996, s. 21.

wynika i faktu, że wszelkie ważne decyzje na Ukrainie podejmowane są bowiem na szczeblu zamkniętej elity biznesu.

Wybory prezydencie na Ukrainie i 2010 r., mimo, że były przeprowadzane zgodnie i demokratycznymi procedurami, stały się specyficznego rodzaju igrzyskiem plebiscytowym, które olbrzymia część społeczeństwa tego kraju, jak też obserwatorów i innych państw mylnie nazywa demokracją opartą na wolnym i swobodnym wyborze. Prawdziwą ich logikę wyłożył dobrze jeden z Ukraińców zapytany przez dziennikarza tygodnika „Newsweek” o opinię na temat ostatnich wyborów: **„Ukraińcy cieszą się, że mają wybór. Rzucili się do urn wyborczych, jak kiedyś do sklepów, gdy po latach komunizmu wreszcie pojawiły się kolorowe towary. I nic, że to była straszna tandeta, każdy kupował ile mógł udźwignąć”**⁹.

Tymczasem Józef Szaniawski w komentarzu zamieszczonym na łamach „Naszego Dziennika” stwierdził, iż: **„Wybory prezydenckie na Ukrainie wygrała Rosja”**¹⁰. Głos ten należy jednak uznać za stosunkowo emocjonalny i dość odosobniony, nie uwzględniający bowiem pełnego kontekstu wewnętrznej sytuacji Ukrainy. Wbrew pozorom oligarchom i Ukrainy nie marzy się zależność od Rosji. W praktyce linia biznesowa ukraińskich oligarchów często stoi w opozycji wobec polityki Moskwy. Ci zaprawieni w bojach biznesmeni ponad wszystko cenią sobie niezależność, co wynika i faktu, że prowadzą interesy zarówno ze Wschodem jak i z Zachodem. Niezależnie od tego i pomimo pamięci o trudnej, począwszy od czasów Chmielnickiego, ukraińsko – rosyjskiej historii postawa ta nie oznacza zerwania bardzo silnych ekonomicznych związków i Rosją. Jej efektem jest jednak widoczny zwrot także w kierunku Unii Europejskiej, która staje się coraz większym uczestnikiem kontaktów gospodarczych i Ukrainą¹¹.

Prezydent Wiktor Janukowycz oceniany jest jako pragmatyk. Z podobnymi recenzjami spotyka się również jego mentor - oligarcha Rinat Achmetow. Ów tandem nie kieruje się w rządzeniu Ukrainą żadną ideologią, ale przede wszystkim twardymi realiami biznesowymi. Można się zatem spodziewać w najbliższych latach bezideowego *realpolitik*, wdrażanego w uzgodnieniu i ekonomicznym interesem Ukrainy, traktowanej jako państwo, a nie tylko i nim utożsamianego¹².

Analizując hipotetyczną sytuację dotyczącą wprowadzenia na Ukrainie w pełni demokratycznych mechanizmów zgodnych ze standardami zachodnimi, należy zauważyć, że musiało by to zostać poprzedzone autorytarnymi rozwiązaniami wzorowanymi na Rosji, dla oczyszczenia przedpola w celu sukcesywnego zaszczepiania w kraju nowego ustroju. Społeczeństwo Ukrainy nie

⁹ M. Kacewicz, *Ukraina - anatomia chaosu*, [w:] „Newsweek”, 14.01.2010, s. 14.

¹⁰ J. Szaniawski, *Sąsiad Ukraina*, [w:] „Nasz Dziennik”, 10.02.2010, s. 10.

¹¹ Ibidem, s. 10.

¹² W. Janukowycz, *Ukraine Will Be a Bridge Between East and West*, [w:] „The Wall Street Journal”, 17.02.2010, s. 33.

jest jednakże mentalnie gotowe na takie posunięcie. W wypadku Ukrainy oznaczałoby to bowiem przede wszystkim trudną rozprawę i biznesowymi konkurentami do władzy w kraju. Taki scenariusz jest ryzykowny, gdyż stosunkowo łatwo mógłby wymknąć się spod jakiejkolwiek kontroli, co byłoby równoznaczne i bardzo ciężką batalią polityczną, jak też i rozwiązaniami siłowymi, a tym samym i realną szkodą dla ukraińskich oligarchów. Należy stwierdzić, że obecnie Ukrainy nie stać na takie posunięcia jak w przypadku Rosji, gdyż jest ona zbyt słabym państwem, a Janukowycz i jego najbliższe otoczenia przede wszystkim dąży do uspokojenia oraz stabilizacji zarówno sytuacji wewnętrznej jak i zewnętrznej w kraju¹³.

W przypadku Ukrainy należy pamiętać o starej zasadzie wielkiej finansjery, która brzmi *„duże pieniądze lubią spokój, a wielkie – ciszę”*. Ukraina rządzona przez oligarchów oraz zależnych od nich polityków nie jest zainteresowana kolejnym przewrotem oraz interwencją i zewnątrz. Dzięki planowanym reformom można się spodziewać długofalowego efektu ograniczenia pewnych zjawisk korupcyjnych w tym kraju, chociaż raczej jedynie w wymiarze mikro, czyli na szczeblu niskiej oraz średniej administracji. Oligarchowie oraz wielki biznes nadal pozostanie zasłonięty ciężką kotarą politycznych gier, interesów i wpływów, czyli będzie się rządził swoimi prawami. Wydaje się wątpliwe aby dalsza część prezydentury Janukowicza przyniosła tu istotne zmiany, co wynika i faktu, że on sam jest zbyt mocno powiązany i oligarchami i faktycznie im zawdzięcza swój urząd. Ze względu więc na zależność Janukowicza od wpływów biznesowych można się spodziewać, iż przez okres trwania jego kadencji Ukraina będzie miała dobre kontakty zarówno i Rosją jak i Unią Europejską. Lawirowanie pomiędzy Wschodem i Zachodem przynosi bowiem oligarchom korzyści i pozytywnie wpływa na bilans ich interesów. Pierwsze dwa lata prezydentury Janukowicza pokazały, że przypuszczenia wielu komentatorów znalazły potwierdzenie¹⁴.

W rozumieniu geopolitycznym zwycięstwo w wyborach prezydenckich Wiktora Janukowicza nie do końca należy zatem uważać za klęskę Ukrainy. Państwo to pełni obecnie rolę kraju pomostowego pomiędzy dwoma potężnymi centrami siły, a mianowicie Unią Europejską oraz Federacją Rosyjską. Ów fakt został wyraźnie wyartykułowany przez samego Janukowycz, który stwierdził, iż *„Ukraina powinna wykorzystać swoje geopolityczne zalety i stać się pomostem między Rosją a Zachodem”*¹⁵.

Deklaracja ta stała się pewnego rodzaju mottem prezydentury Janukowicza. W praktyce oznacza ona, że zarówno on jak i jego administracja będą starali się utrzymać równe odległości między wspomnianymi ośrodkami, a także nie

¹³ M. Kacewicz, op. cit., s. 14.

¹⁴ Ibidem, s. 15.

¹⁵ W. Janukowycz, op.cit., s. 33.

dopuszczą do uzyskania przez którykolwiek i nich zbyt dużych wpływów na terytorium Ukrainy. Prezydent Wiktor Janukowycz będzie zatem starał się wdrażać na terenie Ukrainy część zachodnich rozwiązań, tak aby możliwe stało się uzyskanie ideologicznego wsparcia dla swych działań, także w zakresie finansowym¹⁶. Mimo wszystko nie należy się spodziewać, iż będą to nadzwyczaj głębokie zmiany, które sięgać będą podstaw funkcjonowania tego kraju, a tym samym dogłębnie naruszą podstawy obecnego systemu. Prawdopodobnie będą to głównie korekty kosmetyczne, które stworzą iluzję pełnej demokracji, demokratyzacji oraz przejrzystości działania władz¹⁷.

Dlatego też wydaje się wątpliwe aby w sferze polityki zagranicznej to Moskwa zaczęła dyktować kierunki ukraińskiej polityki. Opinia Rosji będzie brana pod uwagę dopóty, dopóki będzie ona współgrała i finansowym, a przez to także politycznym interesem. Przejawem takiego stanu rzeczy był demonstracyjny wręcz brak obecności Dmitrija Miedwiediewa - prezydenta Federacji Rosyjskiej na inauguracji Janukowycza jako nowego prezydenta Ukrainy. Na zaprzysiężenie przybył jedynie Borys Gryzłow - przewodniczący Dumy Państwowej Rosji, co było czytelnym sygnałem, iż Rosja nie jest nazbyt zadowolona i kierunku rozwoju obranego przez oligarchat, który może okazać się sprzeczny i jej interesami. Przy tym wszystkim nie oznacza to także zwycięstwa tendencji zachodnich. Unia Europejska będzie już zawsze pozostawać i boku, gotowa nieść Ukrainie przynajmniej wsparcie werbalne i moralne. Prawidłowość ta będzie działała też w drugą stronę, gdyż zbyt duża krytyka Ukrainy ze strony Unii Europejskiej zakończyć się może szukaniem balansu na Wschodzie, czyli w Moskwie¹⁸.

Zapewnienia słowne ze strony Wiktora Janukowycza o podążaniu pod jego władzą Ukrainy w kierunku Unii Europejskiej i Zachodu można więc uznać za precyzyjnie przemyślaną taktykę jak i element działań związanych i poprawą notowań państwa i jego międzynarodowego wizerunku. W wymiarze praktycznym czeka bowiem nową administrację prezydencką podpisanie umowy o stowarzyszeniu i Unią Europejską oraz stworzeniu pomiędzy Ukrainą i Unią Europejską strefy wolnego handlu. Jej kształt został już niemalże wynegocjowany, lecz sama procedura ratyfikacji traktatu wstrzymana została przez Unię i powodu wyborów i braku reform poprzedniego rządu Julii Tymoszenko, które wymagane były przez Unię Europejską dla efektywnego wdrożenia umowy i Zachodem¹⁹.

Ważnym krokiem w relacjach Ukrainy i Zachodem było parafowanie dnia 30 marca 2012 r. w Brukseli umowy stowarzyszeniowej pomiędzy Unią Europejską

¹⁶ M. Domagała, *Między Unią a Stanami*, [w:] „Trybuna”, 26.08.2008, s.5.

¹⁷ A. Derkacz, *O geopolitycznej roli Ukrainy*, [w:] *Droga do Europy. Opinie ukraińskich elit*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2004, s. 24.

¹⁸ W. Janukowycz, op. cit., s. 33.

¹⁹ A. Derkacz, op.cit., s. 24.

a Ukrainą. Do końca nie wiadomo było, czy do tego dojdzie - głównie i powodu sprawy byłej premier Julii Tymoszenko, skazanej w październiku 2011 r. na siedem lat więzienia. Ostatecznie negocjatorzy UE oraz Ukrainy parafowali umowę stowarzyszeniową liczącą grubo ponad tysiąc stron co zakończyło wspólne w tym temacie rozmowy trwające od 2007 r. Nadal nieznaną jest natomiast data ostatecznego podpisania dokumentu i jego ratyfikacji, co uzależniane jest przez przedstawicieli Unii Europejskiej od respektowania przez ukraińską stronę zasad demokracji oraz standardów praw człowieka²⁰. Według Radosława Sikorskiego, ministra spraw zagranicznych, podpisanie umowy stowarzyszeniowej między UE a Ukrainą na szczycie Partnerstwa Wschodniego w Wilnie w listopadzie 2013 r. jest zagrożone wobec braku postępów strony ukraińskiej w zakresie reform prawa wyborcze i prokuratury²¹.

Problem stanowi również kwestia podpisania przez Ukrainę umowy celnej, w skład której wchodzić mają Federacja Rosyjska, Kazachstan i Białoruś. Porozumienie to przekreśliłoby w zasadzie wynik negocjacji Ukrainy i Brukselą. W najbliższym okresie można się jednak spodziewać, iż oba zagadnienia znajdą się w kręgu zainteresowań oligarchów i najbliższego otoczenia prezydenta. Za zacieśnieniem związków Ukrainy i Rosją przemawiają głównie kwestie gazowe i niekorzystne dla Ukrainy punkty umowy, które nakładają na nią obowiązek zapłaty za gaz zamówiony w całości, a nie tylko za ten wykorzystany. Warto podkreślić w tym kontekście, że podczas swej kampanii wyborczej Wiktor Janukowycz zapowiadał prowadzenie negocjacji umowy gazowej i Federacją Rosyjską²².

Z punktu widzenia Federacji Rosyjskiej Ukraina spełnia niezwykle ważne ogniwo rosyjskiej strefy wpływów w regionie. Moskwa potrzebuje Ukrainy jako pośrednika i importera swych interesów na Zachód. Z kolei Zachodowi niezbędny jest silny reprezentant jego interesów w odniesieniu do Rosji. Ambadorska rola Ukrainy może okazać się więc bardzo intratnym zajęciem zarówno dla państwa ukraińskiego, jak też jego obywateli²³.

Jednocześnie warto zauważyć, że utrzymanie przez Ukrainę tendencji integracyjnych i Unią Europejską może nie współgrać i jej dążeniem do NATO. Nie zostawiła ku temu żadnych wątpliwości stojąca na czele całego intelektualnego

²⁰ Parafowano umowę stowarzyszeniową Unia Europejska – Ukraina, [@:] <http://www.rp.pl/artukul/11,852305-Parafowano-umowe-stowarzyszeniowa-Unia-Europejska--Ukraina.html> [06.04.2012].

²¹ Ukraina coraz dalej od Unii? Sikorski: Podpisanie umowy stowarzyszeniowej zagrożone, [@:] http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,14156962,Ukraina_coraz_dalej_od_Unii__Sikorski__Podpisanie.html [06.07.2013].

²² W. Janukowycz, op.cit., s. 34.

²³ A. Derkacz, op.cit., s. 24.

zapleczu doradczynie prezydenta Janukowycza - Anna Herman²⁴. Partia Regionów była od zawsze przeciwna włączaniu się Ukrainy do struktur militarnych Zachodu. Realizacja tego celu mogłaby stanowić podłoże konfliktu i Moskwę, którego wymiar praktyczny można było obserwować jeszcze niedawno na przykładzie państw bałtyckich. Kreml zrobi prawdopodobnie wszystko, aby granica wschodnia NATO nie była bliżej niż 300 km od Moskwy. Dlatego też ukraińscy oligarchowie nie będą raczej chcieli dopuścić do konfliktu ze swym najważniejszym partnerem handlowym. Można się zatem spodziewać, że Ukraina w przyszłości wybierze opcję pozablockową co nie spowoduje jednak, że Janukowycz będzie, jak sam siebie obrazowo określił „*pacholkiem Moskwy*”. Istotą tego rozwiązania mają być kontakty wojskowe i partnerstwo militarne, czego najlepszym dowodem były wspólne, ukraińsko-rosyjskie manewry jesienią 2010 r. Należy jednak zaznaczyć, że tego typu zbliżenie nie oznacza jednak automatycznego sojuszu tych krajów na poziomie wojskowym²⁵.

Charakterystycznym jest, że o ile informacje oraz komentarze na temat Rosji pojawiające się w polskiej prasie zawierają dosyć określone stanowisko polityczne a także częściowe zrozumienie procesów politycznych zachodzących obecnie w tym kraju, o tyle jeżeli chodzi o Ukrainę, to w tej kwestii ocena polska jest rozmyta i stosunkowo nieprecyzyjna. W dużej mierze wynika to i faktu, że sam ukraiński establishment nie ma wyraźnej linii politycznej. Taka nieokreśloność polityczna ma miejsce już przez blisko 20 lat niepodległości ukraińskiej. Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ówczesny prezydent Leonid Kuczma pytał Ukraińców jaki kraj chcą aby zbudował, co nie powinno dziwić w państwie bez szerszych tradycji własnej państwowości²⁶.

Wiele ciekawych spostrzeżeń na temat sytuacji Ukrainy można znaleźć w rozmowie Eugeniusza Tuzow-Lubańskiego i ukraińskim politologiem Mychajło Pohrybińskim. Zdaniem Pohrybińskiego Wiktor Janukowycz jest reformatorem, chociaż reform nie wdraża i własnej woli - mają one głównie wymiar technokratyczny gdyż w obecnej sytuacji jest to jedyne możliwe działanie wobec katastrofalnej sytuacji Ukrainy. W sensie praktycznym oznacza to, że jeżeli na Ukrainie nie zostaną wdrożone reformy emerytalnej, to w budżecie w najbliższym czasie zabraknie środków na wypłaty emerytur i rent. Reforma podatkowa jest konieczna do tego, aby wyprowadzić biznes i szarej strefy oraz ożywić gospodarkę. Dlatego też prezydent Janukowycz tylko przez pierwsze pół roku urzędowania

²⁴ A. Herman, *Ukraina Janukowycza: NATO nie, Europa tak*, [w:] „Gazeta Wyborcza”, 09.02.2010, s. 21.

²⁵ M. Domagała, *Wiktor Janukowycz zapowiada już ustępstwa na rzecz Moskwy*, [w:] „Polska The Times”, 15.02.2010, s.11.

²⁶ M. Czech, *Janukowycz wielu kierunków*, [w:] „Gazeta Wyborcza”, 26.02.2010, s. 20.

zreformował cały pion władzy²⁷. Mychajło Pohrybinśky podkreśla ponadto, że „*ktos ze znanych polityków powiedział przed laty, iż rewolucja się odbywa nie wtedy, gdy ludzie nie mają co jeść i klepią straszną biedę – ale wtedy, gdy kraj się rozwija i nie trzeba myśleć o tym, jak nakarmić siebie, rodzinę i pojawiają się szanse, że i czasem żyć będzie lepiej, ale nie tak jak tego chce pewna grupa polityków. W swojej istocie pomarańczowa rewolucja na Ukrainie była rewolucją milionerów przeciwko miliardom*”²⁸.

Przyczyną takiego stanu rzeczy była zatrważająca skala korupcji oraz presja ze strony biurokratycznego aparatu władzy. Ludzie mieli także dość oligarchicznego reżimu w kraju, który skutecznie hamował wszelki rozwój drobnej przedsiębiorczości. W tej optyce „pomarańczowa rewolucja” była zatem buntem klasy średniej przeciwko klasie wyższej. Jej euforia opadła jednak stosunkowo szybko zarówno na Ukrainie jak i na Zachodzie, głównie za sprawą samego obozu liderów rewolucji nie potrafiących wznieść się ponad politycznymi podziałami i osobistymi animozjami. W tym kontekście nie można zaprzeczyć, że Ukraina Janukowycza jest państwem stabilnym oraz coraz bardziej przewidywalnym. Dlatego też według Pohrybinśkiego naród ukraiński w większości aprobuje działania prezydenta. Dla większości zwykłych obywateli Ukrainy jest tak naprawdę obojętne to, czy w ich kraju jest demokracja, czy funkcjonuje ona w okrojonej formie czy też jej zwyczajnie jej nie ma. Dla szeregu Ukraińców wydarzenia w parlamencie nie stanowią głównego punktu zainteresowania. Najważniejsze jest dla nich to, czy dostają swoje wynagrodzenia i emerytury, a także czy nie zabraknie towaru w sklepach. Prezydent Janukowycz w miarę swych możliwości oraz zdolności stara się rządzić tak, żeby ludziom na Ukrainie żyło się dobrze i coraz lepiej, a oni to doceniają i udzielają mu kredytu zaufania²⁹.

Prezydent Wiktor Janukowycz po wygraniu przed dwoma laty wyborów zastał swój kraj w ogromnym bezładzie po prawie pięciu latach rządów przywódców „pomarańczowych”. Ruina państwa była wynikiem wojny Tymoszenko-Juszczenko oraz braku ich kompetencji. Tymczasem podporządkowany prezydentowi Janukowyczowi Sąd Konstytucyjny, który według ukraińskich politologów nie miał prawa powrócić do starej Konstytucji z 1996 r., uczynił to, co dało prezydentowi Ukrainy o wiele większe uprawnienia od prezydenta Rosji. W praktyce Janukowycz kontroluje obecnie wszystko, gdyż nawet sądownictwo ukraińskie jest zależne od prezydenta w swoich wyrokach. Z punktu widzenia Zachodu nie jest to przejaw demokracji i budzi poważne zastrzeżenia ułatwia jednak wewnętrzną stabilizację

²⁷ E. Tuzow-Lubański, *Janukowycz próbuje zmienić Ukrainę*, [w:] „Myśl Polska” nr 13-14, 27.03-3.04.2011, s. 34.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

państwa i jej coraz bardziej efektywne balansowanie pomiędzy Zachodem a Wschodem³⁰.

Abstract:

The geopolitical situation and the current domestic policy considerations result in the fact that Ukraine is a country facing the West and in the East. With the presidency of Viktor Yanukovich Ukraine seeks to optimize both directions in its foreign policy. The result was an association agreement with the European Union initiated on 30 March 2012, as well as good relations with the Russian Federation. These actions result from an urgent and necessary, even partial modernization of the country that had been undertaken by President Yanukovich. Maintaining the status quo would mean further stagnation and ruin any chance of developing countries in the future. These tasks are complicated by various pathologies, mainly corruption and a very strong position the oligarchs have and their profound influence on Ukrainian politics and ruling circles. These elements should be considered specific to the Ukrainian political system, which limit the chance of eliminating a huge inconsistency of modern Ukraine, resulting from the very serious political and economic problems.

Keywords: Ukraine, international relations, foreign policy, domestic policy, internal security, national security policy, Eastern politics, Central and East Europe, Viktor Yanukovich.

³⁰ Ibidem.

BOGUSŁAW SAMOL
DOWÓDCA WIELONARODOWEGO
KORPUSU PÓLNOC-WSCHÓD

WSPÓLNA OBRONA – MYŚLĄ PRZEWODNIĄ ZOBOWIĄZAŃ WYNIKAJĄCYCH Z RATYFIKOWANEGO TRAKTATU PÓLNOCNOATLANTYCKIEGO

My żołnierze, w pełni respektując cywilną, demokratyczną kontrolę nad siłami zbrojnymi, pragniemy być pomocni dla naszych zwierzchników, Prezydenta RP, rządu w obszarze bezpieczeństwa narodowego państwa polskiego, szczególnie w obszarze bezpieczeństwa militarnego, poprzez przygotowanie ocen zagrożeń militarnych dla Polski oraz określenie potrzeb państwa i jego sił zbrojnych w celu neutralizowania tych zagrożeń szczególnie w obszarze odpowiedzialności tych ostatnich.

Zmiany społeczno–polityczne w Polsce, rozpad Układu Warszawskiego i systemu komunistycznego w Europie Środkowej oraz rozpad Związku Radzieckiego umożliwiły naszemu krajowi stać się niepodległym, suwerennym państwem. Nowa sytuacja geopolityczna w naszym regionie spowodowała konieczność nowego spojrzenia na sprawy bezpieczeństwa państwa polskiego. Nowe władze państwa polskiego wybrane w wyniku wolnych, demokratycznych wyborach rozpoczęły starania o włączenie Polski w skład zachodnioeuropejskiego systemu bezpieczeństwa, a tym samym zaakceptowanie treści Traktatu Północnoatlantyckiego.

Droga do NATO nie była łatwą, układa się i kilku okresów ostatniej dekady lat dziewięćdziesiątych. Każdy i tych okresów był podporządkowany polskiej

transformacji ustrojowej po 1989 roku oraz zmianom w polityce sojuszu północnoatlantyckiego. Pierwszy okres, to lata 1989-1992, rozpoczęty został działaniami polskiego rządu, w celu nawiązania pierwszych roboczych kontaktów i NATO. Okres ten został zamknięty sformułowaniem nowych założeń polityki bezpieczeństwa państwa w listopadzie 1992 roku, które wskazały na członkostwo Polski w sojuszu jako na żywotny interes państwa. Równocześnie nastąpiła zmiana w podejściu członków NATO do krajów byłego Układu Warszawskiego, posumowaną *Koncepcją Strategiczną* i listopada 1991 roku. Koncepcja wskazywała wolę kształtowania wzajemnych relacji zgodnie i nowymi po zimnowojennymi realiami. Należy przypomnieć, iż dla Polski był to czas dojrzewania prozachodniej polityki, w cieniu obecności wojsk sowieckich w Polsce i niepewności co do warunków ich wycofania, słabości gospodarczych, powolnego wychodzenia i Układu Warszawskiego i Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej. Kolejny okres, drogi Polski do NATO trwał do jesieni 1995 roku. Rozpoczął się okres „dojrzewania” polskiej polityki bezpieczeństwa, oparty na pragmatycznej definicji potrzeb Polski oraz przełożenia ich na konkretne instrumenty realizacji. Skryształizował się kierunek euroatlantycki, podjęto też pierwsze zadania integracyjne i powołano ośrodki odpowiedzialne za konkretne przedsięwzięcia i nimi związane. W tym czasie społeczne poparcie wstąpienia Polski do NATO przekroczyło 70 %. Trzeci okres trwał do szczytu madryckiego NATO w lipcu 1997 roku i zaproszenia trzech krajów: Polski, Czech i Węgier do sojuszu w NATO. Ostatecznie skryształizowała się idea poszerzenia organizacji; wciąż rozwijała się też współpraca sojuszu i państwami partnerskimi, zorientowana na przekazaniu jak najszerszej wiedzy o wymaganiach związanych i członkostwem w NATO oraz poznaniu potrzeb partnerów. W tym czasie Polskę cechują wysoka aktywność dyplomatyczna naszych polityków, żołnierze Wojska Polskiego biorą aktywny udział w misjach IFOR i SFOR w Bośni i Hercegowinie. Kolejny okres obejmuje wdrożenie do realizacji decyzji politycznych szczytu madryckiego, a zwłaszcza rozmowy akcesyjne i skomplikowany proces ratyfikacji zmian do Traktatu Waszyngtońskiego w stolicach członków NATO, połączone i przeciw działaniami aktywności przeciwników rozszerzenia NATO. W Kraju przy wspólnym wysiłku wszystkich sił politycznych oraz współpracy i nimi kadry dowódczej WP wypełniono zobowiązania akcesyjne. Cechami charakterystycznymi tego okresu są aktywność dyplomatyczna Polski sprzężona i działaniami lobbingsowymi Polonii w państwach NATO, oraz przyspieszenie procesu przygotowań wewnętrznych. Okres ten zamknięto złożeniem przez Polskę w towarzystwie Czech i Węgier dokumentów ratyfikacyjnych. Wreszcie nadszedł tak długo oczekiwany moment przez wszystkich Polaków, 12 marca 1999 roku w Bibliotece Trumana w Independence (stan Missouri), ówczesny minister spraw zagranicznych, profesor

Geremek podpisał Traktat Waszyngtoński, tym samym Polska weszła do przymierza atlantyckiego.

Często przymiotnik „historyczny” jest nadużywany przez media i świat polityki, lecz tym razem przymiotnik ten, znakomicie oddaje istotę sytuacji. Po raz pierwszy od tysiąca lat Polska znalazła się w przymierzu o tak dużym zasięgu, obejmującym część Europy wraz i Ameryką Północną. Profesor Geremek, po złożeniu podpisu pod traktatem wygłosił przemówienie, ale jedno zdanie wygłosił w języku polskim. Pozwólcie państwu że je zacytuję – „To wielki dzień dla Polski, jak i milionów Polaków rozproszonych po wszystkich kontynentach. Polska wraca na zawsze tam, gdzie jest jej miejsce: do wolnego świata. Polska już nie jest osamotniona w obronie swojej wolności. Jesteśmy w NATO dla waszej i naszej wolności.”

Profesor Geremek chciał, żeby Polacy zrozumieli, że jest to wydarzenie adresowane właśnie do nich. Po latach, po tamtym historycznym wydarzeniu powiedział: „Dziś złożyłbym podpis i równym przekonaniem, co wtedy. 12 marca 1999 roku miejsce Polski zostało bowiem określone zgodnie i polskim interesem narodowym. W tej kwestii nie mam żadnych wątpliwości.”

Sojusz Północnoatlantycki jest jednym i trzech, ale głównym filarem bezpieczeństwa dla Polski, obok członkostwa naszego kraju w Unii Europejskiej i bilateralnej strategicznej współpracy ze Stanami Zjednoczonymi. Nie ulega wątpliwości, że nasz kraj jest członkiem sojuszu, który jest największą organizacją polityczno-wojskową na kuli ziemskiej, gotową do obrony zachodnich wartości i niepodległości swoich członków. Po upływie trzynastu lat przynależności do sojuszu północnoatlantyckiego, nasz kraj ma zapewniony bezpieczny rozwój w zagwarantowanych umowami międzynarodowymi granicach. Będąc aktywnym członkiem Unii Europejskiej i dobrze rozwijającą się gospodarką jesteśmy szanowanym partnerem na arenie międzynarodowej, sojusz ze Stanami Zjednoczonymi daje nam poczucie siły i bezpieczeństwa. Mając na uwadze wszystkie korzyści wynikające i racji bytu naszego kraju w tak zorganizowanym systemie bezpieczeństwa, zastanówmy się wspólnie, czy to zwalnia nas Polaków i obowiązku odpowiedzialności za losy naszego państwa.

Traktat Północnoatlantycki, zwany także traktatem waszyngtońskim, jest porozumieniem zawartym w oparciu o Kartę Narodów Zjednoczonych, na podstawie którego powstała organizacja polityczno-militarna – NATO. Dla przypomnienia, traktat został zawarty 4 kwietnia 1949 roku w Waszyngtonie pomiędzy 12 krajami: Belgią, Danią, Francją, Holandią, Islandią, Kanadą, Luksemburgiem, Norwegią, Portugalią, USA, Wielką Brytanią i Włochami. Wszedł w życie 24 sierpnia 1949 roku. Traktat Północnoatlantycki zawiera preambułę o tym że, strony traktatu potwierdzają swą wiarę w cele i zasady Karty Narodów Zjednoczonych, potwierdzają swe pragnienie współzycia ze wszystkimi narodami

i rządami. Są zdecydowane bronić wartości opartych na zasadach demokracji. Strony są zdecydowane połączyć swe wysiłki w celu zbiorowej obrony oraz zachowania pokoju i bezpieczeństwa. Ten ostatni cytowany zapis preambuły znalazł pełne odzwierciedlenie w artykule 5 niniejszego traktatu. Artykuł 5 w pełni określa precyzyjnie sposób postępowania stron w razie zbrojnej napaści na jedną lub kilka i nich, będąc w zgodności i artykułem 51 Karty Narodów Zjednoczonych. Strony zobowiązują się udzielić pomocy stronie lub stronom napadniętym, podejmą natychmiast indywidualnie i w porozumieniu i innymi stronami taką akcję, jaką uznają za konieczną, nie wyłączając użycia siły zbrojnej. Ostatnie zdanie niniejszego artykułu zawiera informację, iż środki takie zostaną zaniechane, gdy Rada Bezpieczeństwa ONZ podejmie działania konieczne do przywrócenia i utrzymania międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa.

Artykuł 5, Traktatu Północnoatlantyckiego jest jednym i 14 artykułów, ale jest najważniejszym, zawierając treści, które cytowałem przed chwilą. W pięćdziesięcioletnim okresie istnienia Traktatu Północnoatlantyckiego cytowany artykuł 5 jeden, jedyny raz został zastosowany przez sojusz w 2001 roku po ataku terrorystycznym na World Trade Center w Nowym Jorku w dniu 11 września. W wyniku ataków terrorystycznych na obiekty położone na terytorium Stanów Zjednoczonych, rząd USA zwrócił się do członków sojuszu o podjęcie wspólnych działań przeciwko Al Kaidzie na terenie Afganistanu, jako głównej sile zagrażającej bezpieczeństwu Stanom Zjednoczonym i innym demokratycznym społeczeństwom na świecie. Przypomnijmy, że w tym czasie główne centrum kierownictwa światowego terroryzmu na czele i Al Kaidą i ruchem Talibów znajdowało się właśnie na terenie Afganistanie. Członkowie sojuszu zareagowali pomyślnie na apel rządu Stanów Zjednoczonych, w konsekwencji tego, utworzono Międzynarodowe Siły Wsparcia (tzw. ISAF – International Security Assistance Forces) prowadząc działania przeciwko terrorystom na terenie Afganistanu ale jednocześnie wspierając wysiłki rządu afgańskiego w celu zapewnieniu bezpiecznego rozwoju tego kraju do chwili obecnej.

W okresie swojego istnienia, NATO podjęło wiele innych działań, angażując w bezpieczeństwo międzynarodowe coraz więcej państw. Jednym i pierwszych kroków w tym kierunku było ustanowienie w 1991 roku Rady Partnerstwa Euroatlantyckiego (EAPC – Euro Atlantic Partnership Council). Rada stała się forum do konsultacji i współpracy pomiędzy NATO i państwami partnerskimi w regionie euroatlantyckim. W 1994 roku, NATO wprowadziło inicjatywę zwaną jako Partnerstwo dla Pokoju. Jest to program mający na celu wspomaganie restrukturyzacji sił zbrojnych państw partnerskich, tak aby mogły one odgrywać właściwą rolę we współczesnych społeczeństwach demokratycznych i brać udział w operacjach pokojowych kierowanych przez NATO. W 1995 roku NATO nawiązało Dialog Śródziemnomorski i sześcioma państwami w rejonie

Śródziemnomorskim (Egipt, Izrael, Jordania, Maroko, Mauretania, Tunezja, a w 2000 roku przystąpiła Algieria). Celem tego programu jest przyczynianie się do dobrych kontaktów i lepszego wzajemnego zrozumienia i państwami w rejonie Morza Śródziemnego oraz promowanie regionalnego bezpieczeństwa i stabilności. W 1997 roku NATO i Rosja oraz NATO i Ukraina przeniosły swoją współpracę dwustronną na bardziej formalny grunt. Stała wspólna Rada NATO-Rosja, oraz Komisja NATO-Ukraina zostały powołane jako struktury ułatwiające regularne konsultacje i dyskusje w kwestiach obronności. Do tematów rozpatrywanych na tych spotkaniach należą między innymi utrzymanie pokoju na Bałkanach, zarządzanie kryzysowe i przeciwdziałanie rozpowszechnianiu się broni masowego rażenia.

Sojusz Północnoatlantycki, od 1995 roku prowadzi operacje wsparcia pokoju i operacje stabilizacyjne. Pierwszymi operacjami pokojowymi NATO były operacje na terenie byłej Jugosławii. Ponadto, sojusz współdziała i Unią Afrykańską, np. w 2005 roku udzielił wsparcia misji Unii Afrykańskiej w Sudanie, poprzez koordynowanie transportu strategicznego i szkolenie personelu planowanego do udziału w misji w Darfurze. Sojusz uczestniczy w usuwaniu skutków kataklizmów. Dwa lata temu Rada Północnoatlantycka podjęła decyzję o uruchomieniu mostu powietrznego i pomocą humanitarną dla Pakistanu po powodzi w tym kraju, oraz dodatkowo wysłała pododdziały inżynieryjne, medyczne i transportowe ze śmigłowcami do usuwania skutków kataklizmu.

Treści Traktatu Północnoatlantyckiego i jego narzędzie jakim jest NATO gwarantują bezpieczeństwo międzynarodowe. Jak pamiętamy, obecne NATO to sojusz 26 państw i Europy i Ameryki Północnej zaangażowany w wypełnianie celów i zadań powyższego traktatu. NATO gwarantuje transatlantycki polityczno-wojskowy mechanizm pokonujący wyzwania dla bezpieczeństwa międzynarodowego, wiążący ze sobą interesy Europy i Ameryki Północnej, a także równoważący interesy poszczególnych państw członkowskich. NATO jest organizacją stawiającą sobie za cel zbiorową ochronę swoich członków, jako podstawę zachowania i umacniania bezpieczeństwa międzynarodowego. Podsumujmy, że głównym celem sojuszu jest zagwarantowanie środkami politycznymi i militarnymi wolności i bezpieczeństwa państwom członkowskim.

Po dokonaniu omówienia artykułu 5 Traktatu Północnoatlantyckiego i podaniu kilku informacji o zastosowaniu go w praktyce przez sojusz, jak również po podaniu kilku przykładów działalności sojuszu w obszarze bezpieczeństwa narodowego, ponownie wracam do postawionego pytania, czy sojusz zwalnia nas, Polaków i obowiązku odpowiedzialności za bezpieczeństwo zewnętrzne naszego państwa. Otóż nie, sojusz nie zwalnia nas i tego obowiązku. Artykuł 3 niniejszego traktatu wręcz nakazuje sygnatariuszom utrzymywać i rozwijać swoją indywidualną i zbiorową zdolność do odparcia zbrojnej napaści.

Nasz kraj realizuje w praktyce zapisy artykułu 3. Realizacja tego zapisu rozpoczęła się na początku procesu integracji i NATO, między innymi poprzez zbudowanie demokratycznego, cywilnego systemu kontroli nad siłami zbrojnymi. Implementacja tej kontroli nad Wisłą była częścią formowania struktur demokratycznego państwa, procesu wzmacniania narodowego charakteru Sił Zbrojnych RP i dostosowania ich do nowych uwarunkowań bezpieczeństwa międzynarodowego. Nie bez powodu cywilna i demokratyczna kontrola nad wojskiem jest i jednym i projektów w przygotowaniach nowych państw członkowskich do standardów NATO. Zasadniczą rolę w realizacji zasad cywilnej, demokratycznej kontroli nad siłami zbrojnymi odgrywają: Prezydent RP jako Zwierzchnik nad Siłami Zbrojnymi, Parlament i rząd poprzez Ministra Obrony Narodowej.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej i dnia 2 kwietnia 1997 roku w swoim 26 artykule określa zadania dla Sił Zbrojnych RP, mówiąc że Siły Zbrojne RP służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jego terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa

i nienaruszalności jego granic. W związku i tym państwo jest odpowiedzialne za stan Sił Zbrojnych RP aby mogły wypełnić powinności konstytucyjne wynikające i tego artykułu. Artykuł powyższy koresponduje zatem i artykułem 3 Traktatu Północnoatlantyckiego. Polska, wchodząc do NATO, stanęła przed koniecznością zreformowania systemu obronnego i restrukturyzacji sił zbrojnych. Na początku drogi do NATO, zastanawiano się w Polsce, co można wnieść do sojuszu, aby stać się wiarygodnym aliantem. Okazało się, że członkostwo w tej organizacji to nie tylko nowe prawa, ale i obowiązki. Sojusz jest w ciągłej transformacji, środowisko bezpieczeństwa międzynarodowego zmienia się dramatycznie, w związku i tym sojusz stara się dostosować do nowych wyzwań i potrzeb. Dlatego też, nasze siły zbrojne muszą podejmować zadania, które wykraczają daleko poza jego tradycyjną misję, muszą być zdolne do szybkiego i skutecznego reagowania na kryzysy występujące często poza granicami sojuszu. Wiele w tym zakresie uczyniono. Obecnie Siły Zbrojne RP znacząco różnią się od armii, i którą wstępowaliśmy 13 lat temu do sojuszu północnoatlantyckiego. Myślę, że w 1999 roku zdecydowana większość Polaków nie zdawała sobie sprawy, jaki wysiłek trzeba będzie włożyć w to, aby spełnić stawiane przez sojusz wymagania. Wchodząc do NATO, Polska stanęła przed koniecznością zreformowania systemu obronnego i restrukturyzacji sił zbrojnych. 2001 roku po raz pierwszy włączyliśmy się w cykl planowania obronnego NATO, opracowując własny sześcioletni program przebudowy i unowocześnienia wojska na lata 2001–2006. Dokument, który opracowano we współpracy i sojusznikami, powstał w wyniku dyskusji na forum narodowym. Zatwierdzony został przez rząd, a Parlament uchwalił budżet obronny na 2001 rok jako podstawę realizacji programu. Ponadto, w maju 2001 roku, Parlament przyjął

Ustawę o Przebudowie i Modernizacji Sił Zbrojnych RP, która gwarantuje wydatki obronne na poziomie nie niższym niż 1,95 procent PKB, dzięki czemu udało się zapoczątkować istotne zmiany w naszych siłach zbrojnych. Dzięki ustawie mamy komfort planowania przyszłości wojska, co skutkuje postępowaniem w osiągnięciu standardów NATO. Postęp ten widać szczególnie w obszarach dowodzenia wojskami w systemach rozpoznania, szkoleniu sztabów i wojsk, a także osiągnięcie przez kolejne jednostki nakazanych parametrów gotowości do użycia według wymogów NATO. W ciągu trzynastu lat członkostwa w NATO dokonano głębokich zmian w strukturze sił zbrojnych oraz w systemach kierowania i dowodzenia na wzór obowiązujących w armiach państw NATO, oraz ich wdrożenie do wojsk, a zwłaszcza do Sztabu Generalnego WP, oraz dowództw rodzajów sił zbrojnych, związków taktycznych i oddziałów przewidzianych w pierwszej kolejności do działania pod flagą NATO.

Jestem osobistym przykładem tych przemian w wojsku polskim. Będąc dowódcą 10 BK Panc. imienia Gen. broni Stanisława Maczka już na początku 2000 roku wykonując rozkaz Dowódcy Wojsk Lądowych rozpocząłem wraz i moimi oficerami proces szkolenia i integracji i 7 Niemiecką Dywizją Pancerną w ramach Korpusu Sił Szybkiego Reagowania NATO. Już w 2002 roku w listopadzie brygada w wyniku intensywnego szkolenia i zaangażowania w proces szkolenia oficerów i podoficerów przystąpiła do egzaminów w ramach ćwiczeń międzynarodowych w Niemczech prowadzonych przez dowódcę i sztab tegoż korpusu. Nasza brygada zdała egzaminy w czasie tego ćwiczenia na bardzo wysokim poziomie i w wyniku tego została włączona do sił NATO jako pierwsza jednostka Wojska. W tym czasie, istotną pomoc w poznawaniu procedur, sposobów planowania operacyjnego, organizacji kierowania walką według standardów NATO okazali nam pomoc niemieccy oficerowie. Jednocześnie w tym samym roku, rozpoczęto proces wyposażenia brygady w sprzęt produkcji niemieckiej, który w pełni spełnił wymogi standardów NATO. Do dnia dzisiejszego brygada należy do najlepszych jednostek Wojska Polskiego spełniając wszystkie wymagania operacyjne sojuszu. Integrując system dowodzenia i obronę powietrzną i siłami morskimi, utworzono Centrum Operacji Powietrznych i Centrum Operacji Morskich, obydwa centra są zintegrowane ze strategicznymi odpowiednikami w NATO. Zapoczątkowano i kontynuuje się przebudowę infrastruktury obronnej kraju, w znacznej mierze współfinansowanej i funduszy NATO w ramach NATO Security Investment Program. Trwa przebudowa systemu logistycznego, tak aby odpowiadał on nowym zadaniom sił zbrojnych i był kompatybilny i logistyką sił zbrojnych państw członków NATO.

Przed akcesją do sojuszu mieliśmy duże trudności w osiągnięciu w krótkim czasie przez odpowiednią liczbę żołnierzy pożądanego stopnia znajomości języka angielskiego. Dzięki zorganizowanemu systemowi nauczania języka angielskiego

w wojsku, wyżej wymienione trudności przełamano. Istotną sprawą dla wojska, w celu zwiększenia zdolności bojowych było uruchomienie programów modernizacji technicznej. Modernizacja techniczna jest tym co unowocześnia siły zbrojne i zwiększa ich zdolności operacyjne do prowadzenia działań zbrojnych na przyszłym polu walki. W modernizacji technicznej – na miarę możliwości finansowych – staramy się naśladować naszych sojuszników. Na początku zainwestowano w samoloty wielozadaniowe F-16, samoloty transportowe CASA C-295M, kołowe transportery opancerzone Rosomak i zestawy przeciwpancernych pocisków kierowanych Spike. Przed 1999 rokiem możliwość udziału Wojska Polskiego w operacjach poza granicami kraju była bardzo ograniczona. Dokonane w ciągu ostatnich trzynastu lat zmian pozwoliły osiągnąć najwyższy w naszej historii udział w misjach, za granicą służyło jednocześnie pięć tysięcy polskich żołnierzy.

Poważny wkład Polski w operacje w Iraku, na Bliskim Wschodzie i ostatnio w Afganistanie spowodował w Siłach Zbrojnych RP zmiany, które umożliwiają bezpieczne i sprawne funkcjonowanie żołnierzy na współczesnym, asymetrycznym polu walki. Zwiększony udział SZ RP w operacjach zagranicznych przyspieszył proces profesjonalizacji armii. Misje w Iraku i Afganistanie przekonały naszych politycznych zwierzchników i wyższych dowódców do posiadania profesjonalnej armii, złożonej z żołnierzy zawodowych, czyli dobrze wyszkolonych fachowców, także na poziomie szeregowego czy podoficera. Żołnierze i poboru nie byłiby w stanie sprostać wymaganiom, jakie stawiane są w misjach, ze względu na krótki okres szkolenia, a w konsekwencji brak umiejętności obsługi zaawansowanego technicznie sprzętu i uzbrojenia.

Od momentu wstąpienia Polski do sojuszu północnoatlantyckiego odnotowaliśmy wiele sukcesów, a poziom wiedzy na temat potrzeb i wymogów dotyczący interoperacyjności Sił Zbrojnych RP i armiami innych państw NATO znacznie wzrósł. Zarazem w wielu przypadkach uświadomiliśmy sobie ogrom czekających nas jeszcze zadań. Zmiana koncepcji strategicznej sojuszu spowodowała wzrost zaangażowania NATO – zasadniczym przejawem aktywności organizacji stały się operacje reagowania kryzysowego, misje szkoleniowe, współpraca i krajami partnerskimi. Obecnie, sojusz jest bardziej aktywny wojskowo, niż podczas zimnej wojny. Taka ewolucja strategii NATO wymusiła niemal całkowitą przebudowę sił zbrojnych wszystkich państw członkowskich. Dzisiaj, siły zbrojne wydzielają kontyngenty do Sił Odpowiedzi NATO, odwołów strategicznego i operacyjnego. Ponadto, i tej samej puli jednostek deleguje się też siły do Unii Europejskiej, do grup bojowych.

Obecnie trwająca profesjonalizacja Sił Zbrojnych RP pozwoli wojsku lepiej przygotowywać się do reagowania na aktualne i przewidywane zagrożenia militarne i nie militarne. Doprowadzi też do zwiększenia liczby jednostek bojowych,

wsparcia i zabezpieczenia o charakterze uniwersalnym, zdolnych do szybkiego wkroczenia do akcji, przy jednoczesnej poprawie ich zdolności ekpedycyjnych, między innymi do przetrwania i użycia poza granicami kraju w operacjach sojuszniczych i koalicyjnych. W ślad za profesjonalizacją postępuje proces modernizacji technicznej, który spowoduje przygotowanie sił zbrojnych do realizacji zadań na terenie RP w celu przeciwstawieniu się zagrożeniom militarnym i zewnątrz, a także umożliwi wywiązanie się ze wszystkich zadań wynikających i przyjętych zobowiązań sojuszniczych. Profesjonalizacja i modernizacja techniczna spowodują wzrost zdolności operacyjnych Sił Zbrojnych RP, dzięki czemu siły zbrojne będą bardziej liczącą się siłą w NATO i Unii Europejskiej, a tym samym wzrośnie rola i pozycja Polski w tych organizacjach. Z perspektywy czasu widać że wybranie ewolucyjnego sposobu transformacji Wojska Polskiego było trafną polityczną decyzją polskich władz, a członkostwo w NATO znakomicie zainspirowało zachodzące przemiany. Chociaż w tym okresie popełnialiśmy błędy, to wszyscy przecież „uczylimy się sojuszu”, ale i byliśmy pilnymi uczniami. Dzięki temu dzisiaj możemy dyskutować, czy przyjęte rozwiązania są optymalne, oraz bazując na doświadczeniach wytyczać dalsze kierunki przemian.

Obecnie, Prezydent RP szczególną rolę przywiązuje do rozwoju Sił Zbrojnych, a tym samym do budowania nowych zdolności operacyjnych, które umożliwią zneutralizować wspólnie i naszymi sojusznikami każde zagrożenie militarne wokół granic Rzeczypospolitej. W tym roku, Prezydent RP, w swoim wystąpieniu podczas dorocznej odprawy rozliczeniowo-koordynacyjnej kierowniczej kadry MON i SZ w 27 marca poruszył między innymi sprawę przyszłości Sił Zbrojnych RP, powiedział że „przechodząc do rozmowy o przyszłości wojska – bo dzisiejsza odprawa to także szansa na rozmowę, na dyskusję, na szukanie wspólnego poglądu na sprawy najważniejsze – nie można jej nie prowadzić w kontekście zadań strategicznych stojących przed polskimi siłami zbrojnymi, zadań, które stoją przed całą Ojczyzną. Spośród nich jest obrona własnego terytorium – w moim przekonaniu – to w dalszym ciągu jednoznaczny priorytet. To musi być pełny priorytet mimo tego, a może właśnie dlatego, że jesteśmy członkiem Sojuszu Północnoatlantyckiego, bo nasza wartość sojusznicza także zależy od tego, czy jesteśmy sami gotowi do obrony własnego terytorium, czy jesteśmy także w stanie mówić o tym na forum natowskim – co jest ważne, co jest niezbędne i punktu widzenia naszego bezpieczeństwa”.

Abstract:

The article shows the role and tasks of the Polish military forces resulting from obligations Poland has in relation to ratifying a North Atlantic treaty in the scope interoperability in the framework of achieving "common defence". The paper however focuses on article 3 of the North Atlantic Treaty, in which the authors of

the treaty call for maintain and developing the individual and collective ability to defend against aggression, for the effective fulfilment of the objectives of the treaty. The article also presents the constitutional duties of the military forces in terms of protection and defence of the territory the Republic of Poland. This complicated structure of challenges in the synergetic effect should give the result of the effectiveness of the national security system.

Keywords: national security, NATO, North Atlantic Treaty.

JAN PAŁGAN

POLSKO-NIEMIECKA WSPÓLPRACA WOJSKOWA W XX I XXI WIEKU Z PERSPEKTYWY TERENOWEJ ADMINISTRACJI WOJSKOWEJ NA POMORZU ZACHODNIM

W szerszym wymiarze temat polsko-niemieckiej współpracy wojskowej po 1989 roku pojawił się w polskiej historiografii dotyczącej Pomorza Zachodniego w końcu lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Można go łączyć i wystąpieniami referentów na forum naukowym podczas drugiej części sesji „Żołnierz polski na Pomorzu Zachodnim od X do XX wieku”¹ zorganizowanej w listopadzie 1999 roku przez Wojewódzki Sztab Wojskowy w Szczecinie i Szczecińskie Towarzystwo „Pogranicze”. Patronat nad sesją objął ówczesny marszałek województwa zachodniopomorskiego Zbigniew Zychowicz. Organizowane w późniejszych latach sesje i konferencje naukowe² oraz poruszana w nich problematyka, dobitnie

¹ Uczestnikami sesji byli historycy z ośrodków naukowych Poznania, Torunia i Szczecina. Środowisko wojskowe reprezentowali: gen. dyw. Edward Pietrzyk – ówczesny zastępca dowódcy Wielonarodowego Korpusu Północno-Wschodniego w Szczecinie oraz przedstawiciele dziesięciu związków taktycznych stacjonujących w tamtym czasie na Pomorzu Zachodnim. Plonem sesji była praca zbiorowa pod redakcją K. Kozłowskiego i A. Wojtaszaka, *Żołnierz polski na Pomorzu Zachodnim X–XX wiek*, Szczecin 2001.

² Uczestnicy tych konferencji w swoich wystąpieniach często poruszali również temat polsko-niemieckiej współpracy wojskowej w regionie Pomorza Zachodniego. Ich artykuły na przestrzeni lat 2003–2011 były zamieszczane w książkach wydanych nakładem Oficyny Wydawniczej Archiwum Państwowego w Szczecinie „Dokument” z serii „Pomorze militarne” część I–V. Materiały na ten temat były też opublikowane w „Biuletynach Informacyjnych” – periodyku Zarządu Okręgowego Towarzystwa Wiedzy Obronnej w Bydgoszczy.

świadczą o tym, że temat związany i obecnością żołnierza polskiego na Pomorzu Zachodnim trafił na właściwy grunt. Wkrótce znacząco też wzrosło zainteresowanie młodzieży szeroko rozumianym bezpieczeństwem i obronnością, jako nowymi kierunkami studiów. Powiększyło się też grono organizatorów i współorganizatorów ciekawych inicjatyw o tym profilu³.

Wojsko Polskie na Pomorzu Zachodnim po 1989 roku, to według Andrzeja Wojtaszaka⁴ jeden i czterech obszarów składowych⁵ w dorobku historiografii polskiej na temat powojennej obecności wojska w rejonie Pomorza Zachodniego. W jego ramach mieści się podjęty w tym artykule temat współpracy jednostek Wojska Polskiego i Bundeswehry.

Drogę polsko-niemieckim kontaktom wojskowym uitorowały przeobrażenia polityczne na Starym Kontynencie związane i Jesienią Ludów⁶, które w latach 1989–1991 doprowadziły do zmiany powojennego porządku. W tym procesie do najistotniejszych wydarzeń należy zaliczyć upadek Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich oraz rozwiązywanie Układu Warszawskiego⁷, które niedawnym

³ Organizatorami i współorganizatorami dotychczasowych sesji byli: Dowództwo Wielonarodowego Korpusu Północno-Wschodniego w Szczecinie, a jeszcze wcześniej jego dowódca gen. broni. Zygmunt Sadowski, Uniwersytet Szczeciński i Instytut Historii i Politologii, Szczecińskie Towarzystwo „Pogranicze”, Wojewódzki Sztab Wojskowy w Szczecinie, Archiwum Państwowe w Szczecinie, Zamek Książąt Pomorskich, Instytut Politologii i Europeistyki US, Archiwum Państwowe w Szczecinie, Katedra Badań nad Konfliktami i Pokojem Wydziału Humanistycznego US, Zarząd Okręgowy Towarzystwa Wiedzy Obronnej w Bydgoszczy, Klub Garnizonowy w Szczecinie.

⁴ Dr hab. Andrzej Wojtaszak jest profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Politologii i Europeistyki US, prodziekanem ds. kształcenia Wydziału Humanistycznego US.

⁵ Pozostałe obszary tematyczne stanowią: proces osadnictwa na Pomorzu Zachodnim po drugiej wojnie światowej; problem obecności wojsk radzieckich w regionie; rola wojska polskiego na Pomorzu Zachodnim do 1989 r. Zob. A. Wojtaszak, *Ocena stanu badań problematyki wojskowej w regionie od drugiej wojny światowej po czasy współczesne*, s. 127-132, [w:] *Pomorze militarne XII-XXI wiek. Materiały z sesji naukowej zorganizowanej 27 listopada 2003 r. w Zamku Książąt Pomorskich. Praca zbiorowa pod red. K. Kozłowskiego i E. Rymara*. Szczecin 2004 r.

⁶ Wojciech Roszkowski – znany polski historyk i ekonomista, profesor, polityk – Jesienią Ludów nazywa proces wydarzeń, który doprowadził do upadku rządów komunistycznych, w państwach bloku radzieckiego. Zob. W. Roszkowski, *Półwiecze. Historia polityczna świata po 1945 roku*, Warszawa 2002, s. 391–402.

⁷ W lipcu 1989 r. na szczycie w Bukareszcie członkowie Układu Warszawskiego zdecydowali o odejściu od doktryny Breżniewa (zwanej też doktryną „ograniczonej suwerenności”), która obowiązywała przez ponad dwadzieścia lat. Państwa członkowskie postanowiły, że stacjonujące w krajach Układu Warszawskiego wojska radzieckie powinny opuścić ich terytoria. 25 lutego 1991 r. w Budapeszcie podpisano umowę o zaprzestaniu współpracy wojskowej w ramach Układu Warszawskiego. 1 lipca 1991 r. w Pradze prezydenci Czechosłowacji, Polski, Bułgarii i Rumunii, wiceprezydent ZSRR oraz premier Węgier podpisali protokół o jego rozwiązaniu. Oznaczało to ostateczną likwidację Układu Warszawskiego.

jego członkom dało możliwość *podjęcia samodzielnych działań gwarantujących bezpieczeństwo narodowe*⁸. Dokonujące się po 1989 roku w Polsce przeobrażenia społeczno-polityczno-gospodarcze umożliwiły suwerennemu już państwu otwarcie się na Zachód i stworzyły realną perspektywę zawarcia nowych sojuszy.

Rząd Tadeusza Mazowieckiego za priorytetowe w swojej polityce bezpieczeństwa uznał wówczas trzy kierunki działania: rozwój stosunków dobrosąsiedzkich i współpracę w regionie Europy Środkowej; uczestnictwo w procesach współpracy o charakterze ogólnoeuropejskim oraz wspieranie globalnego systemu bezpieczeństwa Organizacji Narodów Zjednoczonych; integrację i euroatlantyckimi i zachodnioeuropejskimi strukturami bezpieczeństwa⁹. Realizując tę linię polityki, Polska na początku lat dziewięćdziesiątych podpisała umowy o współpracy obronnej i większością państw należących do NATO, a i niektórymi i nich dodatkowe porozumienia dot. wybranych dziedzin wojskowości, wyprzedzając tym samym kontakty i Sojuszem jako całością. Dotyczyło to głównie współpracy ze Stanami Zjednoczonymi oraz ich europejskimi sojusznikami Danią i Niemcami.

Oficjalne kontakty wojskowe i Niemcami zostały zapoczątkowane w listopadzie 1990 roku podczas wizyty polskiego ministra Obrony Narodowej Piotra Kołodziejczyka w Bonn. Wówczas po raz pierwszy rozmawiano o możliwości współpracy wojskowej. Temat ten kontynuował szef Sztabu Generalnego WP gen. Zdzisław Stelmaszuk w marcu 1991 roku podczas swojego pobytu w RFN¹⁰. W efekcie tych rozmów pół roku później została nawiązana współpraca przygraniczna między jednostkami armii polskiej i niemieckiej.

Już we wrześniu 1991 roku „Głos Szczeciński” informował, że na zaproszenie dowódcy 12 Dywizji Zmechanizowanej przebywał w Szczecinie gen. bryg. H.P. von Kirchbach, wraz i grupą towarzyszących mu oficerów. Mimo kurtuazyjnego charakteru, spotkanie to miało zapoczątkować szersze kontakty niemieckiej brygady ze szczecińską dywizją. Służyło ono przede wszystkim zapoznaniu gości zza Odry i organizacją, zadaniami i problemami szkoleniowymi szczecińskiej dywizji. Rewizyta nastąpiła 5 grudnia tegoż roku, podczas której polscy żołnierze wizytowali koszary 41. Brygady Obrony Terytorialnej w Eggesin. Od tego momentu polsko-niemiecka współpraca wojskowa w regionie przygranicznym rozwijała się krok po kroku.

⁸ A. Wojtaszak, *Geneza powstania Wielonarodowego Korpusu Północny-Wschód z siedzibą w Szczecinie*, [w:] K. Kozłowski, A. Wojtaszak (red.), *Żołnierz polski na Pomorzu Zachodnim X–XX wiek*, Szczecin 2001, s. 241.

⁹ W. Grygolec, M. Kaźmirski, P. Piątkowski, R. Seniuch, P. Włodarski, *NATO w polityce bezpieczeństwaPolski*, „Przegląd Środkowoeuropejski” 1998, nr 22, s. 3.

¹⁰ M. Jędrzejko, *Armie w dobie przemian. Kalendarium najważniejszych wydarzeń w armiach Europy Środkowo-Wschodniej w latach 1989-1997*, Warszawa 1997, s. 84.

Z upływem czasu kontakty nasiliły się i zaczęły obejmować nie tylko stopniowo sprawy czysto wojskowe, ale również przedsięwzięcia o charakterze sportowym i kulturalnym. Sprzyjały temu ustalenia zawarte podczas wizyty niemieckiego ministra obrony Gerharda Stoltenberga w Polsce w dniach 22–25 marca 1992 roku. Dostrzegając potrzebę rozwoju kontaktów wojskowych na niższych szczeblach dowodzenia, niemiecki polityk powiedział wówczas: *Im częściej polscy żołnierze będą w koszarach Bundeswehry, a żołnierze niemieccy w Polsce, tym lepiej*¹¹. Wkrótce potem ówczesny generalny inspektor Bundeswehry Klaus Naumann rozszerzył niemiecką strefę kontaktów przygranicznych i 50 do 100 kilometrów¹².

Przedstawione wydarzenia w pełni odzwierciedlały realia polityczno-wojskowe w okresie, kiedy NATO dopiero zastanawiało się, czy rozszerzać się na Wschód. Dlatego ważnym elementem było podpisanie 27 stycznia 1993 roku w Bonn „Porozumienia między Ministerstwem Obrony Narodowej a Federalnym Ministerstwem Obrony RFN o współpracy w dziedzinie wojskowej” wraz i protokołami dodatkowymi. Poza współdziałaniem w dziedzinie polityki bezpieczeństwa dokument przewidywał także współpracę obu armii na wypadek klęsk żywiołowych. Warto zaznaczyć, iż była to pierwsza tego typu umowa zawarta przez RFN i krajem członkowskim byłego Układu Warszawskiego. Kolejną oznaką tworzenia klimatu zaufania i rozwoju dobrosąsiedzkich stosunków była wizyta, jaką 6 lipca 1993 roku złożył wiceprzewodniczący Komisji Obrony Narodowej Bundestagu Jorg van Essen w jednostkach 12. Szczecińskiej Dywizji Zmechanizowanej¹³.

Wzmocnieniu dwustronnych stosunków wojskowych sprzyjało również przyłączenie się Polski do programu „Partnerstwo dla Pokoju”, który był skierowany do krajów ubiegających się o członkostwo w Sojuszu Północnoatlantyckim¹⁴. Przyjęty 10 stycznia 1994 roku podczas sesji w Brukseli program dawał jego

¹¹ Cyt. za D. Faszczę, *12. Szczecińska Dywizja Zmechanizowana – droga do korpusu*, [w:] „Biuletyn Informacyjny” Zarządu Okręgowego Towarzystwa Wiedzy Obronnej Nr1/55, Bydgoszcz marzec 2010, s. 73.

¹² M. Graf, *Kontakty przygraniczne Wojska Polskiego z Bundeswehrą*, „Zeszyty Niemcoznawcze PISM”, Warszawa 1996, nr 1, s.17.

¹³ D. Faszczę, *12. Szczecińska Dywizja...* s. 73.

¹⁴ Członkostwo Polski w NATO oficjalnie zostało uznane za cel priorytetowy w listopadzie 1992 r., o czym świadczy zapis: *Strategicznym celem Polski w latach dziewięćdziesiątych jest członkostwo w NATO oraz w Unii Zachodnioeuropejskiej jako europejskim filarze NATO i istotnym czynnikiem europejskiego systemu zbiorowego bezpieczeństwa* – „Strategia obronnej Rzeczypospolitej Polskiej”, s. 5. Rok później, 1 września 1993 r., prezydent Lech Wałęsa w liście wystosowanym do Sekretarza Generalnego NATO stwierdził, że członkostwo w NATO jest jednym z priorytetów polskiej polityki zagranicznej.

http://www.ms.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/organizacje_miedzynarodowe/nato/polska_droga_do_nato/?printMode=true, 12.07.2013 r.

uczestnikom możliwość udziału we wspólnych ćwiczeniach wojskowych, operacjach pokojowych i humanitarnych prowadzonych przez NATO oraz konsultacjach w razie zagrożenia bezpieczeństwa któregoś i państw partnerskich¹⁵.

W latach 1993–1994 kontakty jednostek Wojska Polskiego i Bundeswehry miały na tyle ustabilizowany charakter, że ówczesny szef Sztabu Generalnego WP gen. Tadeusz Wilecki i gen. Klaus Naumann spotkali się 1 września 1994 roku w historycznym miejscu na Westerplatte, gdzie złożyli wieniec pod pomnikiem. Podpisali też dokument, który rozszerzał dotychczasową współpracę pomiędzy jednostkami polskimi i niemieckimi. Porozumienie obejmowało m.in. wymianę wojskowych, by (jak mówił Naumann) poznali się, zrozumieli, i *niemożliwa stała się sytuacja, by w przyszłości podnieśli przeciw sobie broń*¹⁶.

Można powiedzieć, iż od tej chwili polsko-niemieckie stosunki wojskowe w regionie Pomorza Zachodniego nabrały przyspieszenia. 13 września 1994 roku w Neubrandenburgu dowódca 12 Dywizji Zmechanizowanej gen. bryg. Andrzej Ekiert oraz dowódca 14 Dywizji Grenadierów Pancernych gen. mjr Hans Peter von Kirchbach podpisali porozumienie o dwustronnej współpracy. Uroczystość odbyła się i udziałem ministrów obrony Piotra Kołodziejczyka i Volkera Rühle. Porozumienie to, jak zauważył znawca historii 12 SDZ, dało *możliwość podjęcia realnej współpracy, która przyjęła formę wzajemnych wizyt, obserwacji szkolenia prowadzonego na obiektach przykoszarowych, udziału wydzielonych pododdziałów we wspólnych ćwiczeniach i tzw. „staże dowódcze”*. Skalę tych kontaktów ilustruje fakt, że w 1995 r. szczecińska dywizja realizowała 50 różnych przedsięwzięć związanych ze współpracą międzynarodową. W roku następnym wspólne zamierzenia dotyczyły np.: wizyty niemieckich i duńskich oficerów w 3. ppłot, wizyty delegacji 12. DZ na ćwiczeniu dowódczo-sztabowym 14. DGPanc pk. „Dumny Orzeł 96” oraz udziału polsko-niemiecko-duńskiej grupy marszowej w międzynarodowym marszu w Nijmegen w Holandii¹⁷.

Do 1996 roku współpraca rozszerzona została na szczebel brygady i batalionu, a kontakty, poza wcześniej wymienionymi, nawiązały również: 12 Brygada Zmechanizowana i 18 Brygadą Pancerną i Neumünster; 2 Pułk Artylerii Mieszanej i 14 Pułkiem Artylerii Mieszanej i Karpin; 3 Pułk Przeciwlotniczy i 14 Pułkiem Artylerii Przeciwlotniczej i Basepohl; 17 Batalion Saperów i 801 Batalionem Saperów ze Storkow¹⁸. Wymienione jednostki jako pierwsze

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ W. Pięciak, *Sojusznik za Odrą*, „Tygodnik Powszechny” z 2.11.2003 r.

¹⁷ D. Faszczka, *12. Szczecińska Dywizja...*, s. 74.

¹⁸ D. Faszczka, *Z dziejów 12 Szczecińskiej Dywizji Zmechanizowanej im. Bolesława Krzywoustego 1945–2005*, Warszawa 2005, s. 86.

polskie formacje miały w 1999 roku podjąć współpracę i NATO i osiągnąć tzw. kompatybilność.

Istotne wydarzenie dla poruszanej tu problematyki miało miejsce we wrześniu 1998 roku, kiedy to politycy i Niemiec, Danii i Polski zawarli umowę o partnerstwie między polską 12. Dywizją, niemiecką 14 Dywizją Grenadierów i duńską 1 Dywizją i Frederici. Podpisany dokument otwierał drogę do powołania korpusu polsko-niemiecko-duńskiego. Ten fakt nabrał jeszcze większego znaczenia, gdy w marcu 1999 roku Polska wraz z Czechami i Węgrami przystąpiła do Paktu Północnoatlantyckiego. Pół roku później prezydent Rzeczypospolitej Polskiej wspólnie z ministrami obrony Danii, Niemiec i Polski podczas uroczystej ceremonii na Wałach Chrobrego zainaugurowali funkcjonowanie Wielonarodowego Korpusu Północno-Wschodniego i Kwaterą Główną w Szczecinie¹⁹.

Porozumienia o współpracy wojskowej oprócz jednostek operacyjnych zawierały w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku także instytucje wojskowe. Wojewódzki Sztab Wojskowy w Gorzowie Wlkp. rozpoczął współpracę z 85 Obwodowym Dowództwem Obrony we Frankfurcie nad Odrą, a Wojewódzki Sztab Wojskowy w Zielonej Górze nawiązał kontakty jednocześnie z dwoma odpowiednikami: 83 Obwodowym Dowództwem Obrony w Cottbus i z 76 Obwodowym Dowództwem Obrony w Dreźnie. Instytucją wojskową na terenie ówczesnego województwa szczecińskiego, która mogła podjąć podobną współpracę przygraniczną z 87 Obwodowym Dowództwem Obrony w Neubrandenburgu (VBk 87 Neubrandenburg)²⁰ był Wojewódzki Sztab Wojskowy w Szczecinie (WSzW w Szczecinie), dowodzony przez gen. bryg. Zbigniewa Chruścińskiego. Przez pryzmat tej właśnie instytucji zostanie omówiony kolejny element przygranicznej współpracy wojskowej.

Na początku lipca 1995 roku odbyło się w Szczecinie nieformalne spotkanie szefa WSzW i komendantem VBk 87 Neubrandenburg, płk. Manfredem Hollendungiem. W trakcie spotkania szefowie obu instytucji określili tematy i zakres przyszłej współpracy. Miesiąc później gen. Chruściński złożył podobną wizytę w Neubrandenburgu. Efektem tych spotkań były dwie narady robocze w Szczecinie, które odbyły się na początku 1996 roku i udziałem oficerów WSzW w Szczecinie, VBk 87 w Neubrandenburgu oraz przedstawicieli wojewody szczecińskiego. Przedmiotem prac tego zespołu było przygotowanie uroczystej wymiany dokumentów, którą zaplanowano na 21 lutego 1997 roku.

Uroczystość odbyła się w Sali Rycerskiej Urzędu Wojewódzkiego w Szczecinie. Ze strony niemieckiej wzięli w niej udział: premier Meklemburgii –

¹⁹ E. Pietrzyk, *Wielonarodowy Korpus Północny-Wschód – początek nowego rozdziału w polskiej tradycji wojskowej*, [w:] K. Kozłowski, A. Wojtaszak (red.) *Żołnierz polski na Pomorzu Zachodnim X–XX wiek*, Szczecin 2001, s. 251–268.

²⁰ Pełna nazwa w j. niem.: Verteidigungsbezirkskommando 87 Neubrandenburg.

Bernd Seite, gen. mjr Hans Peter von Kirchbach – dowódca VIII Okręgu i 14 Dywizji Grenadierów Pancernych oraz płk Peter Schulz – komendant VBk 87 w Neubrandenburgu. Stronę polską reprezentowali: wojewoda szczeciński – Marek Tałasiewicz, zastępca dowódcy POW ds. Obrony Terytorialnej – gen. bryg. Kazimierz Wilczewski i gen. bryg. Zbigniew Chruściński.



Foto Arch. TOAW

Fot. 1. Wymiana aktów o współpracy pomiędzy szefem WSzW w Szczecinie gen. bryg. Zbigniewem Chruścińskim i komendantem 87 Obwodowego Dowództwa Obrony w Neubrandenburgu płk. Peterem Schulzem

Krótki tekst w dokumentach, które wymienili między sobą szefowie obu instytucji brzmiał: *W duchu wzajemnego zaufania i dobrosąsiedzkiej współpracy pomiędzy Sztabem Wojskowym w Szczecinie a Verteidigungsbezirkskommando 87 Neubrandenburg zawarto porozumienie.*

Generał Chruściński powiedział wówczas do zgromadzonych gości: *Dzisiejsza uroczysta wymiana aktu o współpracy i udziale cywilnych władz obu naszych regionów jest konsekwencją dynamicznych przeobrażeń i społecznych oczekiwań pod adresem polskiej i niemieckiej terenowej administracji wojskowej. Jestem przekonany, że dzisiejsza uroczystość przetworzona na właściwy dla wojskowych język konkretów i działań, pozwoli na dalsze zacieśnienie kontaktów osobistych, wymianę doświadczeń i koordynację naszych działań. Uważam, że tym samym zmaterializują się starania 87 Rejonowego Dowództwa Obrony w Neubrandenburgu i Wojewódzkiego Sztabu Wojskowego w Szczecinie. Wyrażam przekonanie, że nasza współpraca będzie pełniejsza, bardziej owocna i odpowiadała będzie duchowi czasu oraz oczekiwaniom związanym i tworzeniem europejskiego systemu bezpieczeństwa zbiorowego²¹.*

Jeszcze tego samego roku polscy i niemieccy żołnierze spotkali się czterokrotnie, aby zrealizować wcześniej uzgodnione przedsięwzięcia w ramach przyjętego planu współpracy na 1997 rok. W maju grupa oficerów WSzW wzięła udział w niemieckim ćwiczeniu pk. „Stolzer Adler – 97”, prowadzonym przez komendanta VBk 87 Neubrandenburg. Natomiast we wrześniu grupa oficerów

²¹ Tekst wystąpienie szefa WSzW w dniu 21 lutego 1997 r. (mps w zbiorach autora).

niemieckich pod dowództwem ppłk. Petera Spiessa uczestniczyła (w charakterze obserwatorów) w ćwiczeniu prowadzonym przez szefa WSzW w Szczecinie. Było to wieloszczeblowe ćwiczenie dowódczo-sztabowe, w którym wzięły udział terenowe organa administracji wojskowej województw szczecińskiego i koszalińskiego oraz grupy operacyjne: Wojewódzkiego Inspektoratu Obrony Cywilnej, Komendy Wojewódzkiej Policji i Komendy Wojewódzkiej Państwowej Straży Pożarnej ze Szczecina. Uczestniczyło w nim ponad osiemdziesiąt osób. Ćwiczący rozwiązywali problemy zabezpieczenia mobilizacyjnego i operacyjnego rozwinięcia wojsk, organizacji i prowadzenia militarnej obrony regionu siłami wojsk obrony terytorialnej oraz współdziałania wojska i siłami układu pozamilitarnego.

Z dużo większym zaangażowaniem sił i środków na początku trzeciej dekady sierpnia 1998 roku w Guben (Gubin) odbyło się ćwiczenie formacji obrony cywilnej (OC) Polski i Niemiec pod kryptonimem „Euro-Übung’98” na temat zwalczania skutków klęsk żywiołowych. W ćwiczeniu tym uczestniczył także oficer WSzW, pogłębiając znajomość problematyki wspólnych działań ratowniczych w przypadku wystąpienia klęsk żywiołowych (pożary, powódzie, skażenia) po obu stronach granicy. Ćwiczącym przedstawiono możliwości użycia posiadanych sił i środków podczas organizacji i prowadzenia akcji ratowniczych. Zarówno przedstawiciele strony polskiej, jak i niemieckiej koncentrowali się na możliwościach praktycznego działania w sytuacjach nadzwyczajnych zagrożeń oraz na uwypukleniu istniejących różnic, utrudnień i braku regulacji prawnych do tego typu wspólnych działań. Głos w tej sprawie zabierali przedstawiciele władz samorządowych (starosta powiatu Sprewa-Nysa, burmistrz Gubina, komendanci Straży Pożarnej, dowódca VBk 83 i szef WSzW w Zielonej Górze, przedstawiciele Niemieckiego Czerwonego Krzyża oraz szef Wojewódzkiego Inspektoratu Obrony Cywilnej w Zielonej Górze).

W następnych latach współpraca WSzW w Szczecinie i VBk 87 w Neubrandenburgu koncentrowała się na problematyce związanej z ochroną obiektów w rejonie odpowiedzialności VBk 87 oraz na planowaniu przez WSzW działań sił obrony terytorialnej (OT) podczas ochrony i obrony obiektów. Prowadzone były wspólne szkolenia, aby lepiej poznać możliwości swoich partnerów w dziedzinie dowodzenia wojskami OT na rzecz wojsk operacyjnych oraz warunki wykonywania zadań terytorialnych przez Bundeswehrę, które wynikały z jej narodowej doktryny (rodzaje walki, obrona). Duże znaczenie dla pionu logistyki WSzW miała wymiana doświadczeń w dziedzinie wykorzystania infrastruktury logistycznej regionu do zabezpieczenia potrzeb wojsk operacyjnych i obrony terytorialnej. Wspólne zajęcia pozwoliły kadrze WSzW Szczecin zdobyć przede wszystkim wiele nowych doświadczeń związanych z organizacją i koordynacją działań na rzecz zwalczania skutków katastrof cywilnych. Chodziło głównie o poznanie niemieckiej specyfiki dotyczącej współdziałania sił obrony terytorialnej

i układem pozamilitarnym. Rozwiązania niemieckie w tej dziedzinie znacznie różniły się od naszych.

W latach późniejszych ważnym elementem praktycznym wspólnych ćwiczeń były zagadnienia cywilno-wojskowej współpracy. Przykładowo, w toku ćwiczenia „Czarna Woda – 2001” uczestnicy ze strony WSzW w Szczecinie i VBk 87 w Neubrandenburgu potwierdzili znajomość obowiązujących porozumień (polska i niemiecka straż graniczna, urzędy celne, miejscowa straż pożarna) oraz omówili procedury związane z ich realizacją. Ćwiczenie zostało przeprowadzone w rejonie Ahlbeck – Świnoujście i miało duże znaczenie dla niemieckich oraz polskich władz samorządowych (przedstawiciele powiatu wschodniego Pomorza Przedniego oraz prezydenta miasta Świnoujścia). Umożliwiło ono przygranicznym władzom samorządowym odniesienie się do zawartego w 1998 roku porozumienia w zakresie wzajemnej pomocy w ramach działań wsparcia podczas katastrof cywilnych. Równie interesujące dla obu stron były warsztaty szkoleniowe na temat: „Współdziałanie sił obrony terytorialnej i układem pozamilitarnym podczas katastrofy cywilnej”. Większość zajęć odbyła się na terenie Zakładów Chemicznych Police, w centrum monitoringu zagrożeń skażeniami.

Początek XXI wieku przyniósł polsko-niemieckim kontaktom wojskowym dalszy rozwój. Obowiązywały już standardy sojusznicze, które przyniosły nową jakość. W skali całego wojska znacząco wzrosła liczba kontaktów i armiami państw sąsiednich. Ich realizacja wymagała ścisłego przestrzegania obowiązujących procedur i terminów w sferze organizacyjnej. Na terenie ówczesnego Pomorskiego Okręgu Wojskowego dziedzinę kontaktów zagranicznych koordynował Wydział Wizyt Zagranicznych Sztabu POW, natomiast na szczeblu MON zajmował się tą problematyką Departament Wojskowych Spraw Zagranicznych. WSzW w Szczecinie (podobnie jak inne jednostki WP) organizował współpracę i zagranicą zgodnie i obowiązującą od 1995 roku decyzją ministra obrony narodowej i wydaną do niej instrukcją²². Wkrótce stare przepisy zastąpiły procedury organizujące współpracę międzynarodową w wojskach NATO. Obowiązują do chwili obecnej roczne plany kontaktów zagranicznych zatwierdzane przez ministra obrony narodowej, których treść uzgadniana jest i niemieckim partnerem.

Na przełomie 2006 i 2007 roku dotychczasowa współpraca WSzW w Szczecinie i VBk 87 w Neubrandenburgu poddana została pierwszej poważnej próbie. Reforma Bundeswehry dotknęła także jej administrację wojskową. Istotą dokonywanych zmian w strukturze organów terytorialnego dowodzenia Bundeswehry było bowiem sukcesywne zastępowanie dotychczasowych

²² Mowa o *Decyzji nr 200/MON ministra obrony narodowej z dnia 20 grudnia 1995 r. w sprawie zasad planowania i realizacji kontaktów resortu obrony narodowej z zagranicą oraz jej załączniku – Instrukcji o zasadach planowania i realizacji kontaktów resortu obrony narodowej z zagranicą.*

obwodowych dowództw obrony (VBk) nowymi organami krajowymi dowództwami obrony (LKdo). Wówczas płk Jürgen Karl Beiche, jako komendant restrukturyzowanego VBk 87 i pełnym zaangażowaniem poparł dalszy rozwój współpracy między WSzW i VBk 86 w Schwerinie, które od stycznia 2007 roku przeformowano na Krajowe Dowództwo Obrony Meklemburgii-Pomorza Przedniego (LKdo M-V)²³. W ten sposób już 17 stycznia tegoż roku uroczystie zainaugurowano w Schwerinie współpracę między LKdo M-V i WSzW.

Szefowi WSzW płk. Robertowi Jabłońskiemu dokument wręczyli premier Landu Meklemburgii-Pomorza Przedniego i dowódca I Okręgu Wojskowego w Kiel, a dowódcy LKdo M-V płk. Manfredowi Pape – wicewojewoda zachodniopomorski oraz dowódca POW. Na dokumentach był krótki dwujęzyczny tekst: *W duchu sojuszniczej solidarności, dobrosąsiedzkich stosunków oraz braterstwa broni Wojewódzki Sztab Wojskowy w Szczecinie nawiązuje partnerską współpracę i Krajowym Dowództwem Meklemburgii Pomorza Przedniego.*



Fot. 2. Ceremonia wręczenia aktów potwierdziła obustronną wolę kontynuowania współpracy.

Foto. M. Olczyk

W trakcie uroczystości wicewojewoda zachodniopomorski Marcin Sychowski oraz przewodniczący Bundesratu i premier Landu Meklemburgi Pomorza Przedniego dr Harald Ringstorff życzyli obu partnerom owocnej współpracy wojskowej. Dla kadry WSzW w Szczecinie powstała nowa sytuacja, która wymagała poznania specyfiki działalności nowego partnera ze Schwerina.

W latach 2007–2011 zrealizowano na terenie Polski i Niemiec 16 przedsięwzięć szkoleniowych. Były to okresowe spotkania koordynacyjne dotyczące planowania i udziału we wzajemnych ćwiczeniach i treningach sztabowych. Prowadzone konferencje i seminaria służyły wymianie doświadczeń na temat funkcjonowania systemu reagowania kryzysowego w pasie przygranicznym i współdziałania i układem pozamilitarnym. Organizowano też sportową rywalizację

²³ Pełna nazwa w j. niem.: Landeskommando Mecklenburg-Vorpommern.

w ramach zawodów sportowo-obronnych żołnierzy rezerwy. Na ich realizację przeznaczono w tym okresie łącznie 30 dni szkoleniowych²⁴. Dynamika ta została utrzymana w następnych latach.

W październiku 2010 roku szef WSzW w Szczecinie wraz i delegacją żołnierzy wziął udział w uroczystym przekazaniu dowodzenia w Krajowym Dowództwie Meklemburgii-Pomorza Przedniego w Schwerinie. Jego nowym dowódcą został płk Martin Braun.

Rekapitulując, trzeba stwierdzić, że zdobyta wiedza i doświadczenie – zwłaszcza w początkowym okresie współpracy – stały się cennym kapitałem dla polskich oficerów. Wspólne treningi i ćwiczenia sztabowe umożliwiły im współdziałanie w zakresie planowania użycia wojsk obrony terytorialnej oraz poznanie sojuszniczych wymogów i standardów dotyczących reagowania w sytuacji klęsk żywiołowych i usuwania skutków katastrof. Poza walorami czysto wojskowymi, które są nie do przecenienia, duże znaczenie ma możliwość częstej wymiany doświadczeń pomiędzy poszczególnymi żołnierzami, a tym samym tworzenia stałych koleżeńskich więzi. Partnerstwo bez bliskich relacji między ludźmi rzadko kiedy ma realną wartość.

Genezę, rozwój i stabilną kontynuację przygranicznych kontaktów należy zawdzięczać osobistemu zaangażowaniu polskich i niemieckich dowódców. Współpracą i WSzW w Szczecinie kierowali komendanci VBk 87 w Neubrandenburgu w stopniach pułkowników: Manfred Hollendung (do 1995), Peter Schulz (1995–1998), Siegfried Weber (1998–2001), Rolf-Günter Berns (2001–2002), Paul Josef Bacher (2003–2004), Jürgen Karl Beiche (2005–2006) oraz dowódcy Regionalnego Dowództwa Obrony w Schwerinie: Manfred Pape (2006–2007), Dietrich Sauerbrey (2007–2010), Martin Braun (od października 2010 r.). Ze strony WSzW w Szczecinie kontaktami zagranicznymi (etatowo) kierowali: gen. bryg. Zbigniew Chruściński (1995–2001), płk Robert Jabłoński (2001–2007); kmdr Dariusz Bednarczyk (od 2007 r.).

Abstract

Polish-German military cooperation was initiated in the early nineties of the last century. For the first time in modern history of the two nations spontaneous contacts between officers and non-commissioned officers resulted in stable cooperation and gained a permanent footing. The author of the article focused on regional issues. He described the main principles and objectives of the Polish-German military cooperation led by the most important tactical units stationed in the West Pomeranian area. All this led to the creation of the Multinational Corps Northeast in Szczecin on 18 September, 1999.

²⁴ Dane na podst. informacji Departamentu Prasowo-Informacyjnego MON w Warszawie z dnia 25.01.2012 r.

Polish-German military dialogue was brought to the headquarters as well as to units responsible for the territorial defence of the two countries. The article describes the stages of military cross-border cooperation of the Provincial Military Staff in Szczecin and District Defence Command in Neubrandenburg (1997–2006), and then the National Headquarters of Mecklenburg-Vorpommern in Schwerin (since January 2007). Despite the deep reforms that have recently been made to the two armies, this cooperation has continued to the present.

Keywords: Polish-German military cooperation, military history.

NIEPRZYGOTOWANI DO WOJNY

Już od czasów starożytnego Rzymu odpowiedzialni za bezpieczeństwo swoich obywateli władcy hołdowali zasadzie „Vis pacem, para bellum – chcesz pokoju, szykuj wojnę”. To nie tylko filozofia przetrwania racjonalnych społeczeństw i realizowanej przez nie myśli taktycznej. To nade wszystko umiejętność dostosowania się stanowiąca odzwierciedlenie praw rządzących światem. Filozofia ta wykształciła do dziś funkcjonujące przekonanie, iż „powszechnie przyjętym kryterium bezpieczeństwa jest własny potencjał obronny [...], zapewniający skuteczne odstraszenie potencjalnego napastnika – do poziomu, w kalkulacjach którego nawet dla dużo potężniejszych państw – ryzyko agresji musi być w percepcji przeciwnika na tyle wysokie, aby stała się ona nieopłacalna”¹. Dramatycznie zabrzmiało, ale retorycznym wydaje się być narzucające się pytanie: czy narodowy establishment jest propagatorem racjonalnych zasad oraz życiowych koncepcji w zakresie bezpieczeństwa narodowego?

Podejmując się próby zdefiniowania, obronność traktować należy jako dziedzinę wszechstronnej działalności państwa, której istotą jest przeciwdziałanie zagrożeniom, w celu zachowania niepodległości i terytorialnej integralności gwarantujących zapewnienie dobrobytu jego obywatelom. Kompetencyjna odpowiedzialność osiągania powyższych celów spoczywa na kreatorach polityki bezpieczeństwa, a ta „stanowi celową i zorganizowaną działalność kompetentnych organów państwa, zmierzającą do stałego zapewnienia, a także współdziałania

¹ J. Nowak-Jeziorański, *Polska z bliska*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 127.

państwa w tworzeniu bezpieczeństwa narodowego”². Działalność, o której mowa, między innymi, obejmuje ustalanie celów i zadań polityki bezpieczeństwa, określanie strategii bezpieczeństwa narodowego, koordynację działań różnych organów państwa w zapewnieniu bezpieczeństwa oraz budowę zewnętrznych warunków bezpieczeństwa narodowego³.

W Rzeczpospolitej, ustawa zasadnicza stanowi piedestał pozwalający determinować zarówno cele, jak i zadania polityki bezpieczeństwa państwa precyzując, iż „Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju”⁴. W duchu ustawy zasadniczej, cele bezpieczeństwa możemy zinterpretować, jako działania państwa, które między innymi, mają zagwarantować:

- ochronę niepodległości i niezawisłości RP oraz utrzymanie nienaruszalności granic i integralności terytorialnej państwa;
- ochronę demokratycznego porządku, bezpieczeństwa obywateli oraz praw człowieka i podstawowych wolności wszystkich osób znajdujących się pod jurysdykcją RP;
- warunki cywilizacyjnego i gospodarczego rozwoju Polski, dobrobytu jej obywateli, pomyślnych perspektyw rozwojowych, które są podstawą społecznej stabilności i pozycji międzynarodowej państwa;
- wnoszenie wkładu w umacnianie pokoju, stabilności i bezpieczeństwa międzynarodowego⁵.
- Sformułowane cele wyznaczają polityce bezpieczeństwa narodowego kluczowe zadania. W korelacji do strategii bezpieczeństwa narodowego na progu XXI wieku można je ująć następująco:
- zapewnić skuteczną ochronę i obronę wartości i interesów narodowych samodzielnie oraz w ramach obrony wspólnej NATO;
- osiągnąć wzrost siły narodowej odpowiadający zakładanej pozycji Polski w Europie i świecie wzorem nowoczesnych i bogatych państw Europy Zachodniej;
- osiągnąć wiarygodną i korzystną dla interesów narodowych Polski pozycję w UE i NATO;

² *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Bellona, Warszawa 2006, s. 159.

³ *Ibidem*, s. 159.

⁴ Konstytucja RP, art. 5.

⁵ *Bezpieczeństwo narodowe Polski w XXI wieku*, R. Jakubczak, J. Flis (red.), Bellona, Warszawa 2006, s. 160.

- inicjować i współuczestniczyć w działaniach utrzymujących bezpieczeństwo światowe⁶.

Wychodząc z ogólnej percepcji pojęcia systemu, tylko odpowiednio skonstruowany układ elementów mający określoną strukturę, stanowiący logicznie uporządkowaną całość i ukierunkowany na efektywny sposób realizacji określonych celów w zakresie bezpieczeństwa narodowego odzwierciedlał będzie istotę gotowości państwa do wojny. Nie system dla systemu, ale systemowe rozwiązania gwarantują bezpieczeństwo narodowe definiowane jako zdolność państwa i jego społeczeństwa do zapewnienia przetrwania, integralności terytorialnej, niezależności politycznej, stabilności wewnętrznej oraz jakości życia⁷. System nie bazujący jedynie na korzyściach wynikających z naszego członkostwa w UE i NATO. To dążenie do sposobu opartego na wartościach sojuszniczych obrony uzależnionej od tego, na ile sami jesteśmy gotowi do obrony własnego terytorium. Przy ewoluujących warunkach bezpieczeństwa globalnego, wcale nie stabilnego świata, winno to być zadanie determinujące wszystkie nasze siły. Jako naród, powinniśmy dysponować większą liczbą własnych środków gwarancji bezpieczeństwa, które będą zdolne do samodzielnego użycia i działania⁸. Konkludując, system obrony państwa powinien być zorganizowany i utrzymywany w sposób gwarantujący:

- zdolność do odstraszania, ochrony i obrony oraz realizacji zadań obrony kolektywnej;
- zdolność do współpracy ze strukturami sojuszniczymi, przy zachowaniu zdolności do skutecznego działania samodzielnego;
- efektywną współpracę wszystkich organów władzy i administracji publicznej, przedsiębiorców realizujących zadania obronne, organizacji pozarządowych i poszczególnych obywateli na rzecz obronności państwa;
- zdolność do monitorowania i przeciwdziałania zagrożeniom oraz reagowania na pojawiające się zagrożenia w ich wczesnej fazie, a także do usuwania ich skutków⁹.

W kontekście tak sprecyzowanych celów działania zachodzi uzasadnione pytanie: czy jako naród, potrafimy powyższy stan osiągnąć? Nasza wielowiekowa historia dowodzi, iż w różnych jej okresach, i percepcją nadrzędności bezpieczeństwa narodowego bywało różnie. Tak na przykład, polska kultura

⁶ Ibidem, s. 161.

⁷ R. Zięba, J. Zajac, *Budowa zintegrowanego systemu bezpieczeństwa narodowego Polski – ekspertyza*, Warszawa, październik 2010 r., s. 9.

⁸ Z wystąpienia Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego podczas dorocznej odprawy rozliczeniowo-koordynacyjnej kierowniczej kadry MON i SZ, Warszawa, 27 marca 2012 r.

⁹ *Strategia obronności RP*, Warszawa MON, 2009, s. 13.

polityczna I Rzeczpospolitej¹⁰ charakteryzowała się podatnością na wpływy zewnętrzne, serwilizmem, sprzedajnością klasy panującej. Naród polski oceniany był jako społeczność „żądata wolności, władzy lecz nie władzy nad sobą [...] podnosząca krzyk o wolność, ale chcąca jej dla siebie, nie dla państwa [...] brak jej zupełnie serca do korzyści wspólnoty, bo każdy uważa się za jakiegoś suwerena [...]”¹¹. Postrzegani także byliśmy jako państwo, w którym panują „[...] nikczemne obyczaje państwowe i niezmiernie lekkość szły ręką w rękę i w ten sposób pędzili w przepaść”, a Polacy narodem, którego cechowała „[...] błędna percepcja zewnętrznych tendencji rozwojowych, nieuwzględnianie ich przez polską klasę polityczną zarówno w polityce wewnętrznej jak i zagranicznej”¹². W ogólnej miernocie ginęły kreatywne indywidualności takie, jak Hetman Jan Tarnowski¹³. Swoją wizję obronności państwa rysował, jako konieczne „[...] zabezpieczenie odpowiednimi fortyfikacjami południowo-wschodniej części kraju; utworzenie stałego, silnego i odpowiednio wyszkolonego wojska, opartego na zdrowych podstawach finansowych”. Nie mniej niekorzystnie cenzurowana jest nasza kultura polityczna okresu II Rzeczpospolitej¹⁴, którą ogólnie charakteryzowało partyjniactwo, prywata i małość toczących życie polityczne. Takie negatywne zjawiska, jak „rozrost partii, inflacja ideowa, ogólny niedostatek, niezdolność do samodzielnej wojny i Niemcami, odosobnienie, niemożliwość liczenia na rozstrzygające zwycięstwo, sceptycyzm do pomocy sojuszniczej oraz osamotnienie” wymuszały „konieczność stworzenia >wielkiego planu państwowego< i precyzyjnego podziału zadań w jego realizacji”¹⁵. I w tym okresie posiadaliśmy brylanty kreujące percepcję nadrzędności bezpieczeństwa narodowego. Należał do nich, bez wątpienia, marszałek Józef Piłsudski, który uświadamiał, iż „niepodległość Polski wymaga własnego wysiłku zbrojnego, [...] nie zostanie Polsce podarowana aktem łaski czy szczęśliwym zbiegiem okoliczności. Najważniejszym wkładem: samodzielna siła zbrojna”. Zgoła odmienny, od obiegowego, pogląd prezentował kat Polaków Adolf Hitler, oceniający że „Polacy są najbardziej inteligentnym narodem

¹⁰ I Rzeczpospolita – współczesna, umowna nazwa państwa złożonego z Korony Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego, stosowana dla okresu od połowy XV wieku, czyli od stworzenia podstaw demokracji szlacheckiej, poprzez okres istnienia Rzeczypospolitej Obojga Narodów do III rozbioru w 1795 roku.

¹¹ P. Nowak, *Głupi przepych wolności*, <http://www.kronos.org.pl/index.php?23150,911>, 12 listopada 2010 r.

¹² D. Grabowski, *Bezpieczeństwo ekonomiczne Polski*, <http://www.klubinteligencji.polskiej.pl/index.php/nasze-publicacje/334-bezpieczenstwo-ekonomiczne-polski.html>, 2 grudnia 2010 r.

¹³ J. A. Tarnowski, (1488÷1561) – pamiętnikarz, teoretyk wojskowości.

¹⁴ II Rzeczpospolita – określenie państwa polskiego istniejącego w latach 1918÷1945, odrodzonego 11 listopada 1918 po 123 latach zaborów.

¹⁵ T. Kutrzeba, S. Mossor, *Studium planu strategicznego Polski przeciw Niemcom*, „Kwartalnik Historyczny” R. 98 nr 1, PAN. Warszawa, 1991, s. 69.

ze wszystkich, i którymi spotkali się Niemcy podczas tej wojny w Europie ... są jedynym narodem w Europie, który łączy w sobie wysoką inteligencję i niesłychanym sprytem. Jest to najzdolniejszy naród w Europie, ponieważ żyjąc ciągle w niesłychanie trudnych warunkach politycznych, wyrobił w sobie wielki rozsądek życiowy, nigdzie niespotykany”¹⁶. Kreatorzy życia politycznego III RP¹⁷ wydają się być establishmentem nie czerpiącym żadnej wiedzy i historycznych doświadczeń. Polską kulturę polityczną po 1989 roku wciąż znamionują partie polityczne i ich liderzy koncentrujący swoją aktywność na politycznym przetrwaniu, nie zaś na sprawach państwowych, reprezentujące zawziętą obronę interesów partykularnych dla egzystencji konkretnych grup politycznych. To na współczesnej klasie politycznej spoczywa brzemień bezpośredniej odpowiedzialności za drastyczne karlenie kultury politycznej i panujących wśród niej obyczajów, za atrofię takich wartości jak: prawda, honor, przyzwoitość¹⁸. W ukształtowanym, po okresie transformacji ustrojowej, państwie polskim dostrzegamy nałożenie się postkomunistycznej erozji moralnej na prymitywną interpretację liberalizmu – taki świat bez norm i wartości, którego efektem okazało się „zniszczenie sumienia”. Postawy takie nie pozostają bez znaczenia dla przejawów w prostej linii związanych i aspektami bezpieczeństwa narodowego. Budowie efektywnego bezpieczeństwa nie sprzyjają powszechne w Polsce lenistwo myśli, niezdolność czy niechęć do głębszego wejrzenia w stan kraju wreszcie niezdawanie sobie sprawy ze współczesnej rzeczywistości, a stąd operowanie fałszywymi przesłankami i karmienie się fikcjami. Niepokoi fakt, iż po roku 1989 nie powstały żadne stałe, profesjonalne, właściwie zorganizowane i wyposażone ośrodki planowania strategicznego integrujące elementy systemu bezpieczeństwa państwa. Wszechobecny NATO-centryzm połączony i amerykańską polityką bezpieczeństwa, jak również pejoratywnie pojmowana lojalność wobec strategicznej więzi z USA, poparte modlitwami o amerykańską obecność powodują, iż „Zagrożenie może wypłynąć i fałszywego poczucia bezpieczeństwa prowadzącego do osłabienia obronności kraju w przekonaniu, że obecny układ nie ulegnie w przyszłości zmianie. Po przyjęciu Polski do Przymierza Atlantyckiego wysoko postawiona osobistość i kół sztabowych wyraziła pogląd, że Polska jako członek NATO będzie mogła liczyć na natychmiastowe wsparcie sojuszników. Nie ma, więc obawy, by polskie terytorium albo jego część znalazło się pod okupacją, bo NATO

¹⁶ Materiały z nieopublikowanego tajnego memoriału Adolfa Hitlera do Heinricha Himmlera z 4 marca 1944 roku, w którym zawarł on zdumiewającą apologię narodu polskiego. Władze amerykańskie znalazły memoriał po wojnie w jednym z bunkrów frankfurckich.

¹⁷ III Rzeczpospolita – użyte w Konstytucji określenie państwa polskiego po zasadniczych przemianach politycznych, jakie zaszły od 1989, stosowane do chwili obecnej.

¹⁸ Arcybiskup Życiński, *Polska Rzeczpospolita Kastowa*, „Rzeczpospolita”, Warszawa, 2004, s. 4.

zapewnia obronę granicy. Łatwo odnaleźć w tych słowach powrót do doktryny Rydza — Śmigłego: nie oddamy ani piędzi ziemi, bo nie pozwolą na to nasi sojusznicy. Założenie takie prowadzi w prostej linii do powtórzenia się tragedii 1939 roku”¹⁹. Immanentność takich cech jak doraźność, krótkowzroczność, miernota, bylejakość czy prowincjonalizm, kreują jedynie syndrom „państwa błędzącego”, dla którego „Największym zagrożeniem [...] są sami Polacy”.

Przed terazniejszymi kreatorami polskiej polityki bezpieczeństwa stoi zatem priorytetowe zadanie. Polega ono na ostatecznym skonstruowaniu i zapewnieniu sprawnego funkcjonowania – dostosowanego do współczesnych zagrożeń – systemu bezpieczeństwa państwa. Istota efektywności, właściwie zorganizowanego, systemu sprowadza się do należytej percepcji odpowiedzialności za bezpieczeństwo przez właściwe organa oraz instytucje należące, w głównej mierze, do władz ustawodawczych i wykonawczych. W świetle Konstytucji RP oraz nałożonych obowiązków przez obowiązujące ustawy mowa tu o Prezydencie RP, Parlamencie, Radzie Ministrów, centralnych organach administracji rządowej, władzach samorządowych oraz innych podmiotach prawnych, w tym przedsiębiorcach tworzących potencjał przemysłowo obronny. Profesjonalne funkcjonowanie, afirmowane charyzmatycznym przywództwem i sprawnym kierowaniem, wynikające i zadań wyżej wymienionych elementów systemu, stanowią elementarny warunek zdolności podsystemu wykonawczego. To przecież siłom zbrojnym oraz służbom i instytucjom rządowym należy stworzyć warunki umożliwiające efektywne zapobieganie i przeciwdziałanie wszelkim zagrożeniom, zapewnienie bezpieczeństwa publicznego²⁰.

Realia współczesnego środowiska bezpieczeństwa stawiają zagrożenia militarne w rzędzie wskazanych do prognozowania, jakkolwiek bardzo mało prawdopodobnych. Stąd u podstaw strategii całościowej wizji bezpieczeństwa leży potrzeba podejmowania wysiłków na rzecz bezpieczeństwa państwa i jego obywateli w każdej sferze życia społecznego. Wymagana optymalizacja rezultatów działań wskazuje na konieczność nadania Systemowi Bezpieczeństwa Narodowego RP charakteru w pełni zintegrowanej całości. W gronie węzłowych kryteriów skutecznej integracji systemu bezpieczeństwa na czoło wysuwa się przymus zastosowania rozwiązań prowadzących głównie do spotęgowania międzyresortowej kooperacji. Zachowując kompatybilność realizacji zadań wynikających i zobowiązań głównie sojuszniczych (NATO), ale i członkowskich (UE), należy jednakowoż dążyć do podnoszenia skuteczności elementów własnego systemu bezpieczeństwa i możliwości jego samodzielnego działania, aczkolwiek

¹⁹ J. Nowak-Jeziorański, *Polska z bliska*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 131.

²⁰ *Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, pkt 83 s. 21.

komplementarnego i elementami systemu NATO-wskiego²¹. System obrony państwa, jako część składowa zintegrowanego systemu bezpieczeństwa narodowego, musi zapewniać zdolność do przeciwstawienia się wszelkim zagrożeniom żywotnych interesów narodowych i celów strategicznych w dziedzinie bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej. Stanowi on skoordynowany zbiór elementów kierowania i wykonawczych, który tworzą wszystkie siły i środki przeznaczone do realizacji zadań obronnych, odpowiednio do tych zadań zorganizowane, utrzymywane i przygotowywane. Jego podstawy oparte muszą być przepisach prawa powszechnie obowiązującego, a także na postanowieniach wynikających z umów i traktatów międzynarodowych, których Polska jest stroną²².

Wnikliwa analiza współczesnego, globalnego środowiska bezpieczeństwa wykazuje walkę zbrojną między państwami czy blokami państw, w Środkowoeuropejskim regionie strategicznym, jako mało prawdopodobną. Jednocześnie nikt jednoznacznie nie wykluczy takiej możliwości. Stąd wracając do cytatu „Vis pacem, para bellum”, w konkluzji artykułu wracam do jego tematu formułując niewygodne, aczkolwiek konkretne i nie pozbawione sensu pytanie: czy Polska jest przygotowana do potencjalnej wojny? Pytanie pozostawię jako retoryczne, świadomie skłaniając czytelnika do przemyśleń na podjęty temat. Podkreślając jednakowoż wagę problemu wskażę niektóre tylko słabości poszczególnych podsystemów systemu obronnego państwa.

Obronny system wojskowy (podsystem militarny) tworzą Siły Zbrojne RP, których trzon stanowią ich rodzaje, takie jak: Wojska Lądowe, Siły Powietrzne, Marynarka Wojenna oraz Wojska Specjalne. Stan systematycznie i nieustająco restrukturyzowanej armii, od roku 1990 został zredukowany o niemal 2/3 w stosunku do stanu i końca funkcjonowania Ludowego Wojska Polskiego. Realizowanej na dużą skalę transformacji towarzyszą jednak pejoratywne czynniki owej metamorfozy.

Najbardziej palące problemy polskich Sił Powietrznych to brak samolotów, częste awarie F-16, katastrofalny stan techniczny większości maszyn i fatalny system szkolenia. Zdaniem ekspertów, większość polskich samolotów bojowych stanowi zagrożenie dla tych, którzy nimi latają. Problemy są także i załogami super myśliwców. Piloci F-16 muszą przechodzić specjalistyczne szkolenia, których wielu nie kończy. W rezultacie, polskiej armii brakuje doświadczonych pilotów zdolnych do latania F-16. Siły Powietrzne dysponują ponadto samolotami transportowymi i szturmowymi wyprodukowanymi jeszcze w czasach ZSRR. Większość z nich jest już wyeksploatowana i ich wartość bojowa jest bardzo niska. Jeszcze gorzej wygląda sytuacja samolotów szkoleniowych. Bolączką jest również brak pieniędzy

²¹ Ibidem, pkt 84 s. 21.

²² Ibidem, pkt 56 i 57 s. 12.

na szkolenia pilotów. Polski pilot wojskowy spędza rocznie w powietrzu 50 godzin, podczas gdy jego amerykański kolega co najmniej 2000 godzin²³.

Zredukowana i mocno niedofinansowana Marynarka Wojenna RP za 4-5 lat nie będzie w stanie zapewnić bezpieczeństwa morskiego naszemu państwu. Jest ona obecnie najbardziej zaniedbanym rodzajem Sił Zbrojnych RP. Tylko w minionej dekadzie i linii wycofano ponad 62% okrętów bojowych i pomocniczych jednostek pływających oraz o połowę zmniejszono lotnictwo morskie. Tymczasem realizacja interesów narodowych, w tym gospodarczych i zobowiązań sojuszniczych wymaga obecności polskich okrętów również na innych akwenach²⁴.

Zaangażowanie w tworzenie architektury globalnego bezpieczeństwa poprzez udział polskich sił zbrojnych w koalicyjnych operacjach w Iraku oraz Afganistanie, w relewantny sposób przyczyniły się do dostrzegalnej i odczuwalnej ewolucji wyposażenia głównie Wojsk Lądowych zarówno w sprzęt, jak i wyposażenie indywidualne żołnierza na polu walki. Nadanie ekspedycyjnego charakteru Siłom Zbrojnym RP sprawia, iż te aprobowane transpozycje odnoszą się wyłącznie do narodowych kontyngentów desygnowanych do służby poza granicami kraju. Pomimo jednakże takiego wysiłku organizacyjnego, zachowanie żądanej zdolności bojowej oraz mobilności operacyjnej tychże sił uzyskiwane jest nieustająco dzięki sojuszniczemu wsparciu, bez którego byłoby wręcz nieosiągalne. Dotyczy ono tak niepodważalnego wspomagania, jak:

- doposażanie zgrupowań bojowych w pojazdy HMV Hummer,
- dostarczanie planistom i analitykom informacji pozyskiwanych i satelitarnych oraz bezpilotowych środków rozpoznawczych,
- wsparcie systemu dowodzenia poprzez udostępnianie własnych środków łączności i komunikacji wizualnej,
- logistycznego wsparcia działań, w tym głównie ewakuacji medycznej (MEDEVAC – ang. Medical evacuation) i ewakuacji uszkodzonego sprzętu (CESEVAC – ang. Casualty evacuation),
- wsparcia działań operacyjnych przez śmigłowce – głównie podczas operacji prowadzonych w nocy,
- wreszcie chociażby transportu strategicznego w celu przerzutu wojsk do strefy działań.

Jedynie, wyodrębnione ze struktur armii, Wojska Specjalne – jako samodzielny rodzaj wojsk, osiągnęły wysokie standardy zdolności do prowadzenia

²³ *Niepokojące dane na temat Sił Powietrznych*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/niepokojac-dane-na-temat-wojsk-powietrznych,1,3585383,wiadomosc.html>, 6 września 2010 r.

²⁴ *Poważny problem z bezpieczeństwem kraju*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/powazny-problem-z-bezpieczenstwem-kraju,1,5189780,wiadomosc.html>, 16 lipca 2012 r.

operacji specjalnych w wymiarze narodowym, sojuszniczym lub koalicyjnym, samodzielnie lub we współdziałaniu i innymi komponentami sił zbrojnych w okresie pokoju, kryzysu i wojny, w kraju i poza jego granicami. Czy jednak – w świetle tak przedstawionej analizy – to wystarczy, aby Siły Zbrojne Rzeczypospolitej Polskiej były zdolne zapewnić ochronę niepodległości państwa i niepodzielności jego terytorium oraz czy są zdolne zapewnić bezpieczeństwo i nienaruszalność jego granic?²⁵ Do tak sformułowanego pytania nasuwają się dodatkowe wątpliwości wywołane świadomością poziomu erudycji problematyki dotyczącej bezpieczeństwa narodowego reprezentowanego przez polskich przedstawicieli władzy ustawodawczej, dla których „ograniczanie liczby kapelanów wpływa negatywnie na stan duchowy naszych żołnierzy, a w związku z tym żołnierze będą przedstawiali mniejszą zdolność bojową i obronną”?!²⁶

Podobnej analizie należy poddać podsystem pozamilitarny. Przeprowadzenie analogicznej inferencji wymusza ewolucja środowiska bezpieczeństwa, która spowodowała, iż współczesne zagrożenia są „równe skutkom wojny (...), a współcześnie bezpieczeństwo narodowe, obrona narodowa obejmują w coraz większym stopniu, oprócz siły militarnej, zdolność ochrony i ratownictwa ludności, substancji materialnej i środowiska przed zagrożeniami niemilitarnymi”. Tymczasem, jak donoszą inspektorzy Najwyższej Izby Kontroli, zanika zaniechany system obrony cywilnej, którego funkcjonującym elementom brakuje koordynacji. Nie istnieje także system ochrony ludności, zakładów pracy i urzędów użyteczności publicznej, dóbr kultury, ratowania i udzielania pomocy poszkodowanym w czasie wojny. W niemal co trzecim skontrolowanym województwie, powiecie czy gminie nie ma żadnych formacji obrony cywilnej. Funkcjonujące sporadycznie pewne jej elementy są ulokowane przy innych systemach i całkowicie pozbawione koordynacji ich działań. Szkolenia ludności, w zakresie reagowania na sytuację wojny i wielkich klęsk żywiołowych, zostały zaniechane²⁷.

Polski establishment, za aksjomat przyjął maksymę, że „w pierwszej dekadzie nowego stulecia Rzeczpospolita Polska jest krajem bezpiecznym”²⁸. Ten bezkrytycznie zaaprobowany dogmat stał się fundamentalną przyczyną grzechu zaniechania. Podsumowując zaprezentowane analizy, trudno mówić o gotowości Polski do potencjalnego konfliktu zbrojnego, trudno mówić w ogóle

²⁵ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 26.1.

²⁶ *Jan Ziobro broni kapelanów*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/jan-ziobro-broni-kapelanow-mniej-ksiezy-to-mniejsz,1,5072442,wiadomosc.html>, 23 marca 2012 r.

²⁷ *Polska niegotowa na wojnę*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/niepokojacy-raport-nik-polska-niegotowa-na-wojne,1,5164643,wiadomosc.html>, 19 czerwca 2012 r.

²⁸ *Strategia bezpieczeństwa narodowego Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2007, pkt 1 s. 3.

o bezpieczeństwie obywateli. Dokumentnie zbagatelizowano tak żywotne zadania przygotowań obronnych państwa²⁹, jak:

- stworzenie ogólnonarodowego, zintegrowanego, strategicznego ośrodka analizy i oceny wyzwań i zagrożeń;
- działalność antywywiadowcza, w skutek permanentnej reformy wojskowych służb specjalnych oraz braku odpowiednich środków rozpoznawczych;
- doskonalenie procedur działania w sytuacjach kryzysu i wojny – poprzez brak regularnego szkolenia;
- zwiększanie zdolności Sił Zbrojnych RP, uzasadniając ich brak kryzysem ekonomicznym;
- budowę zintegrowanego systemu kierowania bezpieczeństwem narodowym komplementarnego i sojuszem północnoatlantyckim;
- utrzymywanie rezerw państwowych i osobowych, którego rozwiązanie kamuflowano nieudanym i kompletnie skompromitowanym systemem Narodowych Sił Rezerwowych;
- totalne zaniechanie rozbudowy i utrzymania infrastruktury obronnej;
- wreszcie nie stworzono żadnego programu edukacji oraz patriotycznego wychowania społeczeństwa.

Tymczasem, dążąc do aktywnego uczestnictwa w kształtowaniu środowiska międzynarodowego, przywódcy narodu, na rzecz umacniania obronności państwa³⁰ muszą prowadzić działania zmierzające do:

- dbałości o silną, międzynarodową pozycję Polski na arenie międzynarodowej;
- promowania demokracji i poszanowania praw człowieka;
- permanentnego utrzymywania w gotowości oraz systematycznego wydzielania sił i środków do udziału w operacjach koalicyjnych i narodowych;
- prewencji przeciw terroryzmowi.

Reasumując, trudno się nie zgodzić i Prezydentem Bronisławem Komorowskim, według którego „naszą słabością od wielu lat jest słabość dyscypliny wykonawczej. To trochę nasza narodowa wada, że chętnie budujemy plany, rozważamy różne warianty, a na końcu, jak przychodzi co do czego, to na przeszkodzie staje tysiąc barier uzasadniających opóźnienia, brak konsekwencji i nieumiejętność osiągnięcia celów. Kto stoi w tym samym miejscu, nie zmienia się,

²⁹ Ibidem, pkt 42 s. 9.

³⁰ Ibidem, pkt 43 s. 10.

nie rozwija się, nie jest silniejszy tylko coraz słabszy. **Nie wolno nam stać w miejscu!**³¹.

Abstract

The article titled “Unprepared for war” contains the analysis of the Polish national security system when it comes to subsystems of the management and implementation, and to be more precise, the military and nonmilitary subsystems. The negative assessment of the management subsystem is the result of its disorganisation, which hinders the integration of all powers and elements taking part in the defence task. The defectiveness of the system constitutes the source of the inspiration for the improvements suggested by the author. The analysis of military forces and railway system shows that they are unable perform constitutional tasks in the context of the defence of the Polish state's territorial integrity. The lack of system solutions and lack of functionality of the nonmilitary subsystem add to the ineffective state of the defensive system, helpless in the face of various threats during the crisis, such as war.

Keywords: national defense, national defense systems, war.

³¹ Z wystąpienia Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego podczas dorocznej odprawy rozliczeniowo-koordynacyjnej kierowniczej kadry MON i SZ, Warszawa, 27 marca 2012 r.

DANIEL BUTRYN

12 SZCZECIŃSKA BRYGADA ZMECHANIZOWANA
IM. GEN. BRONI JÓZEFA HALLERA

REALIZM KONSTRUOWANIA KONTYNGENTÓW EKSPEDIOWANYCH DO UDZIAŁU W OPERACJACH STABILIZACYJNYCH

Mówiąc o realizmie konstruowania kontyngentów ekspediowanych do udziału w operacjach stabilizacyjnych należy przybliżyć problematykę związaną i udziałem wojska w tego rodzaju działaniach, a dokonam tego na przykładzie przygotowań XII zmiany PKW¹ Afganistan realizowanych przez 12 Brygadę Zmechanizowaną. Trzeba zdawać sobie sprawę, iż wyznaczenie PKW do prowadzenia działań poza granicami kraju jest złożonym procesem decyzyjnym wielu mocodawców, którzy swoje postanowienia uprawomocniają stosownymi dokumentami odniesienia wśród których znajdują się:

- 1.zgoda Prezydenta RP,
- 2.zarządzenie Ministra Obrony Narodowej,
- 3.rozkazy przełożonych wojskowych kolejnych szczebli:
 - a) Szefa Sztabu Generalnego,
 - b) Dowódcy Wojsk Lądowych,
 - c) Dowódcy 12 Dywizji Zmechanizowanej,
 - d) Dowódcy 12 Brygady Zmechanizowanej,
- 4.wytyczne specjalistów pionów funkcjonalnych,
- 5.wreszcie nadany kontyngentowi etat.

¹ PKW (Polski Kontyngent Wojskowy) – wydzielona jednostka wojskowa Sił Zbrojnych RP (wojska operacyjne), przeznaczona do udziału w zagranicznej operacji wojskowej (pokojuowej lub wojennej) zgodnie z decyzją Prezydenta RP na wniosek Rady Ministrów.

Na szczególną uwagę zasługuje złożoność i sumaryczny czasokres fazy przygotowania i szkolenia sił wydzielonych do składu PKW. Niepopularyzowana publicznie wiedza w tym zakresie jest powszechnie znana jedynie powierzchownie. Tymczasem okres zaangażowania wydzielonych do udziału w operacjach prowadzonych poza granicami kraju modułów obejmuje aż dwuletni cykl! Zasadnicze terminy wspomnianego cyklu obejmują:

1. etap przygotowania kontyngentu do misji, w tym jego szkolenia – trwający rok czasu;
2. okres realizacji zadań w ramach misji prowadzonej w rejonie odpowiedzialności operacyjnej – trwający według sojuszniczych ustaleń sześć miesięcy;
3. w rezultacie czas zapewniony na odtwarzanie zdolności bojowej – równoznaczny i okresem kolejnych sześciu miesięcy.

Ze względu na stopień ważności, kluczowym przedziałem czasu zdecydowanie okazuje się period przeznaczony na przygotowanie i szkolenie wszystkich wyznaczonych do misji sił. Obejmuje on kilka faz o specyficznej charakterystyce:

FAZA I. określana mianem „planowania” polega między innymi na opracowaniu dokumentacji organizacyjno-rozkazodawczej, wyznaczeniu dowódców komponentów PKW oraz przeprowadzeniu kwalifikacji stanu osobowego według określonego etatu kontyngentu.

FAZA II. „przygotowania i formowania”, w której oprócz intensywnego obsadzania stanowisk etatowych realizowane są już takie zamierzenia, jak:

1. szkolenie Indywidualne po zakwalifikowaniu do składu PKW;
2. uczestnictwo kierowniczej kadry kontyngentu w kursach specjalistycznych realizowanych w ośrodkach i centrach szkolenia;
3. kursy instruktorsko-metodyczne;
4. oraz ćwiczenia instruktazowo-metodyczne.

FAZA III. „szkolenia” – jako najintensywniejsza i wszystkich faz, której istotą jest metodycznie zorganizowana realizacja procesu szkolenia.

1. Począwszy od szkolenia indywidualnego w komórkach funkcjonalnych;
2. Poprzez zgrywanie poszczególnych modułów kontyngentu takich, jak:
 - a) komórek funkcjonalnych;
 - b) sekcji i grup;
 - c) zgrywanie w ramach drużyny, plutonu, zespołów, kompanii;
 - d) zgrupowań bojowych;
3. Kompleksowo przeprowadzony proces szkolenia finalizuje ćwiczenie zgrywające całości sił kontyngentu oceniające stopień zdolności do wykonywania przyszłych zadań w strefie odpowiedzialności.

4. Charakterystycznymi elementami nieodzownie występującymi w opisywanej fazie są takie przedsięwzięcia, jak:

- a. apele ewidencyjne poszczególnych komponentów oraz całego kontyngentu;
- b. certyfikacje przeprowadzane po zakończeniu każdego etapu szkolenia poszczególnych szczebli PKW;
- c. jeden, do dwóch rekonesansów rejonu operacji;

FAZA IV. Jest fazą „przygotowania do rotacji” i obejmuje tak ważne zamierzenia, jak:

1. wykorzystanie przez żołnierzy delegowanych urlopów wypoczynkowych za rok, w którym realizować będą misję poza granicami kraju;
2. osiągnięcie gotowości do przemieszczenia;
3. indywidualne przygotowanie do udziału w misji;
4. przygotowanie dokumentacji celno-przewozowych do przemieszczenia;
5. przekazanie kontyngentu pod dowódzenie Dowództwu Operacyjnemu Sił Zbrojnych;
6. przeprowadzenie rotacji zmiany oraz
7. przekazanie dowódzenia na teatrze działań (*TOA – Transfer of Authority*).

Powrót do kraju i rejonu misji nie jest tożsamy i zakończeniem zadań wykonywanych w ramach udziału w określonej operacji. Po przemieszczeniu całej zmiany, w macierzystych jednostkach, rozpoczyna się tak zwany okres odtwarzania zdolności bojowej. Etap ten zawiera tak istotne przedsięwzięcia, jak:

1. wykonywanie badań lekarskich,
2. rehabilitacja sanatoryjna,
3. wykorzystywanie urlopów,
4. okresowe obsługiwanie uzbrojenia i sprzętu wojskowego.

Zrozumienie poziomu trudności realizowanych zadań okresu przygotowania i szkolenia sił wydzielonych do składu sił koalicyjnych w islamskiej republice Afganistanu ułatwia znajomość struktury organizacyjnej PKW delegowanego poza granice kraju. Posługując się przykładem XII zmiany wydzielanej ze składu 12 brygady zmechanizowanej dostrzegamy zawilość problemu oraz ogrom zadań wymagających profesjonalnego zaplanowania i przeprowadzenia szkolenia – zwłaszcza w kontekście zgrania poszczególnych komponentów do wspólnego wykonywania zadań w strefie odpowiedzialności na teatrze działań.

Reasumując należy zauważyć, że czynnikami w decydującym stopniu determinującymi profesjonalne przygotowanie do wykonywania zadań w rejonie misji są charakter misji, czas oraz ukompletowanie. Charakter misji określa tym samym rodzaj wykonywanych zadań, do których należy stan osobowy właściwie przygotować. Czas przeznaczony na przygotowanie zmiany musi zapewnić dowódcy oraz całemu stanowi osobowemu kontyngentu profesjonalne przygotowanie do wykonywania zadań zgodnie i przeznaczeniem na teatrze działań.

Natomiast stopień ukończenia oraz wyposażenia decyduje o zdolnościach operacyjnych zgrupowań bojowych oraz ma zagwarantować aktywność i utrzymanie inicjatywy w strefie odpowiedzialności.

Streszczenie

Artykuł zawiera charakterystykę procesu przygotowania Polskich Kontyngentów Wojskowych do udziału w operacjach prowadzonych poza granicami kraju. Począwszy do unormowań prawnych, a kończąc na przedstawieniu etapów praktycznego przygotowania kadry oraz wojsk. Wszystko na bazie doświadczeń i przygotowań XII zmiany PKW Afganistan realizowanych przez 12 Brygadę Zmechanizowaną ze Szczecina.

Abstract:

The article contains the characterization of the process for preparing the Polish Military Contingents for the participation in operations conducted abroad. It covers the topic of legal regulations, and the stages of preparation of the staff and forces. The article is illustrated by the experience from preparations of the XII PMC change Afghanistan carried out by the 12 Mechanized Brigade from Szczecin.

Keywords: stabilization operations, foreign operations, PKW, 12 Mechanized Brigade.

FILOLOGIA

ROMAN GAWARKIEWICZ

UNIWERSTET SZCZECIŃSKI

KOMPETENCJE DO KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Stan wiedzy współczesnych nauk humanistyczno-społecznych oraz obiektywne uwarunkowania zmieniającego się świata stały się impulsem do wieloaspektowych i wnikliwych analiz problemów z zakresu kontaktów, współpracy i dialogu nosicieli różnych kompetencji komunikacyjno-kulturowych. W rezultacie wysokiego zapotrzebowania społecznego powstałego pod wpływem powszechnych w dzisiejszym świecie interkulturowych zbliżeń zachodzących niemal w każdej sferze życia następuje intensywny rozwój znanej już od XVIII wieku nauki o komunikacji międzykulturowej¹. Zagadnieniu temu poświęcono wiele prac naukowych i interdyscyplinarnych kongresów międzynarodowych, gdzie zauważono, że źródło wielu problemów międzyludzkich tkwi w różnorodności kultur, w niezdawaniu sobie sprawy z komunikacyjnej roli tych różnic. W związku z tym w sposób szczególny zaczęto podkreślać konieczność budowania dialogu kultur drogą edukowania społeczeństw, przekonywania do innych postaw, zachęcania do współpracy w celu przelamywania barier, eliminowania stereotypów i ksenofobii. Intensyfikacji prowadzonych dyskusji interdyscyplinarnych na temat praktycznego wymiaru komunikacji międzykulturowej towarzyszy stale rosnące zapotrzebowanie na specjalistów biegłych w umiejętności wskazywania rozwiązań problemów pojawiających się w kontaktach i współpracy międzykulturowej. Wiedza o komunikacji międzykulturowej została więc ujęta w wielu programach kształcenia

¹ O początkach i rozwoju nauki o komunikacji międzykulturowej patrz: J. Mikułowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Akademia Ekonomiczna, Kraków 2004.

akademickiego na różnych kierunkach i specjalnościach. Dyscyplina ta jest również nauczana na specjalnych kursach adresowanych do ludzi polityki, dyplomacji, biznesu i reklamy, podczas których zdobywają oni praktyczne umiejętności skutecznego komunikowania się z przedstawicielami innych kultur. Dużym zainteresowaniem cieszą się także ogólnie dostępne podręczniki do nauki komunikacji międzykulturowej².

Zainteresowanie praktyczną stroną komunikacji międzykulturowej stworzyło sprzyjający klimat dla peregrynacji badawczych, których celem stało się wypracowanie podstawowych zagadnień poznawczych na temat uniwersalnych cech komunikacji oraz wskazanie zjawisk specyficznych, wynikających z członkostwa w grupach kulturowych, które determinuje cały proces komunikacji i przysparza dużych trudności w porozumiewaniu się ludzi z różnych kultur. W centrum rozważań nad komunikacją międzykulturową pojawiła się w związku z tym konieczność głębszych analiz różnic kulturowych. W tym momencie przed badaczami pojawia się szereg bardzo istotnych pytań. Jedno z najbardziej podstawowych wynika z ogromnej ilości różnic między poszczególnymi kulturami, które choć są przedmiotem intensywnie prowadzonych studiów kontrastywnych, nie dają się zamknąć w całościowej, klasyfikacji komplementarnej. Ciągłe więc otwartymi pozostają pytania: Jakie fragmenty bogatej i wielobarwnej mozaiki cudzej kultury wymagają szczególnie wnikliwych studiów i analiz oraz praktycznego ich przyswojenia. W jaki sposób cechy specyficzne danej kultury wpływają na język i jego użycie? W jaki sposób język odzwierciedla parametry kultury? Gdzie przebiega granica właściwego przekazywania swoich komunikatów i rozumienia reakcji na nie podczas kontaktów międzykulturowych? Czym uwarunkowane są interkulturowe niepowodzenia komunikacyjne i, w związku z tym, jakie są najbardziej skuteczne metody ich neutralizacji?

Postawienie zagadnień poznawczych w przedstawionych wyżej kategoriach tłumaczy konieczność zaangażowania w proces tworzenia teoretycznego zaplecza dla analiz dialogu i współpracy kultur wielu dyscyplin naukowych: psychologii, socjologii, antropologii kultury, nauki o komunikacji i komunikowaniu, językoznawstwa i semiotyki.

Taki interdyscyplinarny proces budowania wiedzy o komunikowaniu interkulturowym umożliwił podejście całościowe tak na etapie formułowania tez i dyrektyw poznawczych, jak i na etapie wyznaczania przedmiotu i celów studiów nad komunikacją międzykulturową z różnych perspektyw badawczych, odnoszących się do takich zagadnień jak: wpływy kulturowe na sposoby percepcji i zachowania jednostki, zjawiska empatii oraz roli i znaczenia stereotypów i uprzedzeń w

² Np.: S. Reynolds, D. Valentine, *Komunikacja międzykulturowa. Przewodnik*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, 2009.

kontaktach interpersonalnych (psychologia); konflikty i współpraca interpersonalna i grupowa, stosunki międzyrasowe i etniczne (socjologia); studia porównawcze nad wartościami i stylami komunikacji (antropologia kultury); zasady komunikowania w społeczeństwie oraz nośniki komunikowania, czyli media (nauki o komunikacji i komunikowaniu); kody, znaczenia komunikatów werbalnych, niewerbalnych, gestowych i kinetycznych oraz techniki perswazji, toki rozumowania i style przemówień publicznych (językoznawstwo i semiotyka)³.

Efektom pracy uczonych zgłębiających tę problematykę jest ustalenie powszechnie akceptowanego i wielostronnie analizowanego kanonu wiedzy o komunikowaniu międzykulturowym wyznaczającego główne problemy i cele prowadzonych w ramach tej nauki badań. Centrum tego kanonu stanowi definicja wprowadzonego do nauki przez Edwarda Halla⁴ terminu „komunikacja międzykulturowa”. Według współczesnych badaczy tej dyscypliny „komunikowanie międzykulturowe zachodzi zawsze wtedy, kiedy przekaz, który ma być zrozumiany, jest tworzony przez reprezentanta jednej kultury, a jego odbiorcą jest reprezentant innej kultury”⁵. Jest więc ono „aktem rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze”⁶. Przyjęcie takiej koncepcji otworzyło pole obserwacji procesów porozumiewania się ludzi reprezentujących odmienne kultury tak w zakresie ludzkiej praktyki, jak i w zakresie budowania teorii tego zjawiska.

Współczesne zainteresowania komunikacją międzykulturową koncentrują się zatem na jej analizie z punktu widzenia uczestników reprezentujących odrębne kultury lub subkultury oraz na opisie jej przebiegu. Konsekwencją takiego podejścia jest wyróżnienie kilku jej typów. Zgodnie z propozycją Mariana Filipiaka⁷ w ramach komunikowania międzykulturowego można mówić o:

1. komunikacji pomiędzykulturowej, której istotę stanowią czynności komunikowania się przedstawiciele odmiennych kultur narodowych lub etnicznych;
2. komunikacji poprzezkulturowej, która zachodzi, podobnie jak komunikacja pomiędzykulturowa, na poziomie interpersonalnym, kiedy komunikują się ze sobą jednostki reprezentujące różne zbiorowości i grupy społeczne funkcjonujące w obrębie jednej kultury narodowej;
3. komunikacji międzynarodowej, polegającej na komunikowaniu się

³ J. Mikułowski Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Universitas, Kraków 2006, s. 76-77.

⁴ E.T. Hall, *Bezgłośny język*, PIW, Warszawa 1987.

⁵ M. Zuber, *Komunikowanie międzykulturowe*, [w:] *Studia z teorii komunikowania masowego*, pod red. B. Dobek-Ostrowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999, s. 24.

⁶ J. Mikułowski Pomorski., *Jak narody...*, op.cit., s. 74.

⁷ M. Filipiak, *HOMO COMMUNICANS Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 176-177.

reprezentantów różnych kultur narodowych. W jego ramach wyodrębnia się⁸ porównawcze komunikowanie masowe, które porównuje systemy medialne funkcjonujące w różnych kulturach, oraz dziedzinę komunikowanie i stosunki międzynarodowe, zajmujące się z kolei analizowaniem procesów komunikowania się pomiędzy różnymi narodami i rządami państw.

4. komunikacji globalnej, będącej pewnym aspektem komunikacji międzynarodowej, dziedzinę, której zainteresowania koncentrują się na analizie i opisie komunikatów przekazywanych z innego kręgu kulturowego z uwzględnieniem ich wpływu na kulturę własną.
5. komunikacji wewnątrzkułturowej pojmowanej jako komunikowanie się osób reprezentujących tę samą kulturę, jednak posiadających pewne odrębne wartości w stosunku do kultury dominującej.

Wszystkie wymienione wyżej typy traktują proces komunikacji międzykulturowej jako transfer treści między jej uczestnikami, którego celem jest, podobnie jak w komunikowaniu interpersonalnym, poszukiwanie wspólnej wiedzy i budowanie na jej podstawie porozumienia. Doświadczenie pokazuje, że taki rodzaj wzajemnych kontaktów ze względu na specyficzne cechy jego uczestników nabyte drogą inkulturacji (np. różne języki, odmienne normy i reguły postępowania, różne typy osobowości ukształtowane przez wzory kultury rodzimej) przysparza wielu problemów we wzajemnym porozumiewaniu się zagranicznych partnerów komunikacji. W związku z tym opracowano szereg teorii komunikowania międzykulturowego wskazujących na możliwości jego świadomego nawiązania i podtrzymania tak, aby uczestnicy interakcji interkulturowych mieli większe szanse redukcji uczucia niepewności i obaw, jakie wywołuje kontakt z „obcym”, co z kolei ułatwi komunikowanie się w sposób ciągły i trwały, a w efekcie finalnym doprowadzi do lepszego zrozumienia się i poznania wzajemnego.

Do najpopularniejszych i najobszerniej opisanych w literaturze przedmiotu teorii komunikacji międzykulturowej należą:

1. Teoria adaptacji międzykulturowej.
2. Systemowa teoria komunikacji międzykulturowej.
3. Teoria budowania trzeciej kultury.
4. Teoria kulturowej determinacji tożsamości płciowej.
5. Koncepcje komunikacji międzykulturowej Edwarda Halla.

Ponieważ wymienione teorie zostały już szeroko zaprezentowane w licznych polskojęzycznych opracowaniach naukowych poświęconych problematyce komunikowania międzykulturowego, podczas dalszej ich prezentacji skupię uwagę

⁸ M. Zuber., *Komunikowanie międzykulturowe...*, op. cit, s. 25-26.

czytelnika tylko na tych ich podstawowych aspektach i założeniach, które w sposób bezpośredni wskazują ludziom reprezentującym różne kultury, jak sprostać wyzwaniu modelowania wzajemnych interakcji sprowadzającym się do zdolności efektywnego poszukiwania w drugim, wychowanym w innej kulturze, człowieku wspólnej wiedzy ułatwiającej nawiązanie akceptowanego kontaktu.

Teoria adaptacji międzykulturowej autorstwa Williama Gudykunsta i Marca Hammera⁹ oparta na teorii redukcji niepewności, uzależnia efektywność przebiegu interakcji interkulturowych od wyniku procesu akulturacji, jakiemu podlegają jednostki pochodzące z innego regionu kulturowego i przebywające w obcym dla siebie środowisku kulturowym. W myśl tej teorii wynik tego procesu – kulturowa adaptacja z obcym w punkcie wyjścia środowiskiem kulturowym - jest zależny od poziomu znajomości języka gospodarzy oraz znajomości podstawowego kanonu ich kultury. Innymi słowy, w myśl omawianej teorii to, czy będziemy działać w obcym dla nas środowisku kulturowym bez poczucia niepewności i w jakim stopniu potrafimy przełamać barierę komunikacyjną i świadomie wpływać na działanie naszego interlokutora, zależy od bagażu naszej wiedzy o zespole treści, wokół których zogniskowała się wspólnota, z jaką nawiązujemy kontakt. Jeżeli bagaż ten okaże się niewystarczający, skazujemy się na brak pełnej adaptacji, to znaczy na funkcjonowanie bez odczuwania niepokoju tylko w obrębie własnej enklawy, poza nią zaś wszelkim naszym działaniom towarzyszyć będzie wysoki poziom niepewności.

Systemowa teoria komunikacji międzykulturowej opracowana przez Young Kim¹⁰, podobnie do opisanej wyżej, uzależnia całościowe funkcjonowanie jednostki w obcym środowisku kulturowym od poziomu akulturacji. Zdaniem Kim procesy akulturacji uzależnione są od wpływu sieci komunikacyjnych, a wpływ ten można przedstawić w formie aksjomatu: jednostki mające większy kontakt z sieciami komunikacyjnymi gospodarzy charakteryzuje pełniejsza akulturacja w przeciwieństwie do tych, którzy funkcjonują jedynie w obrębie sieci komunikacyjnych swoich środowisk imigracyjnych. Takie ujęcie problemu, jak dowodzi Kim na podstawie prowadzonych badań, wskazuje na istnienie bezpośredniej zależności akulturacji przybyszów z innych krajów od rodzaju i intensywności podejmowanych przez nich interakcji komunikacyjnych w ramach komunikowania masowego (korzystania z mass mediów) oraz komunikowania interpersonalnego, przy czym, według autorki omawianej teorii, większe znaczenie dla adaptacji mają kontakty interpersonalne.

Zgodnie z tą opcją łatwiejsze dostosowanie się do warunków obcych kulturowo jest

⁹ W.B. Gudykunst, M.R. Hammer, *Strangers and Hosts: an Uncertainty Reduction Based Theory of Intercultural Adaptation*, Cyt. wg. M. Zuber, op. cit. s. 32-34.

¹⁰ Y.Y. Kim, *Communication Patterns of Foreign Immigrants in the Process of Acculturation*, Cyt. wg. M. Zuber, op. cit. s. 34-36.

uzależnione od możliwości percepcyjnych jednostki, dzięki którym będzie ona w stanie tworzyć obraz kultury gospodarzy w oparciu o treści prezentowane w mass mediach. Owe możliwości percepcyjne to:

- zdolności wchodzenia w interakcję z członkami społeczeństw gospodarzy i korzystania z mediów;
- znajomość języka gospodarzy;
- gotowość i chęć poznania kultury gospodarzy oraz uczestniczenia w niej;
- dostępność mass mediów społeczeństwa gospodarzy.

Z drugiej zaś strony wzrost umiejętności komunikacyjnych w ramach komunikowania interpersonalnego ułatwiających przewycięzanie stresu w kontaktach z ludźmi innych kultur, a co za tym idzie osiągnięcie wyższego poziomu akulturacji zależy, zdaniem Kim, od:

- czynników bazowych, na które składają się podobieństwo kultur, cechy osobowości, wiek, poziom wykształcenia;
- kompetencji w zakresie kultury gospodarzy, która obejmuje: wymiar poznawczy (znajomość języka, kodów niewerbalnych, wartości kultury gospodarzy), wymiar afektywny (motywacja w kontaktach z przedstawicielami kultury gospodarzy, orientacja emocjonalna i estetyczna, postawy wobec społeczeństwa gospodarzy) oraz obszar zachowań, czyli zdolność do mówienia, słuchania, stosowania reguł interakcji, utrzymywania związków zgodnie z zasadami obowiązującymi w kulturze gospodarzy.
- wzrostu kontaktów.

Teoria budowania trzeciej kultury proponuje spojrzenie na pomyślność procesów komunikacji międzykulturowej z perspektywy gotowości uczestników kontaktu międzykulturowego do rezygnacji z części założeń obowiązujących we własnej kulturze odnoszących się na przykład do różnych kodów porozumiewania się i odmiennych kategorii myślenia w celu eliminacji błędnych rozumień i nieporozumień wzajemnych, a co za tym idzie w celu wypracowania wspólnych zasad porozumiewania się sprzyjających osiągnięciu drożności komunikacyjnej. Zdaniem przedstawicieli tej teorii warunkiem koniecznym dla budowania trzeciej kultury jest dobrze ukształtowana tożsamość własna jej partnerów. Tylko wtedy będą oni bowiem w stanie rozumieć i szanować swoją odrębność i nie traktować jej jako źródła podejrzliwości i wrogości. Wręcz przeciwnie, staną się beneficjentami „wartości tolerancji i otwarcia na inność, zdolności wyjścia poza własne ograniczenia, przyswojenia tego co mają nam do

ofiarowania sąsiedzi, współmieszkańcy i obcoplemienni współobywatele”¹¹ bez szkody dla poczucia tożsamości własnej. Taka postawa otwartości i uznania za równych sobie i zdolnych do partnerstwa przedstawicieli różnych kultur, według Ge Gao, ma często miejsce w przypadku kontaktów opartych na uczuciach sympatii lub miłości. Uczucia takie wywołują chęć zdynamizowania kontaktu opartego na wzajemnej otwartości, poczuciu wspólnoty i działaniach na rzecz jego utrwalenia oraz na wspólnej, zgodnej ocenie wzajemnych stosunków jako czynnika utrwalającego stabilność takich relacji¹².

Kolejną teorią przydatną w analizach kontaktów między przedstawicielami różnych kultur jest **teoria kulturowej determinacji tożsamości płciowej gender**. W nauce o komunikacji międzykulturowej pojawiła się ona na skutek traktowania przez niektórych teoretyków kontaktów pomiędzy osobami różnych płci, ras, generacji oraz osobami o różnym poziomie sprawności fizycznej i intelektualnej, jako właśnie kontaktów międzykulturowych.

Postulat traktowania mężczyzn i kobiet jako różnych kulturowo podmiotów interakcji komunikacyjnych został już przedstawiony przez jego zwolenników¹³ z wielu możliwych stron, w związku z czym w niniejszej pracy nie podejmuję się ambitnego zadania wielowymiarowej jego prezentacji. Skoncentruję się raczej na zadaniu mniej ambitnym: prezentacji tylko tych jego aspektów, które stanowią swego rodzaju punkt orientacyjny pozwalający każdej ze stron nazwanych interakcji na identyfikację swojej „obcości” wobec interlokutora.

Omawiany nurt opiera się na koncepcji przynależności jednostki do określonej kultury komunikacyjnej, na którą składa się zespół norm dotyczących zasad komunikowania się. Dzięki stosowaniu się do nich członkowie tej grupy podobnie się porozumiewają i identycznie postrzegają cele komunikowania się. Zwolennicy omawianej koncepcji traktują nabytą w trakcie socjalizacji kulturową tożsamość płciową jako czynnik determinujący funkcjonowanie kobiet i mężczyzn w odmiennych kulturach komunikacyjnych. O preferencjach w wyborze określonego modelu komunikacyjnego, zdaniem reprezentantów tego podejścia, nie decyduje jakiś uniwersalny katalog cech kobiecych lub męskich, ponieważ to dana kultura bezpośrednio wpływa na kształtowanie tożsamości płciowej poprzez przypisanie

¹¹ A. Tyszka., *Rozmowa kultur*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, pod red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Instytut Kultury, Warszawa 1995, s. 22.

¹² J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków 1999, s. 18.

¹³ Patrz np.; D. K. Ivy, P. Backlund, *Język kobiet i język mężczyzn*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, pod red. J. Stewarta, PWN, Warszawa 2002, s. 289-306., D. Tannen D, *Co to ma znaczyć? Jak style konwersacyjne kobiet i mężczyzn wpływają na to, kto jest wysłuchany, kto zbiera laury i co jest zrobione w pracy?* Poznań 1997., M. Mead, *Płeć i charakter*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, [praca zbiorowa], Warszawa 1982.

każdej z płci katalogu określonych jakości i czynności. Tak więc komunikowanie się między płciami ma charakter komunikowania wewnątrz kulturowego opartego na pewnych uniwersalnych dla danej kultury wartościach, niemniej jednak różniącym się w zakresie stosowanych strategii komunikacyjnych i celów komunikowania się.

Koncepcje komunikacji międzykulturowej Edwarda Halla koncentrują się na analizie różnych ogólnych, nieświadomych zasad zachowania się zawartych w treściach kultury, nigdzie niewyrażonych wprost, lecz przestrzeganych, ponieważ zostały one przyswojone w procesie socjalizacji jednostki w określonym społeczeństwie i stanowią jej specyficzny program komunikacyjny nazwany Pierwotnym Poziomem Kultury. Zdaniem Halla ustawiczne poznawanie tych zasad, które dotyczą sygnałów zarówno wysyłanych, jak i odbieranych za pomocą gestów, wyrazu twarzy, kontaktu wzrokowego, tonu głosu, dotyku i sposobu użycia czasu, pozwala sprowadzić treści zawarte w Pierwotnym Poziomiu Kultury na poziom świadomy, co znacznie redukuje nieporozumienia i konflikty wynikające z błędnego odczytania zachowań i przekazywanych przez nie treści, a w konsekwencji ułatwia procesy porozumiewania się ludzi z różnych kultur.

Obserwacje Halla nad tym aspektem komunikacji międzykulturowej znalazły wyraz w następującym jego stwierdzeniu; „Tym, co jest cechą wyłącznie ludzką – tym, co rzeczywiście stanowi o tożsamości człowieka, bez względu na to, gdzie się urodził – jest jego kultura, całościowe ramy komunikacyjne – słowa, działania, pozy, gesty, ton i barwa głosu, wyraz twarzy, sposób traktowania czasu, przestrzeni oraz przedmiotów materialnych, sposób, w jaki człowiek pracuje, bawi się, kocha i broni samego siebie. Wszystkie te rzeczy i jeszcze wiele innych tworzą pewne systemy komunikowania się dysponujące znaczeniami zrozumiałymi wyłącznie dla tych, którzy znają historyczny, społeczny i kulturowy kontekst zachowań”¹⁴, co w konsekwencji doprowadziło do szerszych dociekań na temat roli i znaczenia różnych kulturowo uwarunkowanych zachowań niewerbalnych oraz odmiennych sposobów użycia czasu i przestrzeni, rzutujących na przekaz i odbiór wiadomości pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur i grup społecznych.

Edward Hall zwraca więc uwagę na różnice kulturowe w zakresie sposobów użycia przyjętych w danej kulturze wzorców proksemicznych i chronemicznych, które determinują znaczenie i rozumienie emitowanych świadomie lub nieświadomie komunikatów niewerbalnych. Jego zdaniem behawioralne zachowania niewerbalne reprezentujące 90% całości świata komunikacji ludzkiej „kładą nacisk na sprzężenie zwrotne w ludzkim odczuwaniu, sposoby unikania konfrontacji i wrodzoną logikę daną wszystkim ludziom, w nich osadzony jest zwykły człowiek i kultura głęboko kierująca jego życiem”¹⁵, w związku z tym pełne rozumienie aktu komunikacyjnego

¹⁴ E.T. Hall, *Poza kulturą*, PWN, Warszawa 1984, s.82.

¹⁵ E.T. Hall, *Bezgłośny ...*, op. cit. s. 22.

jest możliwe tylko w powiązaniu z właściwym odczytaniem sensu zawartego w emitowanych sygnałach komunikacji niewerbalnej, które Hall dzieli na kilka następujących grup:

1. kinezytyczne – komunikowanie gestami i innymi ruchami ciała: przyjmowanymi postawami, ruchami głowy, spojrzeniem, sposobem gestykulacji oraz mimiką twarzy;
2. wzrokowe – nawiązanie bądź unikanie kontaktu wzrokowego, komunikowanie za pomocą spojrzenia (jak często nawiązywany jest kontakt wzrokowy w trakcie interakcji komunikacyjnej, jak długo trwa spojrzenie i jakie zmiany w spojrzeniu się dokonują);
3. parajęzykowe – obejmujące takie kategorie niewerbalnych aspektów mowy, jak: ton, tj. wysokość i barwa głosu, natężenie, szybkość i sposób modulowania wypowiedzianych fraz, a także milczenie, wahanie, drżenie głosu, charakterystyczne przerwy, czyli cechy wokalne głosu, które są determinowane przez cechy anatomiczne, stan psychiczny nadawcy, a także takie elementy, jak płeć, wiek, pozycja społeczna nadawcy;
4. dotykowe – akceptacja lub jej brak dla kontaktu fizycznego w czasie trwania interakcji komunikacyjnej, sprowadzającego się do takich zachowań, jak: uścisk dłoni, poklepywanie, obejmowanie, pocałunki;
5. cieplne i zapachowe – stanowią rodzaj wstępnego przekazu niewerbalnego i wpływają na wzmocnienie lub osłabienie dalszej części komunikacji;
6. proksemiczne – zachowania przestrzenne człowieka i jego indywidualna percepcja przestrzeni i dystansów występujących między nim a innymi uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego, które w systemie interakcji komunikacyjnych stanowią swoisty artefakt kulturowy, to jest „celowo wytworzony lub przetworzony obiekt, któremu człowiek nadał kulturowo określoną i ustaloną formę oraz przeznaczenie”¹⁶. Hall twierdzi, że to właśnie „zmiany przestrzenne nadają barwy komunikacji, akcentują ją, a czasem nawet mają większe znaczenie niż słowo mówione, zaś przepływ i przesunięcie odległości między ludźmi, kiedy wzajemnie na siebie oddziałują, są nieodzowną częścią procesu komunikacji”¹⁷. Zdaniem uczonego wokół człowieka funkcjonują cztery podstawowe dystanse¹⁸: intymny (15-45 cm), indywidualny (45-120 cm), społeczny (120-560 cm) oraz publiczny (560-750 cm), których rozmiar i sposób, w jaki jednostka reaguje, gdy ktoś przekracza ich granice, przekazywane są w procesie socjalizacji i mogą się zmieniać w zależności od kręgu kulturowego. Z tego punktu widzenia skuteczność komunikacji międzykulturowej jest

¹⁶ M. Filipiak, *HOMO COMMUNICANS* ..., op. cit., s. 183.

¹⁷ E.T. Hall, *Bezgłośny* ... op. cit., 175

¹⁸ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1978, s. 150-157.

determinowana znajomością proksemicznych wzorców danej kultury, co pozwala uniknąć wielu nieporozumień w relacjach z przedstawicielami społeczeństw, w których procesem komunikacji rządzą się reguły przestrzennego oddziaływania;

7. chronemiczne – wykorzystywanie czasu i jego waloryzacja, jako rodzaj intencjonalnego i nieintencjonalnego komunikatu niewerbalnego wskazującego na sposoby traktowania czasu przez uczestników zdarzenia komunikacyjnego (np.: oczekiwanie, spóźnienie, punktualność).¹⁹ W swoich koncepcjach badawczych E.T. Hall czasowi przypisuje dużą wartość komunikacyjną, co potwierdza następująca jego konstatacja: „Czas mówi. Mówi wyraźniej niż słowa. Przesłanie, które nam przekazuje, dociera do nas, głośne i klarowne. Ulega ono mniejszym zniekształceniom niż komunikaty języka mówionego, a to dlatego, że manipuluje się nim nie tak świadomie. Czas może wykrzyknąć prawdę tam, gdzie słowa kłamią”²⁰. W swoich pracach obszernie analizuje on różne typy komunikacji warunkowane następującymi rodzajami czasu: 1) czas biologiczny (naturalny rytm będący wynikiem przemieszczania się Ziemi wokół Słońca); 2) czas fizyczny (służy do chronologicznego szeregowania wydarzeń); 3) czas osobisty (subiektywne doświadczanie czasu, na które wpływ mają stany psychiczne jednostki, konkretna sytuacja oraz kulturowe wzorce modelowania czasu); 4) czas metafizyczny (zdaniem Halla jego przykładem jest zjawisko *deja vu*); 5) czas mikro i dwa warianty jego użytkowania – czas monochroniczny (zorientowany na realizację zadań, ustalanie harmonogramów i ściśle wykonywanie procedur, ma on charakter arbitralny, jest narzucony i wyuczony) oraz czas polichroniczny (ważne są tutaj nie plany i harmonogramy, które w każdej chwili mogą przestać obowiązywać, lecz angażowanie się ludzi w skuteczne interakcyjne zachowania komunikacyjne nawet z kilkoma osobami naraz ukierunkowane na ostateczne osiągnięcie celu); 6) czas synchro (traktuje rytm jako podstawową jednostkę komunikacji interpersonalnej, która odbywa się w określonym ciągu wydarzeń wyznaczanym przez równe odstępów czasu); 7) czas sakralny (pozwala człowiekowi przenieść się w sferę *sacrum* i współżyć z boską mocą); 8) czas świecki (pełni funkcję „organizatora” życia ludzi, ma wymiar jawny i świadomie modelowany, np.: godziny, dni, lata); 9) metaczas (nie jest prawdziwy, jest abstrakcją na temat natury czasu)²¹. Według autora

¹⁹ M. Filipiak, *HOMO COMMUNICANS...*, op. cit., s. 182.

²⁰ E.T. Hall., *Bezgłośny język...*, op. cit., 27.

²¹ E.T. Hall, *Taniec życia*, Cyt. wg. M. Filipiak, *HOMO COMMUNICANS...*, op. cit., s. 186-190.

„Bezglósnego języka” każda kultura ma własne, specyficzne sposoby używania i traktowania wszystkich wymienionych wyżej rodzajów czasu, co z kolei jest czynnikiem komplikującym relacje międzykulturowe. Ich uczestnicy dysponują bowiem innymi wzorcami chronomicznymi i „nieświadomie nadają i odbierają komunikaty według reguł obowiązujących w ich kulturze, często całkowicie zmieniając w ten sposób znaczenie przekazu”²².

Zaprezentowane wyżej zestawienie wieloaspektowych analiz poświęconych problematyce komunikowania międzykulturowego pozwala lepiej zrozumieć złożoność procesów towarzyszących interkulturowym kontaktom. Teorie te dostarczając wiedzy teoretycznej, weryfikowanej drogą badań empirycznych, ułatwiają uczestnikom relacji międzyludzkich dostrzeżenie różnicowania kulturowego, nawet w swoim najbliższym otoczeniu, oraz uświadomienie sobie ich charakteru międzykulturowego, dzięki czemu są oni w stanie podjąć konkretne działania w celu podniesienia swojej skuteczności porozumiewania się we współczesnym świecie, dla którego jedną z głównych właściwości jest wielokulturowość.

Rozważania nad komunikacją międzykulturową w sposób naturalny wymagają uwzględnienia wskazanego wyżej zaplecza teoretycznego. W centrum mojego zainteresowania znajdują się jednak szczególne właściwości wzajemnych relacji języka i kultury odzwierciedlające specyficzne struktury mentalno-lingwalne charakterystyczne dla ich nosicieli, określające specyfikę ich zachowań komunikacyjnych w relacjach międzykulturowych.

W związku z powyższym problem komunikacji międzykulturowej rozpatrywać należy w kontekście *ludzkiego spotkania*,²³ jako proces porozumiewania się, „w którego rezultacie przejawia się, wzmacnia (zanika) wzajemne zrozumienie; jako proces współdziałania dwóch indywidualności, dwóch pozycji sytuacyjnych, dwóch tożsamości”²⁴.

Zdaniem Passova, efektywność tego procesu uzależniona jest od pewnych czynników pośredniczących, to jest ułatwiających bądź utrudniających proces porozumiewania się. Czynniki te charakteryzują poziom wiedzy i umiejętności jego uczestników. A zatem uczestnicy komunikacji międzykulturowej powinni posiadać:

- wiedzę z zakresu systemu faktów innej kultury, to znaczy mieć doświadczenie w zakresie jej odbioru, analizy, porównania i oceny;
- doświadczenie w zakresie emocjonalnego, uczuciowego stosunku do faktów kultury.

²² Ibidem, s. 186.

²³ E.T. Hall, *Poza kulturą*, op. cit., s.28.

²⁴ E.И.Пассов, *Диалог культур: социальный и образовательный аспекты*, www.Gramota.ru/mirrs.html?method08.htm. (przekład autora).

Ponadto uczestnicy komunikacji międzykulturowej powinni umieć:

- interpretować różnorodne wartości kulturowe;
- pokonywać granice dzielące kultury; widzieć w obcym nie tylko to, co nas różni, lecz również to, co nas zbliża i jednoczy;
- patrzeć na wydarzenia i ich uczestników nie tylko ze swojego punktu widzenia, ale z pozycji innej/obcej kultury i rozumieć wewnętrzne, utajone motywy postępków i wydarzeń;
- zmieniać samoocenę w rezultacie poznania cudzej kultury i odstępować od funkcjonujących wcześniej stereotypów lub iluzorycznych wyobrażeń, to znaczy powinni sami umieć się zmieniać;
- dostrzegać detale, ważne dla zrozumienia sensu zjawiska/kultury;
- zauważać elementy stałe i zmienne w kulturze, to znaczy tradycję i innowację w różnych sferach życia;
- dostrzegać to, co śmieszne w obcej kulturze;
- syntetyzować i uogólniać swoje osobiste doświadczenie w komunikowaniu międzykulturowym²⁵.

Taka wiedza i umiejętności oraz kryjące się za nimi postawy są szczególnie istotne tak na płaszczyźnie dialogu kultur, jak i na płaszczyźnie dialogu osób reprezentujących różne kultury, które w rezultacie współczesnych okoliczności współżycia są zmuszone do częstych i bliskich kontaktów i interakcji. Są one bowiem niezbędnym elementem składowym szczególnej dyspozycji jednostek lub grup społecznych do podejmowania działań mających na celu nawiązanie kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych kultur dla ich wzajemnego poznania w poszanowaniu cudzej tożsamości kulturowej i przekonaniu, że kultura rodzima może zyskać w kontakcie z innymi kulturami. Dyspozycję tę, za Krzysztofem Wieleckim ²⁶, można określić mianem kompetencji do komunikacji międzykulturowej, definiowanej jako „zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami odmiennych kultur, której towarzyszy umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy na temat różnych kultur”²⁷.

Ten szczególny rodzaj kompetencji dotyczy z jednej strony człowieka i jego stosunku do samego siebie oraz jego powiązań z własną kulturą, z drugiej strony zaś jego relacji z wieloma innymi grupami społecznymi zamieszkującymi nasz glob.

²⁵ Ibidem.

²⁶ K. Wielecki, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej: problemy polityczne i edukacyjne*. [w:] *Komunikacja międzykulturowa, zbliżenia i impresje*, pod red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka. Warszawa 1995, s. 117.

²⁷ M. Zuber, *Komunikowanie międzykulturowe...*, op. cit., s. 28.

Abstract:

The article concerns the main issues of inter-cultural communication, trying to expose its specific features. The contemporary interest in inter-cultural communications focuses mainly on its analysis from the point of view of its participants, representing different cultures or subcultures. Variably, it may also constitute a description of such communication as a content transfer, whose objective, as much as in interpersonal communication, is to look for common knowledge and, on this basis, to build an understanding. The constituents of such communication include cognitive abilities of a person, which enable them to create an image of a culture of a given environment. These abilities are determined by a specific range of knowledge and skills of the participants in the communication. They are also an indispensable element which determines the predispositions of a given subject or a social group to undertake action, which is aimed at establishing contact between representatives of different cultures, in order to learn about them. This predisposition is what I call competence for inter-cultural communication.

Keywords: inter-cultural communication, cognitive abilities, competence for inter-cultural communication

ANNA NIERODA-KOWAL

Politechnika Koszalińska

REALISIERUNG DER LERNPROJEKTE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND SCHÜLERAUSTAUSCH – PRAXISBEZOGENE ERFAHRUNGEN

Der vorliegende Beitrag ist praxisnah angelegt. Mit der einfachen Metasprache werden Arten, Merkmale und Realisierungsphasen des Projektunterrichts dargestellt. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen Reflexionen der Autorin über die Praxisrelevanz der Lernprojekte, die im Fremdsprachenunterricht und beim Schüleraustausch durchgeführt werden. Der Beitrag richtet sich an angehende und routinierte Lehrkräfte, die schüler- und handlungsorientiert unterrichten sollten.

The article discusses project-based learning performed in the foreign language classroom. Avoiding theoretical jargon, this contribution presents praxis-based research. Its main focus is the practical relevance of project-based learning in the foreign language classroom and international exchange programs. The article is addressed to both experienced and novice teachers, who wish to appeal to, and train their students' individual interests.

Einleitung

Im Beitrag werden einige Aspekte des Projektunterrichts, sowohl die theoretischen Grundlagen des Projektunterrichts (u. a. ihre Formen und Phasen, ihren Stellenwert im heutigen Schulsystem) als auch praktische Hinweise, wie man ihn gestalten sollte, sowie Erfahrungen mit dieser Unterrichtsmethode (Bemerkungen zu durchgeführten Projekten während der Schüleraustausche).

Der Einsatz des Projektunterrichts scheint notwendig zu sein, denn diese Form der Arbeit gibt die Möglichkeit, den Unterricht abwechslungsreicher und erfolgreicher zu planen. Bei der Projektarbeit fühlen sich die Schüler weder über- noch unterfordert. Am Unterricht nehmen nicht nur „Notenstreber“ aktiv teil, sondern auch schwache Schüler, weil sie merken, dass auch sie eine gute Leistung bringen können.

Praxisrelevanz der Lernprojekte

Bei der Betrachtung des Terminus „Projektunterricht“ rücken didaktische Aspekte in den Vordergrund, die „auf Bewältigung eines oft umfangreichen und komplexen Vorhabens durch gemeinsame Anstrengung von Lernenden und Lehrenden abzielen“ (Stocker, (Hrsg.), 1987: 328). Diese Form der Arbeit bereitet auf „problemformulierendes und problemlösendes Handeln“ vor und in ihrem Mittelpunkt steht „die freie, selbstbestimmte, nicht hierarchische Problembearbeitung“ (Bastian, Gudjons 1998: 7). Inhaltsbezogen stehen dem Projektunterricht solche Bezeichnungen sehr nahe, wie: *Arbeitsunterricht, offener Unterricht, schülerorientierter Unterricht, Projektmethode, lernerzentrierter Unterricht, erfahrungsbetonter Unterricht, praxiserprobter Unterricht*.

Die Idee des Projektunterrichts entstand, nicht wie noch bis in die 90-er Jahre geglaubt wurde, um 1900 in den USA, sondern schon im 16. Jh. in Italien bzw. im 18. Jh. Frankreich (mehr dazu Gudjons 2001: 73). Es steht jedoch fest, dass als Wegweiser des Projektgedankens der pragmatische Philosoph und Pädagoge John Dewey gilt. An seinen Erkenntnissen hat mit ihm William Heard Kilpatrick weitergearbeitet. Auf diese Weise kam es zur Weiterentwicklung des Projektgedankens.

John Dewey postuliert, dass die Kinder in der Schule viele Gelegenheiten zur Bewegung und zum praktischen Lernen haben sollten. Die Schule sollte auch Bedingungen schaffen, in denen Spiel und Arbeit so verknüpft sind, dass sie geistige und moralische Entfaltung der Schüler unterstützt. Dewey meint, dass die erfolgreiche Welterkundung durch die Schüler auf der Ausübung konkreter Tätigkeiten beruht. Deshalb sollte der Lehrplan auf konkreten Zielen basieren und eine Reihe für die Zukunft relevanter Projekte umfassen. Das ermöglicht den Kindern, die in der Schule erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten „hinter der Schulmauer“ anzuwenden (mehr dazu Dewey 1972).

Zur Entwicklung des Projektunterrichts in europäischen Schulen hat besonders der französische Reformpädagoge Celestin Freinet beigetragen, der sich für das Durchbrechen der Schulroutine, das Schaffen einer neuen Arbeitsatmosphäre und die Einführung von neuen Arbeitsmethoden einsetzte.

In seinen Ausführungen betont er:

Każda inna droga przyswajania wiedzy, zwłaszcza ta, która polega na mechanicznym jej włączaniu wbrew potrzebom i zainteresowaniom

jednostki, prowadzi do ograniczenia potencjału jednostki. A przecież istota procesu wychowania jest podtrzymywanie i rozwój tych potencjałów, które tkwią w każdym człowieku (Lewin 1986: 113f.)

Freinet kritisiert die traditionelle, auf Frontalunterricht basierende Schule, die er Käfig nennt, denn sie hemmt die Entwicklung und Freiheit des Kindes. Nach Freinet führt nur das aktiv erworbene Wissen zur Entfaltung der Schülerpersönlichkeit und beeinflusst ihr Denken (mehr dazu Lewin 1986: 119-126).

Lernprojekte gewinnen in der polnischen Schule immer mehr an Bedeutung und finden im Lehrplan ihren festen Platz (s. Richtlinien des Bildungsministeriums 2010). Im Fremdsprachenunterricht realisieren sie die Grundsätze der kommunikativen Didaktik (vgl. Komorowska 2005: 33f). Im Projektunterricht wird die Möglichkeit gegeben, dem Lerner das Erfassen, Erlernen und Verstehen der Sprache bzw. des Lerninhaltes umfassend und interessant zu vermitteln.

Die Eigenschaften des Projektunterrichts kann man in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Der Projektunterricht zeichnet sich durch ein konkret formuliertes Ziel und deutliche Aufgaben aus, wobei über die Zielsetzung die Lernenden mitentscheiden. Durch die Realisierung der Projekte lernen die Schüler Probleme lösen und Schwierigkeiten bewältigen. Großer Wert wird sowohl auf sprachliche Aktivitäten als auch auf praktische Arbeiten gelegt.
2. ***Er geht über die Schule hinaus, indem die Schüler außerhalb des Unterrichts Informationen und Materialien sammeln, zusammentragen und auswerten. Das aufgegebene Thema wird auch außerhalb der Schule überdacht und bearbeitet.***
3. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht ein Thema, bei dessen Wahl die Bedürfnisse und Interessen der Schüler schwerpunktmäßig berücksichtigt sowie ihre Erfahrungen und Lebenswelt einbezogen werden sollen.
4. Die Schüler arbeiten bei der Projektarbeit autonom, wodurch Selbständigkeit und Verantwortung geübt und angewendet werden. Beim Projektunterricht geht man demokratisch und partnerschaftlich vor, d.h. die Schüler und Lehrer arbeiten zusammen und sind gemeinsam für die Planung, Durchführung und Umsetzung des Projekts zuständig.
5. Ein besonderes Gewicht kommt dem Endprodukt des Projekts zu, das die Arbeit krönt und veranschaulicht. Die Ergebnisse sollten sichtbar und auch außerhalb des Klassenzimmers präsentiert werden. Die Möglichkeiten sind in dieser Hinsicht vielfältig (z. B. Videoaufnahmen, Ausstellungen, Broschüren, Zeitungen, Korrespondenz, Referate, Vorträge, Theaterstücke, Veranstaltungen usw.) (mehr dazu Schart 2010: 1174). An diesen Produkten kann weitere Spracharbeit vorgenommen werden.

6. Der Projektunterricht fordert eine Vielzahl von Aktivitäten, z. B. körperlichen und geistigen Einsatz. Ebenso fördert er kommunikative, sachliche und künstlerische Fähigkeiten. Da die Schüler in der Gruppe zusammenarbeiten und Kompromisse schließen lernen, wird bei ihnen auch die soziale Kompetenz entwickelt.
7. Der Projektunterricht ist sachbezogen und fachübergreifend. Er gibt die Möglichkeit zur Kooperation mit anderen Fächern und löst die Aufgaben interdisziplinär, unter Einbeziehung verschiedener Disziplinen.
8. Der Projektunterricht stellt keine Alternative zum Fremdsprachenunterricht dar. Er sollte den regulären Unterricht ergänzen/bereichern und in den gesamten Lehrplan integriert werden.

Diese Überlegungen resümierend kann festgestellt werden:

In Projekten wollen Lehrer und Schüler in gemeinsamem, planvollem, arbeitsteilem Handeln ein beschlossenes Ziel erreichen, ein bestimmtes Werk schaffen, ein Problem lösen oder ein Interesse befriedigen (Grinzinger u.a. 1997: 3)

Es könnten je nach gewähltem Kriterium viele Formen des Projektunterrichts unterschieden werden. Stocker (vgl. 1987: 329) nennt Beispiele der Einteilung von Projekten.

Wenn man die Art des Bedürfnisses der Lernenden und ihre damit verbundenen Intentionen in Betracht zieht, werden die Projekte eingeteilt in:

- 1) Veränderungsprojekte,
- 2) Kontakt- und Unterhaltungsprojekte,
- 3) Orientierungs- und Forschungsprojekte.

Die Projekte werden hier von unterschiedlichen Sprachhandlungssituationen determiniert. Wenn als Kriterium der Echtheitsgrad der Situation angenommen wird, dann hebt man folgende Projekte voneinander ab.

Spielprojekte,

Ernstfallprojekte.

Im Unterricht sind die Ernstfallprojekte zu bevorzugen, weil sie den Alltagssituationen sehr nahe liegen. Der leichte Transfer auf spätere Lebenssituationen ist auch bei Spielprojekten möglich, aber die Voraussetzung dafür ist, dass die Beteiligten das Spiel ernst nehmen, was insbesondere bei jüngeren Lernern zutrifft.

Als nächstes Kriterium kann der Grad der Komplexität des Projektes und die damit verbundene Notwendigkeit der Abstimmung mit anderen Fächern/Partnern betrachtet werden. Danach unterscheidet man z.B. zwischen dem:

- a) fachimmanenten,
- b) lernbereichübergreifenden,
- c) fächerübergreifenden

d) schulübergreifenden Projekt.

Wenn man den Standort des Vorhabens in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt, so werden folgende Formen des Projektunterrichts unterschieden:

- 1) schulexternes Projekt,
- 2) schulisch-außerschulisches Projekt,
- 3) schulinternes Projekt.

Für die erfolgreiche Durchführung eines Projektes sollten folgende Phasen beachtet werden:

1. Projektidee / Themenfindung

In dieser Phase finden die Schüler mit Hilfe des Lehrers ein Thema, das ihren Interessen, Bedürfnissen und Vorstellungen entspricht. Schon bei der Themenfindung sollten lernerzentrierte Gewohnheiten aufgebaut werden.

2. Themenpräzisierung

Das ausgewählte Thema wird genauer bearbeitet, die einzelnen Aspekte {Denkrichtungen} des Themas werden formuliert. Die Form des Assoziogramms hat sich in der Praxis bewährt.

3. Projektplan

Die Schüler bilden Kleingruppen und entscheiden sich für einen {Teilbereich}Aspekt des Themas. Danach erörtern sie die Fragen: Wer ist für die einzelnen Aufgaben zuständig? Auf welche Weise wollen wir arbeiten? Wohin geht man (vielleicht in die Bibliothek, ins Rathaus, in öffentliche Einrichtungen, in Geschäfte, zum Friseur usw.)? Ein Arbeitsplan wird hergestellt, was besonders für Schüler, die mit dieser Form der Arbeit erst anfangen, sehr hilfreich ist.

4. Vorbereitungszeit

Die Schüler schaffen materielle Voraussetzungen, bereiten notwendige Hilfsmittel (wie z. B. Fotoapparat, Digitalkamera, Diktiergerät usw.) vor, legen Termine mit Fachleuten in verschiedenen Institutionen fest und planen den Zeitpunkt sowie die Dauer der Exkursionen, Filmvorführungen und gemeinsamen Begegnungen. Der Lehrer wird zum Berater, hilft den Lernenden beim Erfüllen ihrer Aufgaben, zeigt ihnen die Quellen, wo sie notwendige Informationen erhalten können, gibt Hinweise, wie man Material sortiert und gewichtet. Der Lehrer sei auch verpflichtet, immer für die Ermutigung und Motivation seiner Schüler zu sorgen.

5. Realisierungsphase (Projektdurchführung)

In dieser Etappe lösen die Schüler selbständig ihre Teilaufgaben, realisieren die geplanten Vorhaben. Der Lehrer als Berater unterhält sich mit den Schülern über den erreichten Stand der Arbeit und ihre nächsten Ziele. Er macht dann Zwischenevaluationen und stellt sich auch selber der Evaluation durch die Lernenden, d.h. er gibt ihnen „feed-back“ und holt

sich auch feed-back (mehr dazu Richert 2005, 58-95).

6. Projektpräsentation

Die Schüler stellen die Ergebnisse ihrer Arbeit im Plenum vor, die Möglichkeiten der Darstellung sind unbegrenzt. Letztere umfassen graphische Varianten (z. B. Broschüre, Collage, Buch, Bild, Zeichnung), Videoaufnahmen und Filmvorführungen, akustische Formen (z. B. Vortrag oder Talkshow) oder auch Rollenspiel und Theateraufführungen. Dieser Phase sollte viel Aufmerksamkeit geschenkt werden, weil sie die mühevollen Arbeit der Lernenden belohnt und für Zufriedenheit über die geleistete Arbeit und Motivation sorgt. Die Ergebnisse werden nicht nur in der Klasse vorgezeigt, sondern auch z. B. während der Elternversammlung oder des Schul- bzw. Ortsfestes. Die fertigen Projekte können auch anderen Schülern als Hilfsmaterial zur Verfügung gestellt und im Unterricht für andere Lernzwecke verwendet werden.

7. Projektauswertung

Das ist die Phase der Reflexion, in der sich die Mitschüler zu dargestellten Projekten äußern und Verbesserungsvorschläge sowie neue Ideen mitteilen. Durch den Bericht von Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten, die bei der Realisierung vorgekommen sind, werden Schlussfolgerungen für die nächsten Projekte gezogen. (Mehr zur methodischen Realisierung des Projektunterrichts bei Gudjons 2001: 95-107)

Bei der Besprechung dieser Etappen darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Phasen ineinander übergehen und nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können.

Am Rande sei hinzugefügt, dass es empfehlenswert ist, die Projekte zu dokumentieren, wobei dies als Tätigkeit oder Produkt gesehen werden kann. Im ersten Fall bedeutet ‚Dokumentation‘ das Festhalten von Prozessen, Zwischen- oder Endergebnissen, was zum Ziel hat, Letztere für sich selber oder für Außenstehende nachvollziehbar und verständlich zu machen. Im zweiten Fall spielen die gesammelten und geordneten Dokumente bei der Auswertung eine wichtige Rolle. Sie können nicht nur als Erinnerung oder Rechenschaft gegenüber der Schulleitung dienen, sondern auch als Anregung für andere Lern- und Lehrende (mehr dazu Grizinger u.a. 1997: 7).

Das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung zur Kommunikation. Deshalb sind Themen und Sprechabsichten entscheidende Faktoren für die Unterrichtsprogression. Dabei ist auch die Grammatik wichtig, sie spielt jedoch keine führende Rolle. Die Grammatik wird als Mittel zur Meinungsäußerung betrachtet. Auf ein solches Verständnis von Sprache hatte die Pragmalinguistik einen großen Einfluss, die sich mit der Sprache als Aspekt des

menschlichen Handelns beschäftigt. Für den Unterricht bedeutet das eine neue Reihenfolge von Übungen und Lerneinheiten, im Lernprozess werden bestimmte Themen stufenweise entfaltet. Im Verlauf des Unterrichts wird immer wieder auf ein Thema eingegangen, und es werden im Bereich dieses Themas neue Aspekte eingebracht. Daraus ergibt sich im themenorientierten Unterricht auch eine zyklische Wortschatzarbeit.

Da den Themen im kommunikativ orientieren Fremdsprachenunterricht ein besonderes Gewicht zukommt, ist die Projektarbeit sehr empfehlenswert. Die Arbeit an einem Projekt zieht sich über mehrere Stunden, was bedeutet, dass sich die Schüler längerfristig mit einem Thema beschäftigen. Die Progression im Fremdsprachenunterricht wird nach Themen orientiert, und deshalb ist der Projektunterricht gleichzeitig der themenorientierte Unterricht.

Unter dem Aspekt der allgemeinen Didaktik/Schulpädagogik ist die Projektarbeit eine sehr gute Motivation für die Schüler, die merken, dass sie in der Fremdsprache etwas bewirken können und im Lernprozess das Mitbestimmungsrecht haben. Der Projektunterricht macht auch "learning by doing" möglich, was sich dann später in Lernerfolgen widerspiegelt.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass:

eine Konzeption von Sprachunterricht als Projektunterricht im besonderen Maße Annäherung verspricht an die obersten Lernziele, nämlich optimale Kommunikationsfähigkeit, individuelle und gesellschaftliche Mündigkeit (Stocker 1987: 330).

Im Fremdsprachenunterricht sollte auch das interkulturelle Lernen berücksichtigt werden, denn auf diese Weise haben die Schüler die Möglichkeit, die Zielkultur besser kennenzulernen und sie mit der eigenen zu vergleichen. Der Projektunterricht kann auch die interkulturelle Kompetenz bei den Schülern entwickeln, und das Fremdverstehen wird durch die Realisierung der fächerübergreifenden Projekte ermöglicht (mehr dazu Minuth 2012: 187). In diesem Zusammenhang erscheint der Schüleraustausch als sehr vorteilhaft und bietet eine tolle Gelegenheit, ein Projekt durchzuführen. Außer des aktiven Sprachgebrauchs lernen die Schüler die deutsche Kultur besser kennen, und so können viele Vorurteile und Stereotype abgebaut werden.

Da Sprache und Kultur untrennbar zusammen gehören, wird zur erfolgreichen Kommunikation die Kenntnis der gegenseitigen Mentalität, Lebensweise, verschiedener Verhaltensweisen, Religionen, Traditionen und Werten benötigt. Der Schüler muss sich der eigenen und fremden kulturellen Prägung bewusst werden und lernen, sich im Zielland angemessen zu verhalten. Dabei handelt sich nicht nur um verbale, sondern auch um außersprachliche Mittel z. B. Gesten, Reaktionen, Gewohnheiten.

Das interkulturelle Projekt ist eine gute Gelegenheit zur Formung der Persönlichkeit und Toleranz der Schüler sowie zur Einführung des europäischen Gedankens im Unterricht. Die verschiedenen Kulturen werden als Quelle der gegenseitigen Bereicherung gesehen. Das interkulturelle Projekt ist eine der Möglichkeiten, die Lernenden für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen zu sensibilisieren, in die Welt des vereinten Europas einzuführen und alle zur Demokratie zu erziehen.

Anhand der Erfahrungen der tätigen Lehrer lassen sich interkulturelle Projekte sehr gut während der deutsch-polnischen Schüleraustausche realisieren. An solchen Projekten nehmen deutsche und polnische Schüler teil, und sie finden abwechselnd in Deutschland oder Polen statt. Zu den Projekttreffen wird bewusst angestrebt, Schüler mit sozialökonomischer Benachteiligung zu integrieren, um auch ihnen zu ermöglichen, Kontakte zu knüpfen und ihr Selbstbewusstsein zu stärken.

Die Vorgehensweise richtet sich nach den oben besprochenen Phasen des Projektes, wobei die Kontrolle durch Lehrer abhängig von der Spezifik der Schülergruppen mit unterschiedlicher Intensität ausgeübt wird. Als erstes erfolgt die Themenfindung und die Planung der Arbeit durch Schüler und Lehrer für die Projektzeit. Ebenso muss die Schülerschaft eine Vorabauswahl geeigneter Inhalte treffen und geeignete Kooperationspartner mobilisieren. Im Weiteren wird auch die Dokumentation der Ergebnisse zu gewährleisten sein. Das Programm für die Aufenthaltsdauer wird im Vorfeld mit den Beteiligten abgesprochen und richtet sich nach den Wünschen und Erwartungen der Schüler. Über die Ergebnisse der Vorplanung werden auch die Eltern informiert.

Die Themen, die im Schüleraustausch bearbeitet werden, bilden ein breites Spektrum und hängen nur von der Phantasie der Schüler und Lehrer ab: z.B. Stressabbau durch handwerkliche Tätigkeiten, Musikeinsatz, gesundheitsfördernde Maßnahmen, Wasser – ein lebensverbindendes Element, Steigerung der körperlichen Fitness.

Die Austauschschüler werden in Gastfamilien untergebracht. Die zwischenmenschliche Annäherung und die gemeinsame Arbeit an Themen bietet Möglichkeiten, das Leben in deutschen Familien kennenzulernen, Toleranz zu entwickeln und durchaus beiderseitig bestehende Vorurteile weiter abzubauen. Durch die überaus freundliche Aufnahme in den Gastfamilien wird die Voraussetzung für ein harmonisches Miteinander geschaffen.

Die Kontakte vor Ort umfassen einen Erfahrungsaustausch sowohl im schulischen Alltag als auch im Freizeitbereich. Alle Veranstaltungen werden durch polnische und deutsche Schüler gemeinsam wahrgenommen und führen zu einem intensiveren Kennenlernen, was auch die Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse (Deutsch, Englisch) sichert.

Auf Grund des globalen Lehrens und Lernens werden u. a. die Medien- und Methodenkompetenz von Lernenden und Lehrenden gleichermaßen erweitert, die sich auf die Datenbeschaffung, die Analysetätigkeit, Wertung und die Ableitung der Verhaltensweisen beziehen. Durch die internationale Zusammenarbeit wird die Nutzung moderner Kommunikationswege zum selbstverständlichen Inhalt der Arbeit. Der organisatorische Rahmen wird zunächst nur grob festgelegt und entsprechend der Schülerwünsche prozesshaft erweitert.

Die durch das Projekt erarbeiteten Ergebnisse wurden durch Ausstellungen, schulinterne Fortbildungen, Berichterstattungen, Presseberichte verbreitet. In der Schülerzeitung, der lokalen und überregionalen Presse bzw. auf der Homepage werden die Resultate präsentiert, und innerhalb des Kollegiums wird im Rahmen von Lehrerkonferenzen durch die verantwortliche Lehrkraft Bericht erstattet. Die Begegnung wird in einer gemeinsamen Diskussion mit der gesamten Gruppe und allen Betreuern ausgewertet. Zur Evaluation werden auch Umfragen (mit Hilfe eines Quiz und eines Fragebogens) benutzt.

Zusammenfassende Gedanken

Sehr viele Argumente sprechen für den Einsatz der Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht. Der Projektunterricht entwickelt sowohl die Kreativität und Selbständigkeit der Lernenden als auch ihre Phantasie. Dabei wird die körperliche Lockerung gefördert und die Koordinierung von manipulativen und motorischen Fähigkeiten geübt. Zum Unterrichtsziel wird nicht der Erwerb des Lexikonwissens, „sondern die Entfaltung von Fertigkeiten: Teamarbeit, Gesprächsfähigkeit und Organisationskompetenz“ (Grinzinger u.a. 1997: 5).

Die Schüler haben eine natürliche Freude am Entdecken, und bei der Projektarbeit haben sie die Möglichkeit, sich neue Informationen zu beschaffen, nach alternativen Lösungen zu suchen und ihre persönlichen Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen. Der Projektunterricht ist eine gute Gelegenheit für schwächere Schüler, ihre außersprachlichen Begabungen zu nutzen. Das schüler- und handlungsorientierte Lernen steht an der ersten Stelle, was einen starken Lerneffekt erzielt. Im Projektunterricht lernen die Schüler die Sprache handelnd mit „Kopf, Herz und Hand“ (mehr dazu Wicke 2008: 138), und deshalb fühlen sie sich ganzheitlich angesprochen. Dabei wird oft das Klassenklima verbessert, und individuelle Hemmungen der Schüler werden abgebaut.

Bei der Projektarbeit können auch Schwierigkeiten vorkommen, z.B. kommt es in der Klasse oft zum Lärm, es fehlt an Hilfsmitteln oder die Lernenden wenden manchmal zu viel Muttersprache an. Gelegentlich begegnet man Hindernissen in der Einbeziehung anderer Fächer und Kooperation mit anderen Lehrern/Partnern.

Da der Projektunterricht die Suche nach den neuen Wissensquellen von den Schülern verlangt, die außerhalb des Deutschunterrichts zu finden sind, bekommen

oft die Schüler Angst, die an das reine Kopf- und Buchlernen gewöhnt sind. Sowohl die Schüler als auch die Lehrer müssen sich erst mit dieser Form der Arbeit vertraut machen und sie systematisch üben. Der Projektunterricht wird häufig als viel aufwendiger im Verhältnis zum Regelunterricht empfunden, und die Lehrkräfte weisen auf Mehrbelastungen bei der Organisation, Planung und dem Einsatz hin.

Trotz dieses ganzen Zeit- und Arbeitsaufwandes lohnt es sich auf jeden Fall, die Projektarbeit durchzuführen. Der bedeutendste Grund hierfür ist die große Freude, die den Schülern die Ausarbeitung der Projekte bereitet. Ein gewisser Stolz auf ihre Arbeit wird entwickelt, und durch das Erreichte steigert das Selbstwertgefühl der Schüler.

Durch ihren interdisziplinären Charakter bewältigt die Projektmethode Barrieren der strengen Teilung von Schulfächern und betrachtet das Problem in der breiteren Dimension verschiedenster Aspekte.

Wenn man Projekte im Zielsprachenland ausführt, eröffnen sie zusätzliche Möglichkeiten zur „erlebten Landeskunde“. Man bildet sich selbst anhand der Eindrücke und der persönlichen Erlebnisse die Meinung über die Zielkultur. Die Lernenden werden mit den Muttersprachlern konfrontiert, und weil sie sich oft zum fremdsprachlichen Sprechen überwinden müssen, wird ihre Persönlichkeit entfaltet. Die Gesamtbilanz über die Projektarbeit im Schüleraustausch erweist sich durch die gesammelten Erfahrungen als eindeutig positiv. Sie führt zur fächerübergreifenden und länderübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrergruppen und Kollegien, zur innovativen Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte und ist wesentlicher Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Schulprogramm.

Bei den thematischen Schüleraustauschen, in die möglichst viele Schüler und Lehrer einbezogen werden, stehen parallel zur Wissensaneignung vor allem vielfältige interessenbezogene Aktivitäten der Schüler sowie Evaluation und Publikation im Vordergrund. Es gibt neue und nachhaltige Kontakte der Jugendlichen und die Motivation, sich auch mit anderen übergreifenden Themen auseinander zu setzen.

Durch die Zusammenarbeit zwischen den Schulen, insbesondere bei den geplanten gegenseitigen Besuchen und Exkursionen vor Ort, wird erreicht, das Thema nicht nur regional, sondern auch auf europäischer Ebene zu begreifen.

Streszczenie

Niniejszy artykuł porusza praktyczne aspekty projektów szkolnych. Za pomocą prostego metaforycznego przedstawione zostały rodzaje, cechy i formy realizacji projektów. W centrum rozważań autorki znajdują się jej refleksje na temat relewancji projektów w praktyce, realizowanych na lekcjach języka obcego i podczas wymian uczniowskich. Artykuł skierowany jest zarówno do początkujących jak i do doświadczonych nauczycieli, którzy pragną rozwijać indywidualne zainteresowania uczniów i nauczać poprzez działanie.

SYLWESTER JAWORSKI
UNIVERSITY OF SZCZECIN

WORD-INITIAL PLOSIVE-RHOTIC CLUSTERS IN POLISH AND CROATIAN

1. Introduction

Cross-linguistic analyses of consonant clusters show that plosive-rhotic sound combinations constitute one of the most frequent types of syllable-initial or word-initial clusters (cf. Wiese 2001, 2003). Most linguists account for the fact by saying that [pr, br, tr, dr, kr, gr] observe the Sonority Sequencing Principle¹, as the sonority of the constituent segment increases as we move from the left margin of the syllable to its nucleus. However, phoneticians do not consider sequences of that type to be consonant clusters as, in many cases, one can see a vocalic element separating the plosive and the rhotic not only in syllable-initial, but also in syllable-final position.

The major objective of the present article is to provide a comprehensive articulatory description of plosive-rhotic clusters produced by native speakers of Polish and Croatian with a view to describing the articulatory and acoustic characteristics of such sound combinations. Additionally, the author will also try to determine whether the physical properties of the epenthesised vowel, in particular the values of its formants, are positively correlated with the place of articulation of the preceding plosive. The paper is structured as follows. Section 2 presents the natural class of rhotics. Section 3 is concerned with plosive rhotic rhotic sequences found in a number of Indo-European languages in which rhotics have different physical realisations. Section 4 focuses on the

¹ Sonority is often defined as perceptual salience or the relative loudness of a sound which correlates with the degree of openness of the vocal tract involved in its production

data collection method as well as presents the most important findings of the study conducted for the purposes of the paper. Finally, the last section discusses the results produced by the informants.

2. Rhotics as a natural class of speech sounds

Rhotics have intrigued phoneticians more than any other speech sounds due to their articulatory complexity, diversity of articulation and susceptibility to changes over time. Unlike other sound classes, e.g. plosives or fricatives, rhotics constitute a heterogeneous group as their acoustic and articulatory characteristics differ considerably from sound to sound. Common ‘r’ sounds found in the world’s languages include trills, taps, fricatives and approximants produced in the dental/alveolar and velar/uvular places of articulation². So diverse is the class of rhotics that Ladefoged and Maddieson (1996: 215) conclude that the only thing they seem to have in common is that they are represented by the grapheme <r> in those languages that use the Latin alphabet.

Table 1 presents the most common rhotics found in the world’s languages. One surprising fact about the list is that it does not include any fricatives, although they are relatively frequent, e.g. some accents of German and French have voiced and voiceless uvular fricatives, represented by the symbols [ʁ] and [χ] respectively (cf. Wiese 2001, 2003). Probably, one reason for excluding them from Ladefoged and Maddieson’s (1996) list is that “[b]oth voiced [ʁ] and voiceless [χ] are often just fricatives, but sometimes these very sounds are treated as rhotics, as in German or French” (Wiese 2001: 12).

Table 1. Common rhotics (after Ladefoged and Maddieson 1996: 216)

IPA symbol	Place and manner of articulation
r	Dental or alveolar trill
ɾ	Dental or alveolar tap
ɹ	Dental or alveolar approximant
ɻ	Post-alveolar flap
ɻ̥	Post-alveolar approximant
ʀ	Uvular trill
ʁ	Uvular approximant
ɽ	Dental or alveolar lateral flap

² The Kele and Titan languages of Papua New Guinea have the bilabial trill [b̥] in their sound inventory, however, many authors, e.g. Ladefoged and Maddieson (1996), do not include the sound in the class of rhotics despite its sharing crucial articulatory properties with [r] and [ʀ]. The tap [ɾ] also constitutes a taxonomic problem as in many languages, e.g. American English, it is an allophonic variant of /t/ and /d/ (cf. Wells 1982, Gašiorowski 2006) and, for this reason, should rather be excluded from the class of rhotics.

To date, linguists have been unable to define the class of rhotics in segmental terms, i.e. ones that involve place and manner of articulation, nor have they been able to establish an acoustic feature that would unify rhotics as a natural class (cf. Ladefoged and Maddieson 1996, Gąsiorowski 2006). One acoustic property shared by several types of rhotics is a lowered F3, but uvular ‘r’ sounds have a relatively high third formant and so do dentals (Lindau 1985: 165). After examining the characteristics of rhotics, Lindau (1985: 166) concludes that “there is no physical property that constitutes the essence of all rhotics”.

One solution to the taxonomic problem has been proposed by Wiese (2001, 2003) who suggests that they rather be defined on phonotactic grounds as, in all languages that have rhotic segments, the sounds occupy vowel-adjacent positions regardless of the actual manner of articulation.³ The author further argues that, since the manner of articulation of a rhotic does not seem to affect its phonotactics, all ‘r’ sounds should be regarded as a point on the sonority scale placed between laterals and vowels (see van Oostendorp 2001 for arguments to the otherwise).

3. Plosive-rhotic sequences

In phonological studies, combinations of plosives followed by a rhotic sound are normally regarded as clusters, although numerous instrumental studies have shown that there is a vowel-like segment between the two elements of the cluster (see Blecua 2001 for a comprehensive description of such sequences in Spanish). The following sections provide acoustic evidence proving that the occurrence of the vocalic element depends on the manner of articulation of the rhotic segment.

3.1. Plosive-rhotic sequences in English

The only rhotic of English is referred to as a retroflex post-alveolar approximant, thus it is a vowel-like sound (cf. Wells 1980, Ladefoged and Maddieson 1996). As a consequence, one should not expect to see a vocalic element epenthesised between a plosive and a following rhotic of that type. Figure 1 shows the waveforms and spectrograms of *principle* and *cream* pronounced by a native speaker of American English. Since the English rhotic is an approximant, in both cases, the plosive is released into a vowel-like sound with well-defined formant structure that is later followed by a full vowel. Given the acoustic properties of approximants and vowels, it is virtually impossible to determine where the rhotic ends and the following vowel begins. Also, it may be assumed that the articulation of the rhotic is superimposed on the production of the vowel, which results in a

³ Many Slavic languages should be regarded as exceptions to the rule as they allow for sound combinations in which rhotics are not adjacent to vowels.

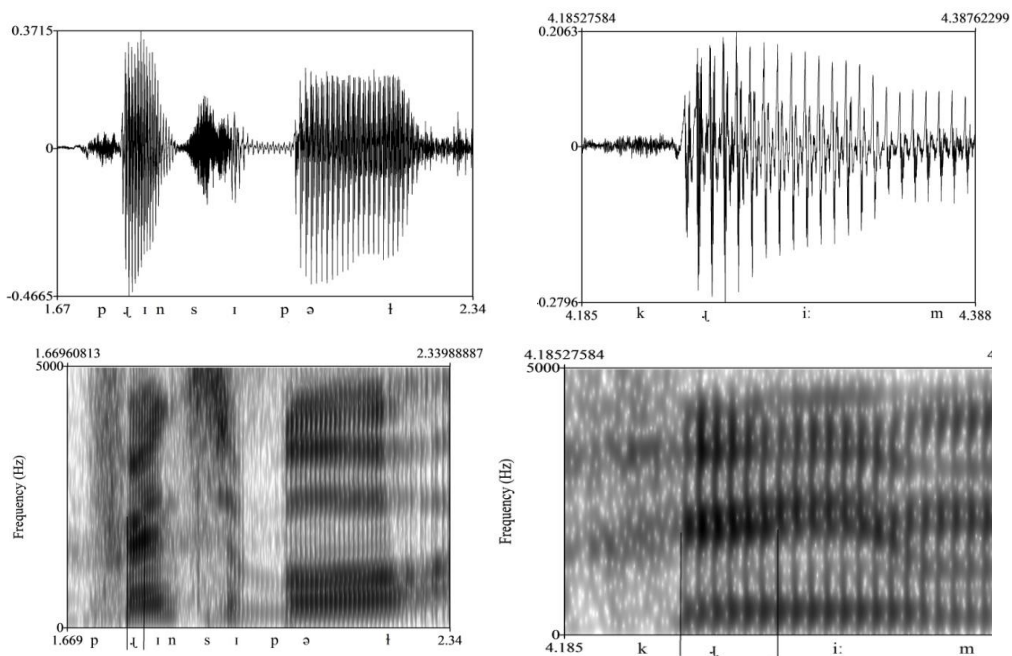


Figure 1. Waveform and pectrogram of principle (left hand panel) and cream (right hand panel) produced by a native speaker of American English.

The only rhotic of English is referred to as a retroflex post-alveolar approximant, thus it is a vowel-like sound (cf. Wells 1980, Ladefoged and Maddieson 1996). As a consequence, one should not expect to see a vocalic element epenthesised between a plosive and a following rhotic of that type. Figure 1 shows the waveforms and spectrograms of *principle* and *cream* pronounced by a native speaker of American English. Since the English rhotic is an approximant, in both cases, the plosive is released into a vowel-like sound with well-defined formant structure that is later followed by a full vowel. Given the acoustic properties of approximants and vowels, it is virtually impossible to determine where the rhotic ends and the following vowel begins. Also, it may be assumed that the articulation of the rhotic is superimposed on the production of the vowel, which results in a rhoticised vowel.

The acoustic analysis of various plosive-rhotic sequences has also confirmed that, in the English language, the place of articulation of a plosive is not without significance as the alveolars [t] and [d] followed by the [ɹ] sound regularly undergo affrication, i.e. they are released gradually as [tʃ] and [dʒ], respectively, while the rhotic is fricated (cf. Wells 1980).

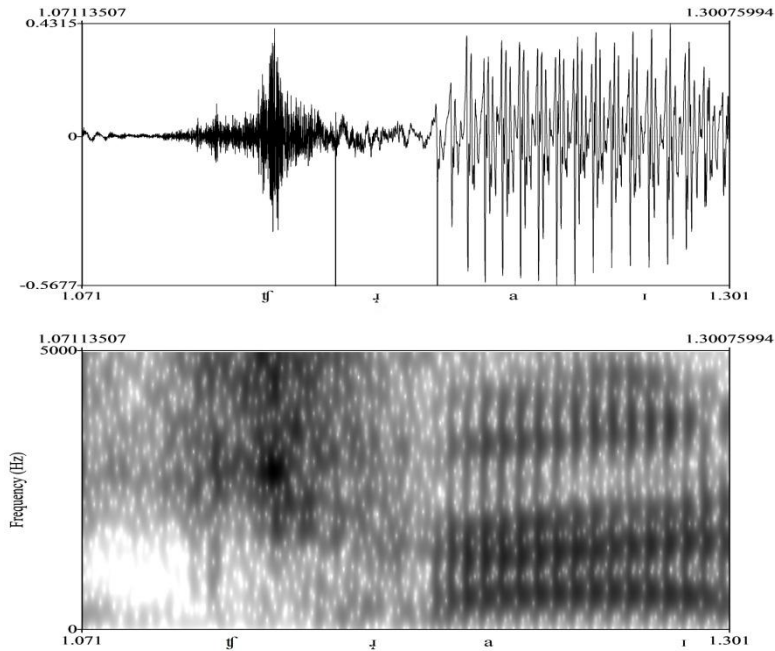


Figure 2. Waveform and spectrogram of affricated [t] in *try*.

Figure 2 depicts the waveform and the spectrogram of the word *try* pronounced by a native speaker of American English and it can be seen that there is no vocalic element between the plosive and the rhotic. We attribute this finding to the manner of articulation of the rhotic sound that does not require the production of a complete closure.

3.2. Plosive-rhotic sequences in German

German has only one rhotic phoneme /r/, but this sound has a large number of variants ranging from apical trills to uvular fricatives or approximants (cf. Wiese 2001, 2003). However, in Standard German, i.e. the variety that is used by TV newsreaders, the uvular fricative [ʁ] seems to predominate.

Since [ʁ] is a fricative, sound combinations made up of plosives immediately followed by this fricative may be realised without an epenthetic vowel, like many other plosive-fricative sequences. Figure 3 below presents the waveform and spectrogram of *kraft* ‘strength’, pronounced by a native speaker of German who speaks the standard variety of the language. In his speech, the ‘r’ sounds is almost always realised physically as a uvular fricative, thus the word can be transcribed phonemically as [kʁaft].

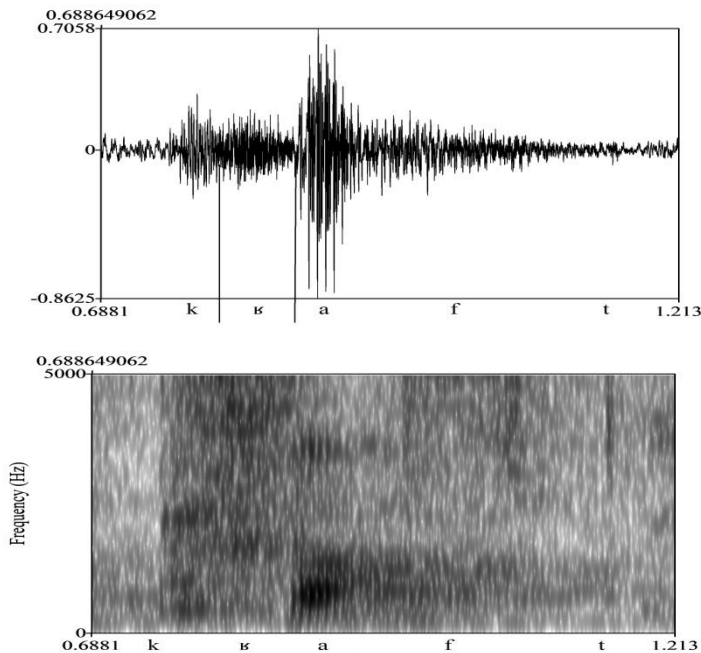


Figure 3. Waveform and spectrogram of the German word *kraft* ‘strength’.

Like in the English examples presented in the previous section, the initial [kɣ-] sequence is pronounced without an intervening vowel. This finding is hardly surprising as many other plosive-fricative sound combinations are pronounced without an epenthetic vowel. Once again, we are inclined to attribute a vowel-less realisation of such clusters to the fact that fricatives can be described as [+ Continuant] and the preceding plosive is released into the following segment.

3.3. Plosive-rhotic sequences in Russian

The Russian language has two rhotic phonemes, namely the plain dental trill /r/ and its palatalised counterpart /rʲ/ (cf. Avanesov 1972, Kasatkin 2006, Żygis 2005). Although the plain trill is frequently produced in word-initial position, e.g. in *Россия* ‘Russia’, usually pronounced [ra'sija], in various positions within the word, e.g. in plosive-rhotic clusters, the sound undergoes reduction to a tap. Tapping, the same as trilling, requires the creation of a complete intermittent closure, which implies that there should occur an epenthetic vowel between the plosive and the rhotic.

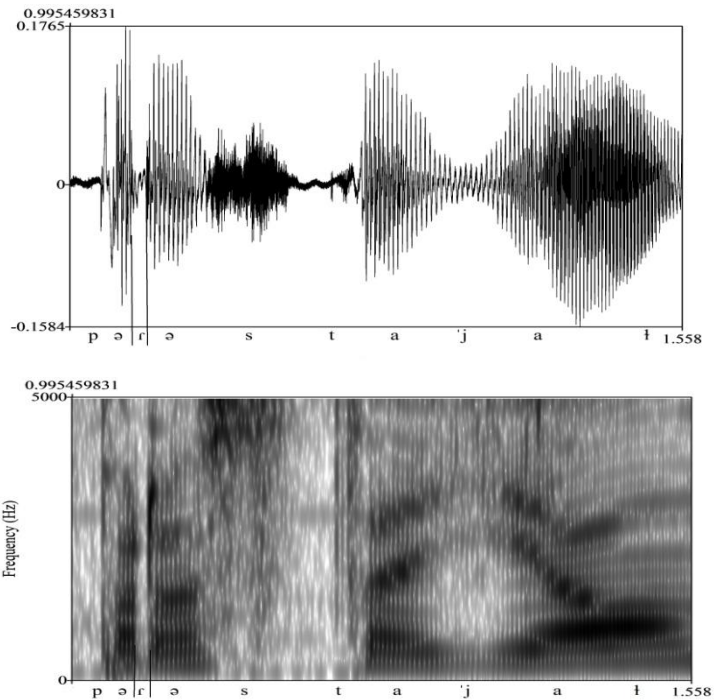


Figure 4. Tapped rhotic in the Russian word *простаял* [prəsta'jaɫ].

Figure 4 illustrates a typical articulation of a word-initial [pr-] cluster produced by a native speaker of Russian in the word *простаял* ‘spent standing’ pronounced [prəsta'jaɫ]⁴. Both the waveform and the spectrogram show clearly that there is a vocalic element between the two consonants that make up the initial cluster. In this particular example, the vocoid is 19 ms long, whereas the closure phase of the rhotic is 9 ms shorter. Judging from the spectrogram, the tap cannot be classified as voiceless as there are visible signs of vocal fold activity, however, this finding is by no means surprising as short taps tend to be voiced.

The most important conclusion that can be drawn from the spectrograms presented in sections 3.1, 3.2 and 3.3. is that in plosive-rhotic clusters, the occurrence of a vocalic element separating a plosive from the following rhotic appears to be dependent on the manner of articulation of the ‘r’ sound. In those cases when the rhotic is either an approximant or a fricative, as in the English and German examples, such sound combinations do not include a vocoid. On the other hand, plosive-tap clusters are always separated by a short vocalic element.

⁴ In the transcription of the word *простаял* ‘spent standing’, the schwa between the plosive and the rhotic is epenthetic, while the other schwa is a reduced form of [o] which in this pre-tonic position undergoes second degree reduction (cf. Avanesov 1972, Kasatkin 2006).

Given the differences in places and manners of articulation between the various rhotics, describing all the possible plosive-rhotic combinations is far beyond the scope of the present paper. In this contribution, we will only focus on word-initial clusters in which the rhotic is articulated as the tap. The empirical part of the article will also aim at determining whether the place of articulation of the plosive is correlated with the duration of the epenthetic vowel.

4. The experiment

The primary objective of the study is to establish whether the phonetic characteristics of epenthetic vowels (i.e. duration and values of formants) that occur between plosives and tapped rhotics in initial clusters depend on the place of articulation of the plosive segment. In order to achieve that goal, two native speakers of Polish and Croatian were asked to read a number of words embedded in a carrier phrase⁵. The Polish phrase was *Napisala X na tablicy*, while the Croatian sentence was *Napisala je X na ploču*. Both are translated into English as *She wrote/has written X on the board*. For the two languages, we created a list of sixty target words that included 10 words with initial [pr], [br], [tr], [dr], [kr] and [gr] clusters. The informants were instructed to speak naturally and avoid hyperarticulating the target words. The recording sessions took place in April 2013 in Szczecin and Rijeka. The Praat software (version 4.2.21) was used to make the recordings, digitise the data and make the measurements. The first two formant frequencies (F1 and F2), necessary to determine the quality of the epenthetic vowel, were measured manually.

The target words used in the experiment are presented in the Appendix. It is worth noticing that in each word in both languages the rhotic segment is immediately followed by the vowel [a], which in both languages is low and central.

4.0. Findings

The first observation that can be made while analysing the data is that the rhotic segment has a number of distinct physical realisations and that there is a considerable amount of inter and intra-speaker variation. Although tapped variants predominate numerically in each speaker, fricated and approximantised rhotics are relatively frequent, especially as far as the Polish informants are concerned (cf. Table 2).

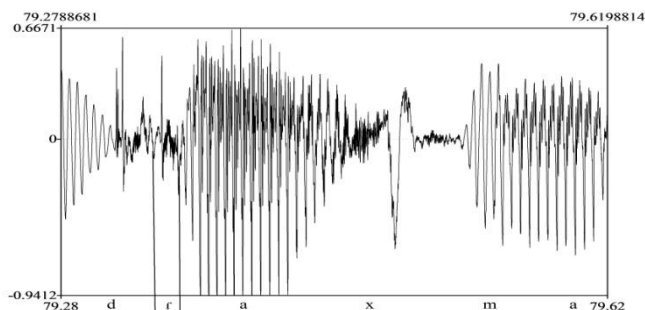
⁵ The participants are females, aged 21-23. The Polish informants are students of English philology at the Department of English at Szczecin University, while the Croatian subjects are students of Croatian philology at the University of Rijeka. All the participants volunteered to take part in the experiment. Obviously, they were naïve as to the objectives of the study.

Table 2. Physical realisations of rhotics in initial plosive-rhotic clusters.

Polish	Speaker 1			Speaker 2			Speaker 3		Speaker 4	
	r	ɹ	ɹ̥	r	ɹ	ɹ̥	r	ɹ	r	ɹ
[pr]	60%	---	40%	80%	20%	---	100%	---	100%	---
[br]	40%	---	60%	80%	20%	---	100%	---	100%	---
[r]	40%	20%	40%	40%	50%	10%	90%	10%	100%	---
[tr]	10%	10%	80%	50%	50%	---	90%	10%	90%	10%
[ɹ]	60%	---	40%	50%	40%	---	80%	20%	100%	---
[ɹ̥]	60%	---	40%	70%	80%	---	70%	80%	80%	20%

As for initial plosive-rhotic clusters, the likelihood of producing a lenited variant of a rhotic appears to be higher in those sound combinations in which the tongue is also involved in the articulation of the plosive, whereas ‘r’ sounds that are constituents of plosive-rhotic sequences containing either [p] or [b] resist reduction to a much greater extent. It is worth stressing that this tendency is particularly strong in [tr] and [dr] clusters where both segments are apical. Apparently, the two Polish informants have difficulty pronouncing such sequences with a tap as in most cases the rhotic is articulated either as a fricative or an approximant (cf. Table 2), while the Croatian speakers managed to make a complete closure in the vast majority of cases. Generally speaking, it can be concluded from the data that the Croatian rhotic is phonetically stable, while its Polish counterpart exhibits a strong tendency towards reduction.

Interestingly, the Polish informants also produced several rhotics whose release resembles that of affricates, i.e. a complete closure is released gradually. Since the IPA chart does not have a symbol that would represent a rhotic affricate, in Table 2 sounds of this type are classified as fricatives. Figure 5 presents one such affricated token articulated by Speaker 2 in the word *drachma* ‘drachma’ pronounced [dɹaxma]. Both the waveform and the spectrogram show clearly that the release of the closure is followed by a period of weak friction, whose amplitude is lower than that of the syllable-final [x] sound. It is also worth noticing that, somewhat surprisingly, the speaker managed to pronounce the [dr] sound combination without epenthesis a vocoid that is usually present between a plosive and a rhotic.



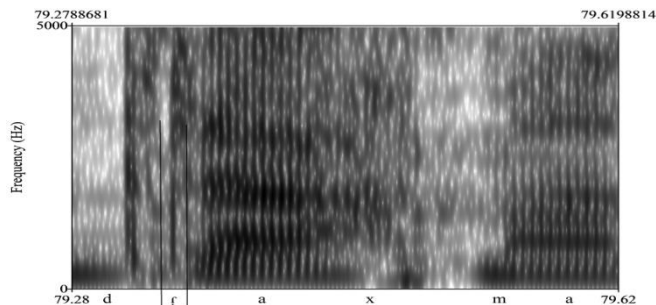


Figure 5. Affricated rhotic in the word *drachma* ‘drachma’ pronounced by Speaker 2.

Unlike the Polish speakers, the Croatian informants did not reduce the rhotic in initial [tr] and [dr] clusters. Moreover, the data produced by both Croats follow the same pattern in that the duration of the vocalic element is the longest between a tap and a velar plosive, while it is the shortest when a tap is found in [pr] and [br] clusters (cf. Table 3).

Another regular pattern observed in the data is the correlation between the duration of the epenthetic vowel and the voicing of the preceding plosive. In the speech of each informant the vocalic element appears to be significantly longer when it is flanked by voiced sounds than when it is found between a voiceless plosive and a tap. A statistical analysis performed for the purposes of the paper has revealed that, for each informant and for each place of articulation, the difference is statistically significant⁶.

Table 3. Mean duration (in ms.) of epenthetic vowels in initial plosive-rhotic clusters in Polish and Croatian

Polish	Speaker 1	Speaker 2	Croatian	Speaker 3	Speaker 4
	20.2 (± 4.54)	12.7 (± 6.08)	[pr]	20.4 (± 5.76)	19.3 (± 4.08)
	24.1 (± 4.48)	24.3 (± 3.73)	[br]	28.2 (± 3.74)	21.9 (± 4.79)
	21.5 (± 5.09)	12.2 (± #.87)	[tr]	22.8 (± 3.93)	22.1 (± 4.13)
	28.4 (± 4.16)	17.8 (± 4.42)	[dr]	30.6 (± 5.52)	24.4 (± 5.17)
	17.8 (± 5.29)	13.7 (± 3.53)	[kr]	36.8 (± 4.32)	27.2 (± 4.37)
	26.7 (± 3.84)	26.1 (± 4.18)	[gr]	40.2 (± 6.33)	28.7 (± 5.29)

One of the unexpected findings yielded by the study is the noticeable difference between the duration of the epenthetic vowels in the speech of the Polish and Croatian informants. The phenomenon may be accounted for by referring to the reduction process that the Polish /r/ seems to be undergoing at present (cf. Łobacz 2000, Jaworski and

⁶ In terms of statistics, two sets of data are regarded to be different if the p parameter is lower than 5%. In practical terms it means that, if p equals 5%, there is one in twenty chance that the results were produced by pure chance.

Gillian 2011), which replaces a tap either with a fricative or an approximant. Apparently, those variants that share the feature [+Continuant] do not have to be preceded by an epenthetic vowel in plosive-rhotic clusters as the English and German examples in Figures 2 and 3 show. Several similar cases are also found in the Croatian data. Figure 6 shows a typical realisation of the word *brada* ‘beard’ with a distinct epenthetic vowel, and the [gr] sequence in the word *grafit* ‘graphite’ [gɾafit] pronounced by Speaker 4. In the later, the plosive is released into an approximant rhotic with very well-defined formant structure.

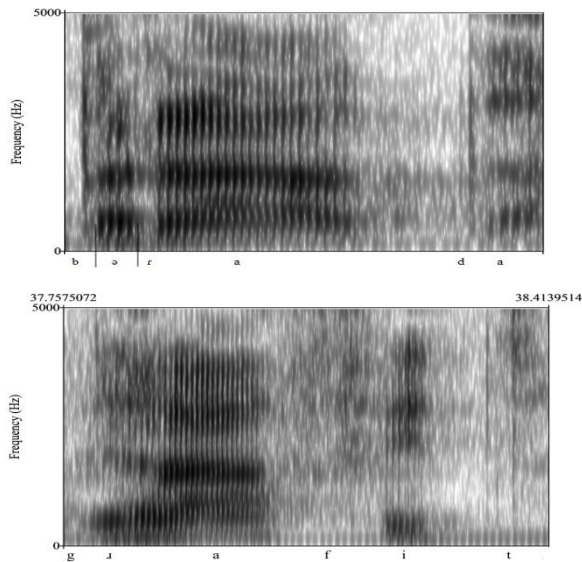


Figure 6. Epenthetic vowel in the Croatian word *brada* ‘beard’.

As for the acoustic properties of the epenthetic vowel, there is a significant difference between the Polish and the Croatian sound. Table 4 presents the mean values of F1 and F2 of the vocalic elements produced in the speech of the four informants.

Table 4. Mean values of F1 and F2 of the epenthetic vowel in plosive-rhotic clusters

	Speaker 1		Speaker 2		Speaker 3		Speaker 4	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2
[pr]	704	1947	497	1759	602	1745	569	1765
[br]	656	1943	549	1799	587	1703	551	1712
[tr]	591	2022	545	1849	599	1687	621	1658
[dr]	516	2046	504	1887	613	1599	591	1742
[kr]	657	1956	460	1867	606	1632	642	1589
[gr]	558	1903	498	1931	581	1694	607	1627

Although we hypothesised that the place of articulation of the plosive may have some influence on the quality of the epenthetic vowel, the data do not substantiate the claim. The only conclusion that can be formulated after analysing the data is that the epenthetic vowel produced by the Polish informants appears to be more advanced and lower, however, it should be borne in mind that the formant values depend on the physical properties of the speech apparatus; therefore, such data should not be taken at face value. Also, given the number of lenited rhotics and deleted vocalic elements in the performance of the two Polish informants, it can be assumed that the actual properties of the epenthetic vocalic element hinge on the amount of articulatory effort.

5.0. Conclusion

The major goal of the study was to establish whether speakers of Polish and Croatian epenthesise a vowel sound between a plosive and a rhotic in word-initial plosive-rhotic sequences. In both languages, speakers are said to produce a tapped variant of the /r/ phoneme, thus an intervening vocoid is very likely to occur. Consequently, we also aimed at determining the acoustic characteristics of the vocalic element.

The results of the experiment show that the informants apply different strategies to pronounce sound combinations of that type. In Croatian, epenthesising a vowel appears to be the norm, while in Polish the rhotic segment frequently undergoes weakening to a fricative or an approximant, as a consequence of which a plosive is released into a fricative or an approximant. Despite the tendency, statistically speaking, word-initial plosive-rhotic clusters with an epenthetic vowel constitute a majority.

As for the acoustic properties of the epenthetic vowel, the evidence presented in this paper does not allow us to draw definite conclusions as to the influence of the place of articulation of a plosive on the duration of an epenthetic vowel. In fact, the data produced by the Croatian subject indicate that vocoids placed between velars and taps tend to be longer than those placed in other environments, but the results obtained from the Polish participants do not substantiate such a hypothesis. The epenthetic vowels articulated by the subjects should definitely be classified as mid vowels, however, given the values of F2 in the case of the Polish subjects, they appear to be acoustically similar to the [e] sound.

Finally, it must be borne in mind that data produced by two speakers cannot be used to formulate far-reaching conclusion. Therefore, more extensive research into plosive-rhotic clusters is necessary to verify the data presented in this contribution and shed more light on what strategies speakers of various languages employ to pronounce them.

Appendix

	[pr]	[br]	[tr]	[dr]	[kr]	[gr]
Polish	praca	brama	trakt	drab	krasnal	gratka
	prawo	brawo	trans	drań	krawędź	grabarz
	prasa	bramka	trasa	draka	kradzież	grabie
	Praga	branza	trawa	Drawa	krab	grat
	pracuś	branka	traper	dramat	kran	grafik
	praczka	bratek	trapez	drapak	krata	granat
	prałat	bractwo	tragarz	dratwa	krawat	grawer
	prawda	brawura	tratwa	drapacz	krach	grajdoł
	pralka	brat	trauma	drachma	Kraków	grajcar
prawnik	brak	Tracja	dracena	kraksa	granit	
	[pr]	[br]	[tr]	[dr]	[kr]	[gr]
Croatian	praksa	brat	trava	draga	kramar	grad
	prasak	brada	traka	dražba	krasna	graja
	praska	brava	traktat	drama	krasta	granat
	prašak	bravar	tramvaj	drač	krater	granit
	praznik	brazda	travar	dragulj	krava	grafit
	prati	braco	trak	dragan	kratak	gradić
	pravac	bradva	traktor	draž	kraval	gradski
	pravda	brak	trapez	dramski	krak	grana
	pravnik	branka	trasa	dračav	krada	grašak
	prag	brašno	travka	drapav	krafna	gram

Summary

The article discusses the phonetic realisations of word-initial plosive-rhotic sound combinations in Polish and Croatian. Such sound sequences are usually regarded as clusters, however, phonetically, the two consonants are separated by a vocalic element, especially when the rhotic segment is a tap. Croatian and Polish are said to have a tapped rhotic in clusters of that type and the data presented in the article confirm the fact that a vocoid is found between the two constituents of such clusters. The acoustic evidence also suggests that neither the quality of the vowel, nor its duration are positively correlated with the place of articulation of the plosive segment.

Streszczenie

Niniejszy artykuł omawia kwestię fonetycznych realizacji sekwencji dźwięków złożonych z głoski wybuchowej oraz [r] w językach polskim i chorwackim. W literaturze językoznawczej takie kombinacje dźwięków określane są jako zbitki spółgłoskowe, jednak fonetycznie zawierają one krótką samogłoskę rozdzielającą obie spółgłoski, szczególnie w tych przypadkach, kiedy gest artykulacyjny dla [r]

jest pełny, tj. dochodzi do chwilowego zamknięcia aparatu mowy i zatrzymania przepływu powietrza. Dane przedstawione w niniejszej pracy potwierdzają występowanie samogłoski pomiędzy spółgłoskami, jednak nie stwierdzono występowania zależności pomiędzy długością, czy barwą samogłoski, a miejscem artykulacji głoski wybuchowej.

Keywords

rhotics, epenthetic vowel, initial clusters, Polish, Croatian, phonetics.

KATARZYNA JAWORSKA-BISKUP
UNIVERSITY OF SZCZECIN

**LIVING IN THE AFTERMATH OF TERRORISM IN
CHRIS CLEAVE'S INCENDIARY. THE BURDEN
OF POST-TERRORISM TRAUMA**

Chris Cleave's debut novel *Incendiary* published in 2005¹, ironically on the day of terrorist attacks in London, is one of the contemporary voices of anti-terrorism propaganda, a vivid description of the life affected by a terrorist attack. Written in a form of an open letter to Osama Bin Laden, a key figure perceived as an icon of terrorism, the novel addresses a number of issues such as the mental state of the victims and their families who have to come to grips with a harsh post-terrorism reality and in order to find comfort and consolation turn to addictions and sex that stand for substitution of safety or simply constitute a sheer escapism from the here and now, the mechanism of the state and governmental institutions engrossed in their wobbly attempts to preserve security by imposing ill-founded preventive measures, complex male/female relationships, and finally the British society of classes and minorities' tug of war.

Whereas many books explore the definition, causes and political or legal consequences of terrorism, Cleave shifts the perspective from the very caveat of terrorism to a single individual and his or her reactions to the act of terrorism. Since the pivotal theme in the novel is the life stigmatized by the experience of terror and the mental state of a traumatized human being it can be put as an example of trauma or post-terrorism trauma novel.

¹ Ch. Cleave, *Incendiary*, Sceptre, London, 2005.

Trauma can be understood in a myriad of ways. Balaev defines it as “a person’s emotional response to an overwhelming event that disrupts previous ideas of an individual’s sense of self and the standards by which one evaluates society”², or following Caruth, trauma “describes an overwhelming experience of sudden, or catastrophic events, in which the response to the events occurs in the often delayed, and uncontrolled repetitive occurrence of hallucinations and other intrusive phenomena”³. To put it somewhat differently, trauma is instigated by such factors as sexual violence, death or loss. Relatedly, a characteristic thing of a trauma novel is the use of a plethora of narrative instruments such as landscape imagery, temporal fissures, silence, omission, non-literal plot, disruptive temporal sequence all with a view to emphasise the major character’s confusion as a reaction to trauma⁴.

Cleave puts all his observations in the mouth of the unspecified by name or surname protagonist, a middle-aged woman from the East End, who loses her husband and a four-year old son in a terrorist attack. She gives outlet to her pain, worries and doubts conversing in her mind with Osama Bin Laden, her secret confidant, who remains silent throughout the entire novel. Cleave’s stylistic devices such as violation of basic pronunciation rules, a sudden change from tears-provoking and evocative mood to hilarious and even contemptuous descriptions, all flavoured with foul and direct manner of expression resemble the inner state of the character who is emotionally devastated and in a derelict, trauma state, which is visible in the schizophrenic and psychotic monologue/dialogue taking place in the protagonist’s mind and delivered to a reader through a stream of disordered thoughts. As Balaev states: “the trauma novel provides the picture of the individual that suffers, but paints it in such a way as to suggest that this protagonist is an ‘every person’”⁵. The same is given voice in the novel: “That’s why my whole point you see. I don’t want 25 million dollars Osama. I just want you to give it a rest. Am I alone? I want to be the last mother in the world who ever has to write you a letter like this. Whoever has to write to you Osama about her dead boy”⁶.

The most striking strategy incorporated by Cleave is a resignation from a clear-cut distinction between a victim and a perpetrator, that is, a contrast between a dictatorial, bloodthirsty terrorist and innocent victim is not preserved. Cleave does not adopt a narrow, short-sighted reflection of terrorism seen as the act of Devil, the image that used to be strongly sustained by the media and that lingers in human consciousness after 9/11. The difference between good and evil or us and them is not

² M. Balaev, “Trends in Literary Trauma Theory”, *Mosaic*, 41,2, 2008, p.150.

³ Ch. Caruth, “Unclaimed experience. Trauma and the possibility of history”, *Yale French Studies* 79, 1991, p.181.

⁴ M. Balaev, *Trends...* p.159.

⁵ M. Balaev, *Trends...* p.155.

⁶ Ch. Cleave, *Incendiary*, p.4.

marked as it was after the fall of the World Trade Center when the “war on terror” was proclaimed as the war between democracy and barbarism, or civilized West and cruel East⁷. It is nicely depicted in a passage where Osama Bin Laden is described: “They say you are a Fiend Osama but like I say I don’t believe a word of it. I’ve seen you in your videos. You give me the shivers and you look like a gentleman (My husband was a good man he was a gentleman too)”⁸. More than this, in the next couple of lines, Osama Bin Laden is given humane features being presented as a person able to love and feel sympathy: “I know you can love my boy Osama. The Sun says you are an evil monster but I don’t believe in evil I know it takes 2 to tango. I know you are vexed at the leaders of Western imperialism. Well I’ll be writing to them too”⁹.

The major characters of the novel, the present day Londoners, are not portrayed as martyrs who should be pitied, but rather Cleave uncovers their faults and negative instincts. All of them are introduced as being somehow overwhelmed by their frustrations and weaknesses. They are not flawless but possessed by their defects and fallacies. The chief protagonist is less than a perfect wife or a mother leaving her son home alone to kill time in a local pub and betraying her husband with a stranger, Jasper Black, having sex on the sofa during the tragic football match. She is aware of her inclinations calling herself a “Dirty Love Cheat” and all men “Ravenous Love Rats”¹⁰. Her husband, a policeman working in the bomb disposal unit, squandering his money on betting and gambling, has nothing in common with a male role model. Jasper Black is the man of emotionally unstable personality for whom having occasional sex with women other than his fiancé is nothing out of the ordinary. Petra Sutherland is the example of a femme fatale who in order to achieve her goals is ready to sacrifice friendship and love, for whom money and social advancements are of merit in life. Torrance Buther, who, seemingly as a police officer, should be endowed with the quality of fairness, turns out to be a two-faced liar who conceals the truth of the terrorists’ plan to plant a bomb at the stadium. Nor is it any wonder that the reader finds the profiles of terrorists and Osama Bin Laden more appealing than the rest of the characters. Terrorists who struggle for their religious and ideological slogans are displayed in a more positive manner. The main protagonist, when seeing two fans fighting with each other on the remains of the stadium with dead bodies scattered all over the place, accuses the Londoners of their sins that caused their fall: “Well Osama I sometimes think we deserve whatever you

⁷A. Meek, *Trauma and Media. Theories, Histories and Images*, Routledge, New York, 2010.

⁸Ch. Cleave, *Incendiary*, p. 27.

⁹Ibidem, p. 4.

¹⁰Ibidem, p.12.

do to us. Maybe you are right maybe we are infidels. Even when you blow us into chunks we don't stop fighting each other"¹¹.

The trauma of major protagonists can be intensified or soothed by the setting of the novel, that is, the very reality where the action takes place exhorts a draw on characters, since the suffering is always closely tied with the physical environment. As Balaev posits, "the place of trauma draws attention to cultural meanings of a traumatic event that is understood and communicated in terms of racial, ethnic, or generated identity"¹². That is why, the way London is presented is worthy close scrutiny. Surprisingly, it is not the London that most tourists would envisage with Big Ben or Tower of London but rather a sad and gloomy place:

"London looks like a rich place from the outside but we are most of us very poor here" or "London is a smiling liar his front teeth are very nice but you can smell his back teeth rotten and stinking"¹³. It is the London where lower classes are overtly discriminated as it is reflected by a nurse from Peckham who in order to make through the day takes Valium: "You can't blame her for that Osama you'd probably do the same if you had to live in Peckham"¹⁴. The most illustrative description is provided in the following passage:

"They say you visited London when you were young the Houses of Parliament? Did you walk down Knightsbridge on a sunny Saturday afternoon? Did you shop at Harvey Nicks? Did they politely ask you to leave your Kalashnikov at the cloakroom? And I expect you watched the homeless in the squats and the subways? Did you see the crack girls on the game? Were you amazed how cheap the girls sell themselves in London? They'll let you do them for the price of a Happy Meal for their kids most of them. Does it worry you like it worries me?"¹⁵.

And then she adds: "So if you saw both Londons Osama then tell me this which London is it that Allah especially hates"¹⁶. The fragments quoted above encode a dual representation of the city, as if there existed a gap between "us London and them London", between "the London of upper classes and the London of lower classes, minorities or the scum of the earth" or using Cleave's language the "Sneering Toffs London" or the "Evil Crack Mums London". By uttering such comments, the major protagonist questions the intention of terrorists to attack a Western embodiment of prosperity that London may seem to be, which is far from being true. Her grief turns into anger and misunderstanding of why Osama inflicted pain on those who are underprivileged because of their background and social

¹¹ Ibidem, p.71.

¹² M. Balaev, *Trends...* p.60.

¹³ Ch. Cleave, *Incendiary*, p.5.

¹⁴ Ibidem, p.87.

¹⁵ Ibidem, p.38.

¹⁶ Ibidem, p.38.

standing, which even exacerbates her trauma. Seeing no justice in the world, she sees no sense or meaning of life.

Strictly related to the place is the notion of the so-called “intergenerational trauma” meaning that the experience of trauma is passed down from generation to generation through a discourse creating thus “trauma culture”. In the novel, one can find a direct reference to the past traumatic event, which is the Great Fire of London of 1666. Cleave begins and ends his novel by quoting the inscription on the monument commemorating the event: “London burned with incredible noise and fury” hence comparing terrorism to the great fire that left the city in turmoil. Trauma is naturally shared by the Londoners, it is ingrained in the city as it comes back in cycles: “This whole city is built on plague pits and murder holes and I sunk into it right up to my tights and I puked and cried and puked again”¹⁷. In the novel, there is also reference to the Second World War and Adolf Hitler who is equated with Osama Bin Laden:

“Adolf Hitler was the last chap who hated London as much as you do Osama. The Sun calls him the Most Evil Man In History and he made the gaping hole in Barnet Grove that they built our tower block in. I suppose it was thanks to him we could afford to live Within A Stone’s Throw Of The Prestigious Columbia Road Flower Market so maybe Adolf Hitler was not all bad in the long run”¹⁸.

When it becomes revealed that the government could have stopped the terrorist attack but failed to do so, Jasper recollects a similar event- the bombing of Coventry in 1940 where Germans bombarded London. It is alleged that the government with Winston Churchill as a head did not prevent it, because any such action would alert Germans that the British had broken their secret code. The situation immediately after the terrorist attack alludes to two other events important for each Londoner, namely the Royal Wedding and the funeral of princess Diana.

Cleave depicts the situation after the terrorist attack inundating a reader with vibrant, apocalyptic-like visions. By presenting descriptive scenes of a girl lying on the road in Chelsea shirt with blood dribbling from the back of her head, a screaming woman with the “Arsenal shirt and the kappa trackies burned off her”, “with her knickers melted into her” and “the back of her head looking like something you take out of the oven”¹⁹, “the bodies like islands in a river with the blood all piled up in sticky clots on their uphill sides”, or the hospital porters who borrows rubber boots from the operating theatre because the blood is “inch deep on the floor”²⁰ Cleave leaves room for interpretation and afterthought. At the same time, these pathetic and moving descriptions are interjected by the image of Chelsea

¹⁷ Ibidem, p.314.

¹⁸ Ibidem, p.6.

¹⁹ Ibidem, p.67.

²⁰ Ibidem, p.70.

and Arsenal fans fighting with each other. The second scene, at the Parliament square, is even more shocking. Just as in the first situation, drastic images are interrupted by the moments of people's cruelty, selfishness and inhumane nature. Along with the image of a ginger-haired girl who goes underwater, sixteen or seventeen-year old Asian boy whose dead body floats on the water and a seagull is trying to eat his left eye, we observe a scene of men pushing a woman out of her car to rescue themselves, or people arguing desperately about a place in a police boat that eventually collapses leaving them trapped under it. Cleave ruins the "pathos of the victims' banal acceptance and resignation" that Malamud²¹ writes about in his short commentary, exemplifying the victims of Titanic catastrophe and the World Trade Center terrorist attack who realising that death was near accepted its incoming with dignity and honour; the passengers on the Titanic listening to "Nearer My God To Thee" and those trapped in New York skyscrapers making last phone calls to their family and friends.

The post-terrorism experience takes its toll. Post-stress symptoms are manifest in people who massively seek some remedies such as collecting DIY or taking Valium that becomes a "cure for the masses" prescribed almost to everyone. Very often pills are supplemented with alcohol and drugs. Sex, omnipresent in the novel, is considered to be a panacea for stress and pain having nothing in common with devotion or real love. Using the words of the major character: "Sex is not a beautiful and perfect thing for me Osama it is a condition caused by nerves", "And when I get nervous about all the horrible things in the world I just need something very soft and secret and warm to make me forget it for a bit"²². All characters eagerly yearn for sexual contact and intimacy that allow them to forget about the unbearable reality. Since the very beginning of the novel the main character seeks companions to relieve tensions of everyday life thereby meeting with Jasper who in turn mingles with the major character to find safety denied to him from his girlfriend. It is during sexual intercourse, in the mid of orgasm, that the major character witnesses the death of her nearest and dearest on TV. The major protagonist's sexual intercourse in the London Eye is a metaphor of the journey to heaven to flee from the ugly world. This web of connections between the characters results in a bizarre relationship of the main character with Petra and Jasper (her former lover) and later with Torrance whose marriage life is on the verge of collapsing. In light of the above, Cleave shows that people's attitudes to stress differ. The first standpoint is symbolised by Petra who leads a "fairly normal" life, the kind of "not my concern" attitude. The remaining characters, however, have evident problems with "putting a mask of indifference" and "happy go lucky" lifestyle. The sad truth is that only the first

²¹ R. Malamud, "After September 11: Reflections and Responses" *South Atlantic Review*, 66 (4), 2001,150.

²² C. Cleave, *Incendiary*, 12-13.

group has any chance of survival almost “mentally intact”. Those who are sensitive end up committing suicides or turn to craziness.

The suffering of victims is surmounted by the media. What happens after the attack is a parade of national grief and media hype: the May Day is proclaimed to commemorate the day of the terrorist attack, Sir Elton John’s song “England’s Heart is Bleeding” is the number one song, Prince William visits the hospital to meet with the victims, and hospital staff put the make-up on the protagonist’s face to conceal paleness or they install kidney machines to assure that National Health Fund is as effective as it should be, mourning groups and grief counsellors are appointed to help those affected by the attack, and even barrage balloons called the “Shield of Hope” with the faces of those who died are lifted in the sky. Trauma is no longer a personal thing but a common affair. The suffering of an individual is projected to the suffering of the whole society or nation. What is also very particular is that people derive pleasure from “immersing in grief”, and hence they intensify this feeling by artificial manifestation. The media, television particularly, by broadcasting the images of traumatic events sustain the feeling of loss and “the price of this exposure may be an emotional and intellectual disengagement with the wider world and even a ‘psychic numbing’ that is itself listed as a symptom of Post Traumatic Disorder”²³. As Meek states, the media, which primary power originates from a multimodal communication, participates in the creation of “collective identification with trauma” thereby connecting trauma and deep memory. For this reason, trauma has become recognised as a “definer of cultural identity”²⁴.

The media operates on images, sometimes created artificially and sometimes obtained by chance such as it was the case with the Fallen Man image- the photograph of the man falling from one of the towers of the World Trade Center on 9/11. This image, although provocative and in the opinion of some inappropriate, was ascribed the meaning of a traumatized human being, a victim of terrorism. Likewise, Cleave in *Incendiary* plays with various traumatic images that catch the reader’s attention and cannot easily evaporate from memory, for instance the image of two dead bodies hanging from a lamp post and birds trying to pluck their eyes. Parallel to 9/11, the main character in Cleave’s novel learns about the terrorist attack from TV watching a live commentary of the football match. Last but not least, as Meek rightly observes, the media upgrades the importance of the attack giving them historical significance, leaving other events such as Holocaust behind. Baudrillard²⁵ states that the overreliance on image is related to consumerism, the images are offered by the media as products to be consumed by the masses, hence the media creates terrorism giving it a symbolic function.

²³ A. Meek, *Trauma*, p.5.

²⁴ Ibidem, p.28.

²⁵ J.Baudrillard, *The spirit of terrorism*, Verso, London, 2002.

The most destructive changes are noticed in major protagonists who evidently cannot find ways of expunging painful events from their memories. The leading character is a typical example. She undergoes several stages such as a stage of denial when she tries to reject the truth that her husband and son are both dead, a stage of realisation when she finally discovers the real state of affairs, and a stage of melancholia. Melancholia is not the state parallel to mourning. Melancholia is an acting-out process, whilst mourning is a working-through process. A traumatized individual in a state of melancholia is stuck in time not being able to progress further, preoccupied or strongly attached to the lost object. Mourning, on the other hand, entails catharsis, thinking over or analytical thinking²⁶. A key element in the process of mourning is also the ceremony of funeral believed to be the final phase of the journey that life is thought to be during which a person can openly say farewell to her relatives. However, the major protagonist is robbed of this, as teeth are the only remains of her son and husband that cannot even be buried. Thus since there are no bodies, she has the impression that her son and husband simply vanished rather than died. She is frozen in the phase of melancholia tormenting herself with the past, haunted by the ghost of her son. The second stage is the most difficult for her to handle, and one of the reactions is depression and consequently a suicidal attempt. The major character's trauma leads her slowly to the state of madness, the climax of which is the attempt to kill Petra at the end of the novel. She is not able to differentiate reality from her imagination, hence living in a state of suspense between two worlds- the world outside and the internal world created in her mind. She hears voices, sees her son with whom she conducts an incessant communication through an intermediary in a form of Mr. Rabbit, a toy that belonged to her son. This lifestyle contributes to her final downfall when she loses her financial support from the state and is threatened by eviction.

The novel appears rather sad yet thought provoking. The major protagonist is burdened with everyday reality making both ends meet working at a supermarket. Cleave concludes that it is very difficult or even not possible to escape from the reality. However, the final lines of the book echo a need for love that is the only remedy to all the problems in the world; it is the weapon that can conquer all. Despite the attempts to destroy people, love, especially the love in its purest form, that is the mother-child love withstands all storms such as bombs.

"I know you are a clever man Osama much brighter than me and I know you have a lot of things to get done but you ought to be able to get it done with love that's my whole point. Love is not surrender Osama love is furious and brave and loud you can hear it in the noise my boy is making right now when he plays . [...] I wish you

²⁶ D. La Capra, "Trauma, absence, loss", *Critical Inquiry*, 25 (4) 696-727, 1999, p. 713.

could hear him Osama that noise is the fiercest and the loudest sound on earth it will echo to the end of time it is more deafening than bombs²⁷.

Does the final passage accentuate the catharsis effect on the major protagonist who, after the period of mourning, sees the solution to her trauma in the power of love, or maybe it is the indicative of her deranged mind? Cleave does not answer this. It is the reader who must find the answer himself.

Summary

Chris Cleave's novel *Incendiary* is one of the examples of post-9/11 literature that attempts to depict terrorism from a sociological and psychological angle. Written in a form of an open letter to Osama Bin Laden the book presents the story of a middle-aged woman who loses her husband and child in a terrorist bombing attack after Arsenal football match. The story described therein serves to illustrate complex human relationships, identity and moral values crisis in the terrorism-stricken, apocalyptic London, where Muslims are dismissed from their jobs and people grapple with post traumatic stress seeking consolation in sex and addiction.

Key words

terrorism, Chris Cleave, *Incendiary*, trauma

Streszczenie

Problem terroryzmu jest obecnie jednym z najczęściej podejmowanych tematów w literaturze. Powieść Chrisa Cleave *Incendiary* (w polskim tłumaczeniu *Drogi Osamo*) jest tego najlepszym przykładem. Autor pokazuje człowieka uwikłanego w rzeczywistość po zamachu terrorystycznym, próbującego poradzić sobie z traumą. Wysiłki te są jednak nieudolne i prowadzą w ostateczności do destrukcji. Jak wygląda życie po zamachu? Jakie są objawy traumy? Wreszcie jak zmienia się społeczeństwo? Pytania te stawiane przez Cleave są punktem wyjścia do rozważań poruszanych w niniejszym artykule.

Słowa kluczowe

terroryzm, Chris Cleave, *Incendiary*, trauma

²⁷ Ch. Cleave, *Incendiary*, p.338.

KLAUDIUSZ BOBOWSKI

**THE POLICE OF BRITAIN AS PRESENTED
BY J. MOYLAN IN 1946**

The contemporary policeman, or police constable, was the lineal descendant of the medieval officer, the “petty constable”, who was first heard of under that name in 1252. The office of the petty constable was an annual, obligatory and unpaid parish office. Due to the fact that it was obligatory, over time it came to be discharged in general by an inferior class of paid deputies.

The initial pages of a booklet by John Moylan *British Police* (1946, Longmans Green and co.) emphasise the long lasting negative attitude towards the work of the guardians of public order among the British. The view is supported by the example of Shakespeare’s village constables, Dogberry and Verges (characters in the romantic comedy *Much Ado About Nothing*) who were far from being flattering portraits of the Crown’s servants.¹

The first effective movement for the reform of the British police was owed to two distinguished men, Henry Fielding (the author of *Tom Jones*) and his half-brother, Sir John Fielding, who held office in succession as magistrates at the Bow Street police court in London from 1748 to 1780. It was during their times that Bow Street Constables, who were popularly known as the “Bow Street Runners”, became famous for their skill and sagacity.

In the following century, in 1829, Sir Robert Peel, as Home Secretary, procured the passage of the Act of Parliament that created the Metropolitan Police, and led in a

¹ It was not only Shakespeare who criticised the work of the legal system of Britain. Negative feelings towards certain of its aspects could be traced in Dickens’s works. Those as well as a reference to the penitentiary system of Great Britain is found in W. Lipoński’s *History of British Culture (Dzieje kultury brytyjskiej)*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, pp.513-516.

few years to the complete reorganisation – or as it is stated – the first organisation of the genuine police of the country. Its immediate administration was committed to two magistrates, later known as Commissioners, and its headquarters were placed at Scotland Yard – a name familiar among all detective story enthusiasts. In order to emphasise their civilian character, the new police were equipped, as may be seen in any old volume of *Punch* (a weekly satirical magazine published from 1841 to 1992 and from 1996 to 2002), with top-hats, a head-dress that was not replaced by the modern helmet until 1864. From the name of their creator, the members of the new force were popularly known as “Bobbies” and “Peelers”.² With time, the new force became the model of all British police forces and was imitated in the Dominions and Colonies. It is highlighted that the Municipal Corporation Act of 1835 required all Borough Councils to establish a paid and permanent force under the control of the Watch Committee of the Council. At the time there were four types of Police organisations in England and Wales, the structure and duties of which the booklet discusses in detail.³

The changing times of pre-war Britain are proudly accented by the enrolment of women police. The 68 policewomen in London, 111 in the boroughs and counties (including 4 who covered rural areas on motor cycles) are said to have proved particularly useful in the performance of duties relating to women and children.⁴ However, it could be inferred from the text that the introduction of female police is an attempt fuelled more by curiosity than actual respect and understanding by the sterile, male-dominated environment. Another peculiarity of contemporary Britain, due to the inexistence of any security agencies (in the present meaning of the term), was the function of special constables – officers appointed at the request of railway companies, the proprietors of canals, and the owners of harbours, docks, and piers, for the maintenance of order and the protection of property on their premises. The function is nowadays exercised by security agencies and their employees.

The most important general duties of Constables were to preserve the King’s Peace, with that object to keep watch and ward in their several districts, and to bring criminals to justice. As part of their general duty to keep the King’s Peace, it was the duty of a Constable to prevent breaches of the peace and the commission of offences. Except when he was acting in execution of a warrant lawfully issued, a police constable acted on his own responsibility. Therefore, if he did anything that the law did not empower him to do (and the law was somewhat meticulous in defining the limits of power), the person was personally open to an action for damage at the suit of the injured party. For purposes of legal liability, a constable was a servant of the Crown, and not of the authority that appointed him, thus the Crown could not be held liable for the illegal acts of its servants.

A constable’s powers of arrest were derived from three sources: the common law; particular statutes; and the warrant of a magistrate. The common-law powers of

² The use of “Bobby” has survived, while “Peeler” has become archaic.

³ The Metropolitan Police, the City of London Police, the County Police, and the Borough Police. J. Moylan, *The British Police*, London: Longmans, Green and co., 1946, pp. 17-18.

⁴ The numbers provided refer to 1938. They changed during the war years due to the lack of male officers to patrol the country.

arrest, which the police shared with every citizen, were confined to cases of treason, felony, and breaches of the peace – they did not extend to misdemeanour or non-indictable offences other than breaches of the peace. The only additional power, over those of a private citizen, that a constable derived from the common law was that he possessed the right to arrest on reasonable suspicion that treason or a felony had been committed. The powers conferred by particular statutes of arresting without warrant for offences that were not treason or felony were, for the most part, conferred upon constables alone, and were generally restricted to the arrest of persons caught in the act.

Having undergone the legal procedures connected with the trial, the defendant was presented with the punishment, which was claimed to have been awarded on the grounds of the discretion of the judge. Even if the maximum sentence was a long term of penal servitude or imprisonment the judge was allowed, if he considered it proper to do so, to content himself with imposing a sentence of one day's imprisonment, or direct that the prisoner be "bound over (obliged) to come up for judgment when called upon", which effectively meant that the person was dismissed with a warning.

Although the pamphlet appears to have been written in an approachable manner, comprehensible enough for a layman seeking an understanding of British legal procedures, a person unfamiliar with the English language would have found it completely futile. Therefore, its Polish version⁵, which was accompanied by appropriate footnotes and explanations, would have served both as a guide and a mini dictionary to those readers who might have wanted to bury themselves in the subject.

In addition, a comparison of the Polish and English versions of the booklets reveals several discrepancies on the legal systems in pre-war Poland and Britain. Although these seem natural to the author, it has been decided that some of them are going to be highlighted as they might have presented a stimulating piece of information for the Polish readers. One of them referred to the names of the members of the legal community. The continental notion of the profession was definitely broader, and from the point of view of their scope of actions included both British "solicitors" and "barristers". It was also complicated to present the borders of their responsibilities due to the fact that solicitors were legal advisers and were not entitled to appear in court, whereas barristers were predominantly a defence counsel, though not always restricted to purely judicial activity as they could frequently be called for their opinion in more complicated cases. As far as the criminal justice was concerned, the two groups closely co-operated with each other: the solicitors gathered the body of evidence and prepared the case for the trial. Subsequently, the collected material was sent to a chosen barrister, who participated in the trial, acted as a defence counsel or prosecutor, depending on the role assigned in the process. Therefore, in order to avoid any misunderstandings, the Polish version of the booklet refers to the "barrister" or "counsel" (the expressions being synonyms) as a defence counsel ("obrońca") and to "solicitor" as legal advisor ("doradca prawny").

⁵ Author of the Polish translation remains unknown.

Another discrepancy was connected with: the death penalty, which in Britain was awarded for treason of the state, manslaughter, setting fire to a King's ship, docks, military or navy depot and some forms of piracy (although it is not stated which ones), while in Poland it was pronounced for crimes against the state, manslaughter and espionage; the institution of the Assize Courts, a form of which called "roki przysięgłych" existed in Poland until 1938; the composition of the jury (ten men and two women), which in pre-war Poland consisted solely of men as women were not allowed to receive such function.

There still remains a feature that, in a certain way, hampers the reception of the content of the booklet. Being written by one of the most knowledgeable lawyers of his time, a judiciary icon, it emanates self-restraint, modesty and reserve in expressing any feelings towards the subject – an attitude that did little to attract potential readers. The view is supported by the fact that a book by a Polish author (Z. Grabowski, *England – the Island Unknown (Anglia – wyspa nieznana)*, London, 1940) on British customs, which includes a chapter referring to the British judiciary, was so popular that it was sold out in 1941.⁶ It might be inferred that the key to its success remained in the application of a personal tone and approachable terminology describing the 'new country'.

The above features might have both encouraged and discouraged from reaching for the booklet. Those deeply interested in the nuances of the work of British police force would definitely spend hours reading and analysing its content. For others, apart from being a curious addition to practising their reading skills, it could have been a source of little practical knowledge.

⁶ Information presented in *Poles in England and about England (Polacy w Anglii i o Anglii)* by J. Dąbrowski, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1962, p. 280.

