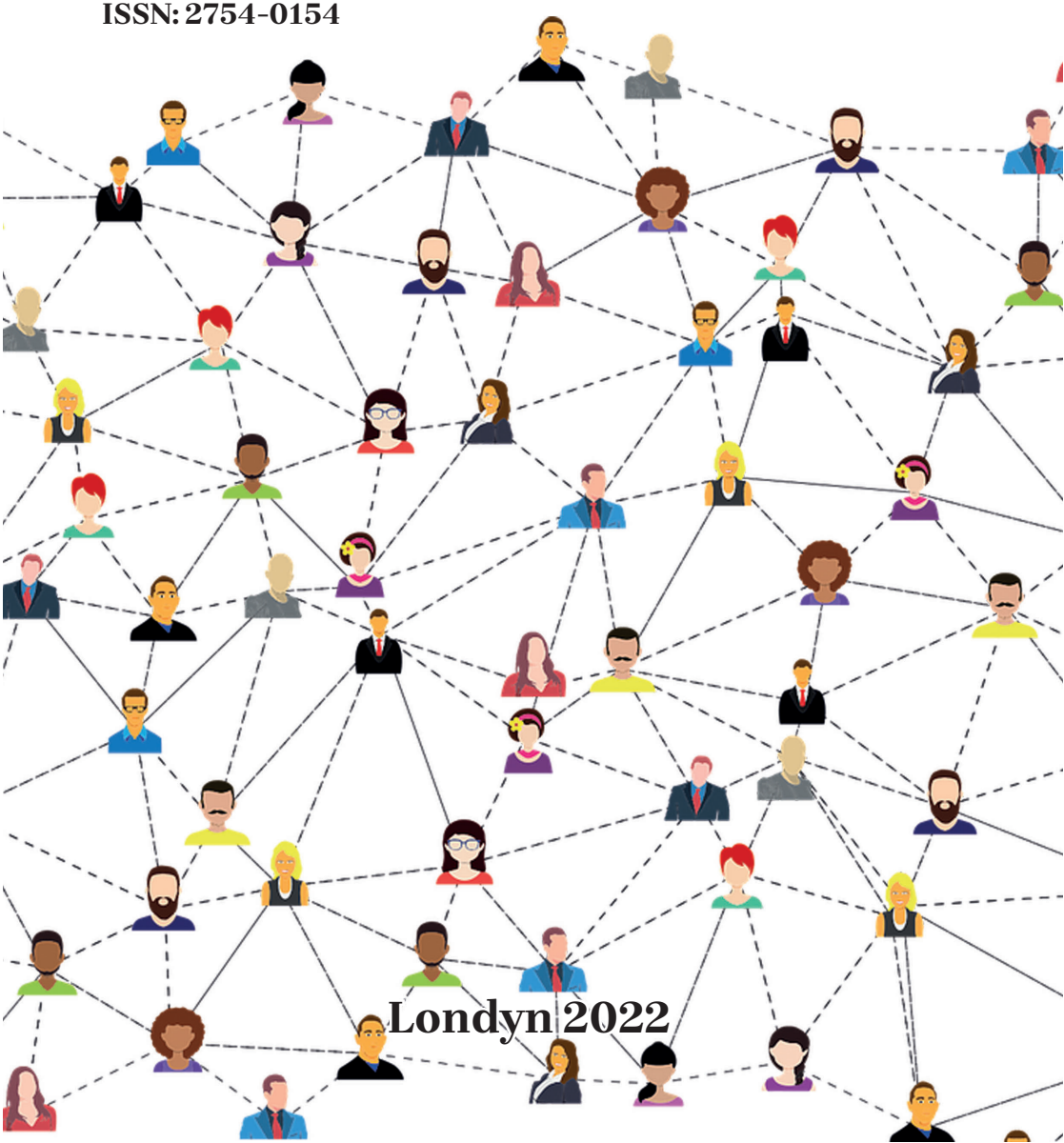
POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Vol. 2 No. 2

Archive of Social Sciences and Humanities

ISSN: 2754-0154



Londyn 2022

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Vol. 2 No. 2

Archive of Social Sciences and Humanities

pod redakcją
Marcina Jurczyka
Rafała Maćkowiaka
i Klaudii Muchy-Iwaniczko

Londyn 2022

Marcin Jurczyk (redaktor naczelny), Rafał Maćkowiak (redaktor realizacji produkcji wydawniczej), Klaudia Mucha-Iwaniczko (redaktor językowy), Piotr Kośla (sekretarz redakcji) – Polish Academy of Social Sciences and Humanities Publisher

Rada naukowa czasopisma

prof. dr. hab. Marek Konpoczyński, Uniwersytet w Białymstoku; prof. dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; prof. dr hab. Aneta Lewińska, Uniwersytet Gdański; prof. dr hab. Kazimierz Pierzchała, Katolicki Uniwersytet Lubelski; prof. Tetiana Dubovyk, State University of Trade and Economics/Kiev National University of Trade and Economics; dr hab. Zofia Dołęga, prof. Uniwersytetu SWPS; dr hab. Anna Karłyk-Ćwik, prof. DSW; dr hab. Krystyna Ostrowska, emerytowany prf. UW; dr hab. Tomasz Przesławski, Uniwersytet Warszawski

Recenzenci współpracujący z czasopismem

Aneta Lewińska, Prof., University of Gdańsk, Poland; Kazimiera Król, Prof., University of Applied Sciences in Konin, Poland; Edyta Pałuszyńska, Prof., University of Lodz, Poland; Dipan Adhikari, Ph.D., Hoogly Mohosin College Post Graduate Dept of Botany Chinsurah, Hoogly West Bengal, India; Ir. Roikhan Mochamad Aziz, Ph.D., State Islamic University (UIN) Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia; Jonah Emmanuel Changwak, Ph.D., Nigeria Police Academy, Kano, Nigeria; Sweta Dhand, Ph.D., St. Aloysius College, School Jabalpur, India; Dagmara Dobosz, Ph.D., University of Silesia in Katowice, Poland; Wojciech Drzeżdżon, Ph.D., WSB University in Gdansk, Poland; Sajad Hussain, Ph.D., Chhatrapati Shivaji Maharaj University, India; Agnieszka Kania, Ph.D., Jagiellonian University in Krakow, Poland; Kinga Konieczny-Pizoń, Ph.D., University of Silesia in Katowice, Poland; Aleksandra Jędryszek-Geisler, Ph.D., Warsaw Managament University, Poland; Smitiri Malhotra, Ph.D., Amity University, Noida, India; Ramona Mara, Ph.D., Babes Bolyai University of Cluj Napoca, Romania; Patrycjusz Matwiejczuk, Ph.D., Warsaw Managament University, Poland; Ziani Melouka, Ph.D., Université Abdelhamid Ibn Badis, Algeria; Iryna Mihus, Ph. D., KROK University, Kyiv, Ukraine; Jyoti Syal Nanda, Ph.D., MMDU Engineering College, Mullana, India; Onele Nicholas Ogbonna, Ph.D.,Ebonyi State University, Nigeria; Nurul Hazwani Binti Shamsudin, Ph.D., Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia; Natalia Stankowska, Ph.D., University of Silesia in Katowice, Poland; Ewa Wojtowicz, Ph.D., Warsaw Managament University, Poland; Rafał Maćkowiak, Pd.D, University of Lodz, Poland; Marcin Strzelec, PhD, Higher School of Criminology and Penitentiary Science in Warsaw, Poland; Monika Urbańska, Ph.D., University of Lodz, Poland

Korekta językowa

Grażyna Kowalczyk-Borończyk, Klaudia Mucha-Iwaniczko (język polski)

Monika Kukiełka, Joanna Olkuska, Mateusz Szcześniak (język angielski)

Skład, łamanie i projekt szaty graficznej

Rafał Maćkowiak

Grafika na okładce

Sylwester Kurowski

© copyright by Authors, Londyn 2022

© copyright for this edition by Polish Academy of Social Sciences and Humanities, Londyn 2022

ISSN 2754-0154

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja elektroniczna

Wydane przez Polish Academy of Social Sciences and Humanities Publisher w Londynie

E-mail do bezpośredniego kontaktu z redakcją: *wydawnictwo@passhlondyn.eu*

SPIS TREŚCI

Wstęp 5

Mirosława Lipka, Mirosław Szcześniak

Cele kształcenia i ich znaczenie w procesie edukacyjnym ucznia 7

Mirosław Szcześniak

Voice emissions issues in the journey of teachers 27

Aleksandra Gomola, Aleksandra Orlińska

Zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością a proces resocjalizacji 41

Przemysław Czarkowski

Zmiany w tożsamości grupowej nastolatków między rokiem 1995 a 2020 55

Piotr Nerć

Tożsamość polskich kobiet wiejskich w XXI w. Jak stereotypy i system patriarchalny wpływają na tożsamość 69

Mariusz Rutczyński

Emigracyjne drogi – rozważania międzypokoleniowe. Analiza problemu emigracji naukowej studentów pod kątem zmian unii gospodarczo-politycznej w Europie 83

Katarzyna Radomska

Stereotypowy wizerunek Polaka w Niderlandach versus poprawność polityczna 99

Mirosław Szcześniak

Sophia Gertruda Cilkowska – Nordwall – polska artystka nazywana „Panią z Hollywood” 123

Rafał Maćkowiak

Reportaż podróżniczy Wojciecha Cejrowskiego – studium przypadku 141

WSTĘP

Z przyjemnością przedstawiamy Państwu trzeci numer półrocznika „Archive of Social Social Science and Humanities" wydawanego przez Polską Akademię Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie. Składamy na Państwa ręce numer obejmujący teksty z nauk humanistycznych oraz społecznych. W niniejszym wydaniu znajdują się artykuły oscylujące wokół tematów dotyczących tożsamości, migracji, resocjalizacji oraz edukacji. Pojawiają się również – analiza literaturoznawcza oraz dwa teksty o charakterze biograficznym.

Mirosława Lipka oraz Mirosław Szcześniak przygotowali tekst *Cele kształcenia i ich znaczenie w procesie edukacyjnym ucznia*, w którym prezentują informacje na temat celów nauczania, ich formułowania oraz wdrażania i oceny w konkretnych działaniach edukacyjnych, w codziennej pracy nauczyciela. Aleksandra Gomola oraz Aleksandra Orlińska w tekście *Zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością, a proces resocjalizacji* przedstawiają zagadnienia związane z neuroróżnorodnością: ujęcia definicyjne najważniejszych pojęć związanych z tematem, kryteria diagnostyczne tego zaburzenia oraz sposoby terapii. Przemysław Czarkowski w artykule *Zmiany w tożsamość grupowej nastolatków między rokiem 1995 a 2020* omawia przemiany tożsamości grupowej nastolatków, prezentuje badania własne których celem było znalezienie odpowiedzi na problem badawczy: „Jak w aktualnej rzeczywistości kształtuje się tożsamość grupowa nastolatków?". Piotr Nerć w publikacji *Tożsamość polskich kobiet wiejskich w XXI w. Jak stereotypy i system patriarchalny wpływają na tożsamość* przedstawia problemy tożsamościowe wśród kobiet wiejskich. Autor omawia bodźce, które wpływają na prezentowane zjawisko. Mariusz Rutczyński w publikacji: *Emigracyjne drogi – rozważania międzypokoleniowe. Analiza sytuacji emigracji naukowej studentów w ramach zmian unii gospodarczo-politycznej w Europie* opisuje doświadczenia emigracyjne dwóch pokoleń rodziny w kontekście zjawiska szoku kulturowego Oberga. Katarzyna Radomska w tekście *Stereotypowy wizerunek Polaka versus poprawność*

polityczna prezentuje zestawienie pojęć dotyczących relacji rodzinnych w dwóch różnych kodach językowych (w polskim i niderlandzkim). Autorka rozważa także temat stereotypizacji wizerunku Polaka w Niderlandach na podstawie współczesnych produkcji filmowych. Mirosław Szcześniak w tekście *Sophia Gertruda Cilkowska – Nordwall – polska artystka nazywana „Panią z Hollywood"* przedstawia historię wybitnej postaci emigracyjnego środowiska polskiego w USA - Sophii Gertrudy Cilkowskiej-Nordwall, Artykuł Rafała Maćkowiaka - *Reportaż podróżniczy Wojciecha Cejrowskiego – studium przypadku* jest skróconą analizą reportaży podróżniczych Wojciecha Cejrowskiego z czterech różnych publikacji pisarza.

Mirosław Szcześniak w artykule *Voice emissions issues in the journey of teachers* pisze o świadomej pracy nad głosem, technikach emisyjnych i profilaktyce oraz higienie głosu. Publikacja jest ważna z punktu widzenia osoby pracującej głosem na co dzień w pracy.

Życzymy wszystkim czytelnikom miłej i owocnej lektury!

Redakcja

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Cele kształcenia i ich znaczenie w procesie edukacyjnym ucznia

mgr Mirosława Lipka, mgr Mirosław Szcześniak

Słowa kluczowe
cele nauczania, proces edukacyjny, hierarchia celów, strategia, taksonomia

Kontakt
Mirosława Lipka
Instytut Nauk Społecznych, Polish Akademy of Social Sciences and Humanities w Londynie
ORCID ID: 0000-0001-6099-6880
miroslawa.lipka@passhlondyn.eu

Mirosław Szcześniak
Instytut Nauk Społecznych, Polish Akademy of Social Sciences and Humanities w Londynie
ORCID ID: 0000-0001-6442-7132
miroslaw.szczesniak@passhlondyn.eu

Abstrakt

Celem głównym prezentowanego artykułu jest przekazanie czytelnikom istotnych informacji na temat celów nauczania i udzielenie wskazówek, jak rozwiązywać problemy związane z procesem formułowania, wdrażania i oceny celów nauczania w konkretnych działaniach edukacyjnych. Zawarta w nim treść skoncentrowana jest wokół zastosowania wiedzy teoretycznej w praktycznym toku codziennej pracy nauczyciela. Autorom zależało na tym, aby było to ściśle oparte na uznanych stanowiskach teoretycznych, koncepcjach i wzorcach, które wyznaczają kierunek w niezwykle odpowiedzialnej i trudnej praktyce dydaktycznej. Artykuł przedstawia teoretyczną analizę celów nauczania w oparciu o rożne stanowiska wybitnych znawców tej dziedziny i pokazuje różne podejścia do konkretyzowania ich w odniesieniu do rzeczywistego rozwoju poszczególnych cech osobowości ucznia. Jako metodę badawczą, wykorzystano analizę wtórną bogatej literatury naukowej z tego zakresu.

1. Wstęp

Konstruowanie celów kształcenia dla każdej jednostki lekcyjnej jest niezmiernie ważne. Wynikają one bezpośrednio z systemu wartości, który akceptowany jest przez dane społeczeństwo. Nie można ich identyfikować, opierając się tylko o tendencje, dominujące w minionych latach, kiedy w dużej mierze występowało dyrektyw-

ne, wręcz apodyktyczne podejście do kształcenia i wychowania. Należy zawsze mieć na uwadze to, że nawet system edukacyjny oparty na zasadach demokracji i humanizmu, ale bez jasno określonych celów, nie przyczyni się do ukształtowania , niezależnej i otwartej osobowości jednostki, a także jej prawidłowego funkcjonowania. Wymaganiom tym może sprostać tylko dialektalne powiązanie spontanicznego i autentycznego rozwoju ze świadomym i ukierunkowanym formowaniem poprzez kształcenie.

Cały proces kształcenia w szkole charakteryzuje się tym, że jest nastawiony na cele, ponieważ stanowi wspólne i wzajemnie uwarunkowane działanie, które zorientowane jest na ich osiągnięcie. Istotnym celem procesu kształcenia będzie zatem odpowiedni dobór materiału nauczania, wybór optymalnych metod i form nauczania, ale także przemyślanych i dobrze dobranych środków dydaktycznych. Poza tym ocena osiągnięć uczniów, ocena nauczycieli i samej placówki edukacyjnej, polegają na określeniu stopnia, w jakim zrealizowano wyznaczone cele. Z tych powodów cel uważany jest za fundamentalną kategorię teorii nauczania (Bajtos, Dawidziuk, 2017).

Znajomość celów nauczania, świadomość ich roli w długim okresie kształcenia, uwarunkowań, rodzajów, a zwłaszcza ich budowania, stanowi jeden z elementów wiedzy nauczycieli i zarazem bardzo ważny komponent identyfikacji z tym zawodem. Cele kształcenia mają charakter uczniowski, ponieważ każda opanowana przez niego czynność przyczynia się do ogólnej zmiany ucznia (Niemierko, 1999). Ustalenie celów kształcenia jest zatem głównym wyznacznikiem dydaktyki i jej pomiaru. Nauczyciel powinien więc dokładnie znać cele edukacji szkolnej w zakresie poszczególnych przedmiotów, których uczy. Powinien je samodzielnie interpretować, konkretyzować i przekształcać w sytuacje dydaktyczne i pomiarowe (Niemierko, 1999).

2. Cele kształcenia

W nauczaniu mamy do czynienia z ogólnymi określeniami stanu, jaki powinien zostać osiągnięty na końcu działania (cel). Opisują go zarówno dyrektywy edukacyjne, jak i uczestnicy kształcenia: ucznio-

wie, ich rodzice i nauczyciele. Encyklopedia pedagogiczna opisuje cele kształcenia i wychowania jako:

> najogólniejsza wizja pożądanych właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych i duchowych jednostki ludzkiej, które chce się uzyskać poprzez tworzenie odpowiednich warunków indywidualnego rozwoju i jego stymulowanie, zwłaszcza w systemie oświatowo – wychowawczym zarówno na lekcji szkolnej, jak i poprzez inne formy kształcenia oraz zabiegi mające na celu przyswajanie uczniowi i wychowankom nie tylko wiedzy i związanych z nią umiejętności, ale też poglądów, przekonań orientacji i motywacji (Pomykało, 1997).

Z kolei, nieżyjący już znakomity polski pedagog, Kazimierz Denek za cele kształcenia uważa świadome zamierzone działania, które chcemy osiągnąć w procesie dydaktyczno – wychowawczym. Pisze, że „są to sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowane, a zarazem w miarę konkretne efekty systemu edukacji szkolnej. Są one projekcją przyszłości" (za: Denek, 1990).

W podobny sposób istotę celów kształcenia ujmuje członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk profesor Józef Półturzycki:

> przez cele edukacyjne, a zwłaszcza cele kształcenia należy rozumieć oczekiwany stan świadomego działania podmiotu edukacyjnego, który to stan wyrażać się może w zmianach wiedzy uczestników procesu kształcenia. Zmiany te są złożone jako zadania form i instytucji kształcących, które organizują przekaz wiadomości, przyswajanie cech osobowościowych u osób objętych procesem edukacyjnym (Półturzycki, 2007).

Reasumując krótko przedstawione wyżej ujęcie definicyjne, należy stwierdzić, że cele kształcenia są tym, do czego dąży się w procesie nauczania. Innymi słowy, to świadome i założone efekty, które zamierza się osiągnąć w procesie kształcenia. Cel dydaktyczny stanowią komunikaty wyrażające intencje uczącego oraz zmiany mające zachodzić w uczniach. Można je więc uznać poniekąd za mapy drogowe, które będą umożliwiać zarówno nauczycielowi i uczniom orientować się, dokąd zmierzają, w jakim punkcie drogi się znajdują i czy obrany kurs jest prawidłowy (Okoń, 2003).

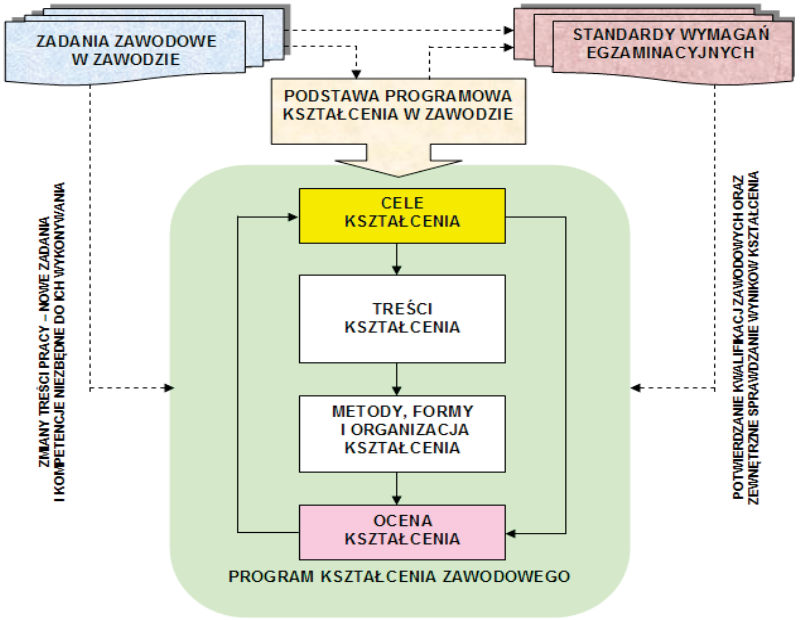
Zainteresowanie celami kształcenia i uczenia się wyraźnie wzrosło w ostatnich latach. Wywołały je wymagania społeczne, któ-

re zostały skierowane bezpośrednio pod adresem wprowadzania zmian w edukacji narodowej jako jej poszczególnych ogniw i całości. Nowe wyzwania, jakie stanęły przed szkołą, wymagają przewartościowania i dokładniejszego formułowania jej zadań. Autorzy mają tu na myśli operacjonalizację i taksonomizację celów kształcenia, które ukierunkowują i scalają działalność wszystkich szkół należących do różnych typów i szczebli organizacyjnych (Denek, 1984).

2.1. Miejsce celów kształcenia w edukacji szkolnej

Miejsce celów kształcenia w strukturze edukacji szkolnej zaprezentowane zostało na rysunku nr 1:

Rys. 1. Miejsce celów kształcenia w strukturze procesu edukacji szkolnej



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Przy wyznaczaniu celów kształcenia zawsze należy wziąć pod uwagę takie dokumenty jak: podstawa programowa kształcenia ogólnego, program nauczania w danej klasie i standardy wymagań egzaminacyjnych.

W procesie kształcenia możemy wyróżnić następujące cele kształcenia (Ziółkowski, 2015):

1. Cele poznawcze, które dotyczą procesów poznawczych (myślenie, spostrzeganie, analiza),
2. Cele emocjonalne, które odnoszą się do uczenia się przez przeżywanie,
3. Cele psychomotoryczne, które są bezpośrednio związane z przemieszczaniem się i wykonywaniem określonych czynności.

Z kolei Wacław Okoń cele kształcenia dzieli na (Okoń, 2016):

1. Rzeczowe:

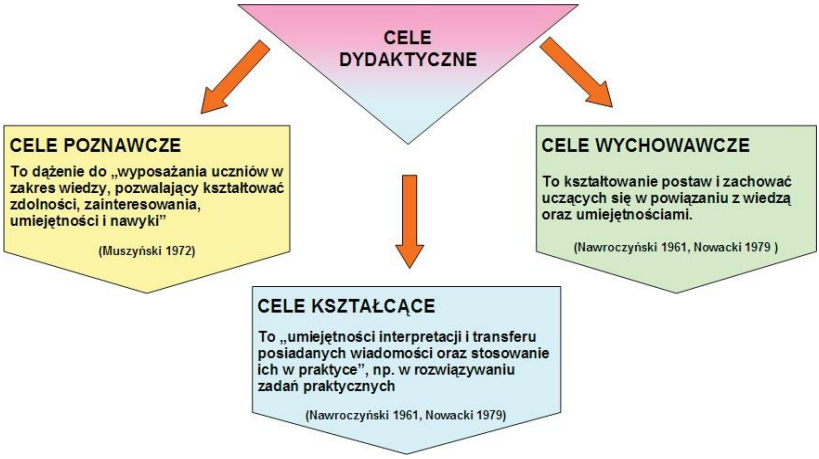
- opanowanie ogólnej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce,
- ogólne przygotowanie do działalności praktycznej w świecie i jego przekształcenia,
- kształtowanie świadomości oraz opartych na niej postaw i naukowych przekonań.

2. Osobowościowe (podmiotowe):

- ogólny rozwój sprawności umysłowej, zdolności poznawczych ze szczególnym uwzględnieniem myślenia oraz uzdolnień twórczych,
- rozwój potrzeb kulturalnych, motywacji i zainteresowań poznawczych, takich jak: społeczne, estetyczne i techniczne,
- wdrażanie do samokształcenia i pracy nad sobą przez całe życie.

Cele można także podzielić na poznawcze, kształcące i wychowawcze. Ich zakres przedstawiony został na rysunku nr 2.

Rys. 2. Cele dydaktyczne i ich rodzaje



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Treść celów kształcenia określana jest przez plany nauczania i programy nauczania. Plany nauczania dotyczą konkretnych szkół i obejmują dany zakres przedmiotów wraz z liczbą ich godzin w poszczególnych klasach oraz rozkład na poszczególne lata nauki. Z kolei program nauczania zawiera podstawy programowe i opisuje kolejność przyswajanego przez ucznia materiału, którego podczas trwania nauki powinien się nauczyć.

Cele kształcenia posiadają takie cechy, jak: dostrzegalność, konkretność, logiczność, osiągalność, precyzyjność, realność, rzeczowość, twórczość i wykonalność.

Funkcje, jakie mają spełniać cele kształcenia, są następujące (Ziółkowski,2015):

1. Funkcja koordynująca (punkt odniesienia),
2. Funkcja motywująca,
3. Funkcja organizacyjna (całe działanie),
4. Funkcja regulacyjna,
5. Funkcja ukierunkowująca,
6. Funkcja zapewniająca trwałe wartości.

Zdaniem autorów pierwsze pięć z wymienionych funkcji nie wymaga raczej szerszego komentarza. Funkcja szósta potrzebuje jed-

nak rozwinięcia, ponieważ wartości we współczesnych poglądach społecznych i humanistycznych mają wpływać korzystnie na jednostkę ludzką i jej wybory, czyli decydować o tym, co uzna za cenne i ważne w życiu. Potrzeby ludzkie zaspakajane przez wartości stają się siłą napędową do działania. Edukacja w kierunku wartości jest procesem trudnym i wymagającym zaistnienia wielu warunków, zarówno zewnętrznych w środowisku rodzinnym, szkolnym i społecznym jak i wewnętrznym, który bez najmniejszej wątpliwości tkwi w osobowości jednostki. Wartości w procesie kształcenia są niewątpliwie źródłem autentycznego i kompleksowego rozwoju osobowości człowieka (Denek,1994).

Hierarchia celów zakłada (Denek, 1994):

- rozwój osobowości,
- kształtowanie postaw,
- kształtowanie wartości i światopoglądu,
- przygotowanie do samodzielnego rozwoju,
- wiadomości,
- wiedzę encyklopedyczną.

Biorąc pod uwagę kryterium stopnia konkretyzacji, wyróżnia się następujące rodzaje celów (Kupisiewicz, 2012):

1. **Cele ogólne.** Bezpośrednim odbiorcą jest nauczyciel, jego zamysł i strategia działania. Cele te precyzują, co ma osiągnąć nauczyciel, pokazują to, co podczas planowanej lekcji będzie doskonalone, kształtowane, rozwijane, poznawane, zdobywane, ćwiczone i przeżywane przez uczniów;
2. **Cele szczegółowe** (**czyli operacyjne**)**.** Adresatem ich jest uczeń. Formułuje się je z perspektywy ucznia. Opisują one konkretne zachowania ucznia. Mogą dotyczyć różnych typów jego zachowań, takich jak: poznawcze, emocjonalne czy psychomotoryczne oraz pewne warunki ograniczające, dotyczące czasu, miejsca czy środków dydaktycznych. Cele szczegółowe mogą być:

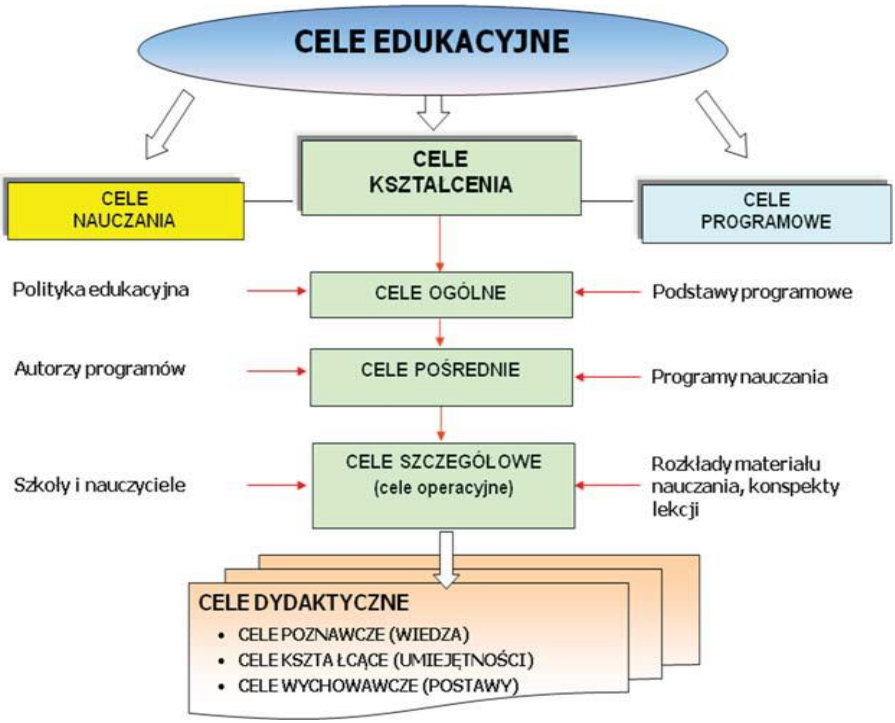
- obserwowalne, gdyż stanowią konkretny opis zachowania,
- nieobserwowalne, gdyż dotyczą czynności określanych czasownikami (np. „znać", „wiedzieć", „potrafić" itp.).

Powyższe uwarunkowania opisu i właściwości celów kształcenia zostały zaprezentowane poniżej.

2.2. Rodzaje celów kształcenia w strukturze procesu edukacji

Przy realizacji działań wskazanych przez cele ogólne niezbędna jest umiejętność przełożenia ich na cele szczegółowe (tzw. cele operacyjne). Należy jednak mieć na uwadze, aby opis ten był na tyle dokładny i umożliwił planowanie procesu edukacyjnego oraz jego ocenę rys.3).

Rys. 3. Podział celów edukacyjnych



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Jeżeli chodzi o ocenę, autorzy mają tutaj na myśli sprawdzenie, na ile zamierzone cele zostały zrealizowane. Mówiąc inaczej Chodzi o to, czy w danym zakresie tematycznym powstała u ucznia edukacyjna wartość dodana. Zatem, planując nauczanie, nauczyciel musi dokonywać operacjonalizacji celów kształcenia. Operacjona-

lizacja jest czynnością polegającą na uszczegóławianiu celów ogólnych, w wyniku której uzyskujemy informację o takich elementach jak: oczekiwane efekty zachowania lub wiedza końcowa (co?), warunki, w których mają być ujawnione efekty (gdzie?, kiedy?), kryteria, według których efekty końcowe zostaną ocenione (jak?) (Niemierko, 2008). Proces ten zawiera trzy ważne czynniki: konkretyzację, precyzowanie i uszczegółowienie.

Podsumowując krótko tę część rozważań, należy podkreślić, że cele kształcenia, jako przyszły stan umiejętności, nawyków i stan wiadomości uczniów, są dla nich wewnętrznym wzorcem postępowania. Są także podstawą kryterium kontroli ich postępów w nauce. Uczniom, którzy realizują dane cele, niezbędne jest przekazanie informacji o tym, czy są na właściwej ścieżce do ich realizacji, a jeżeli nie, to jak bardzo zbliżyli się do nich oraz to, co sprawia im trudność lub oddala ich wykonanie.

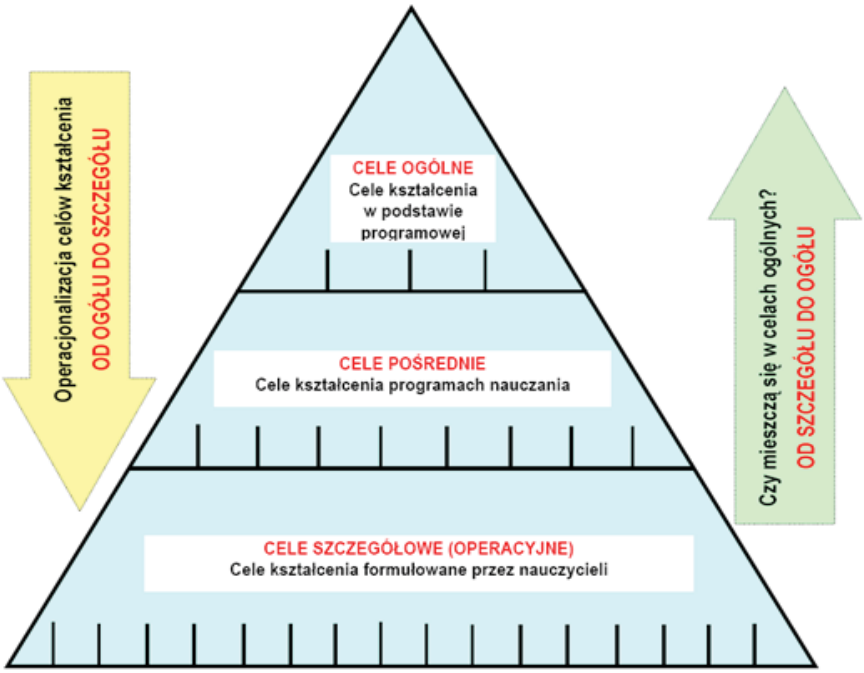
3. Taksonomia celów kształcenia

Pierwsze opracowania teoretyczne i praktyczne tematyki dotyczącej taksonomii celów kształcenia dokonano na podstawie dwóch istotnych czynników. Pierwszym z nich był proces zamierzonych zmian osobowości ucznia, który występuje podczas procesu kształcenia. Drugi natomiast to strukturalne rozumienie jego osobowości. W oparciu o te czynniki; cele w poszczególnych taksonomiach dzielone są i opracowywane jako bardziej ogólne obszary dydaktyki (Niemierko, 2002)..

Taksonomia jest narzędziem operacjonalizacji. Oznacza ona hierarchiczne ujęcie celów kształcenia, polegające na tym, że wyższe kategorie obejmują te niższe. Oznacza to, że dojście do celu wyższego wymaga wcześniejszego osiągnięcia celu niższego. Taksonomie ułatwiają pogrupowanie celów, odsłaniają braki w ich doborze i formułowaniu, pomagają w egzemplifikacji czynności uczniów objętych tymi celami i dopasowują zadania testowe do tych wymienionych czynności. Jednocześnie dają możliwość egzemplifikacji celów kształcenia i przedstawiają je w zakresie czasu i doniosłości (Nosal, Obara, 1978).

Graficzną prezentację hierarchicznego ujęcia celów kształcenia od ogólnych, poprzez pośrednie, do szczegółowych pokazuje rysunek 4.

Rysunek 4. Hierarchiczne ujęcie celów kształcenia



Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Pierwszą w dziejach dydaktyki taksonomię opracował amerykański pedagog w roku 1956, Benjamin Bloom, który zajmował się teorią programu kształcenia (ang. *curriculum*). Łączą się w nim dwa greckie terminy: ***taxis*** (porządek) i ***nomos*** (prawo). To z jego opracowania bierze początek większość innych tego typu opracowań. Taksonomia Blooma odegrała historycznie bardzo istotną rolę i do czasów dzisiejszych jest cennym narzędziem w pracy nauczyciela (Kruszewski, 1992, Ziółkowski, 2015, Bajtos, Dawidziuk, 2017).

Punkt wyjścia stanowią w niej wymogi pedagogiczne i psychologiczne, które dotyczą zarządzania poznawczymi czynnościami uczniów w zakresie zdobywania wiedzy. Skierowane są zatem bezpośrednio na eksperymentalną aktywność uczniów, strukturalizują

ją i profilują w uporządkowany system. Ma to charakter ściśle indywidualistyczny i jest skierowany tylko na jeden element osobowości ucznia (Kupisiewicz, 2010).

Widać zatem bardzo wyraźnie, że, od czasów Blooma, taksonomię wyróżnia hierarchiczny układ celów kształcenia. Przywoływany autor wyróżnia cztery obszary celów kształcenia: emocjonalną, poznawczą, światopoglądową i praktyczną. Zaproponowana przez niego taksonomia przedstawia się następująco (Niemierko, 2007):

- wiedza,
- zrozumienie,
- zastosowanie,
- analiza (dlaczego?),
- synteza (czyli rozwiązanie problemu),
- ocena (sformułowanie osądu na dany temat).

Również polski pedagog Bolesław Niemierko, specjalizujący się w problematyce pomiaru dydaktycznego, zaproponował swoją taksonomię celów kształcenia. Główne dziedziny w tej taksonomii to (Niemierko, 2001): dziedzina emocjonalna (postawy i własne działania); dziedzina praktyczna (postępowanie zgodne z przyjętymi wartościami); dziedzina światopoglądowa (system wartości ucznia); dziedzina poznawcza (zdobyte umiejętności, uczeń może zastosować w odpowiednich sytuacjach problemowych).

Dla każdej z dziedzin, wyznaczył cztery hierarchicznie uporządkowane stopnie realizacji (**A** – **B** – **C** – **D**). Cele kształcenia podzielił na trzy grupy (Niemierko,1977):

1. **Poznawcze** (**intelektualne**), w którym wyodrębnił dwa poziomy: **I - wiadomości** i **II - umiejętności.** Te dwa poziomy podzielił na dwie kategorie: **A** – zapamiętanie wiadomości, **B** – zrozumienie wiadomości. W poziomie **II** wyróżnił również dwie kategorie: **C** – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz **D** – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych.
2. **Praktyczne** (**psychomotoryczne**). W tej grupie poziom **I** - stanowią działania, kategorią **A** - jest naśladowanie, a **B** – odtwarzanie. Poziom **II** – stanowią także umiejętności, gdzie kategorią **C** - jest sprawność działania w stałych warunkach (typowych) oraz **D** – sprawność działania w warunkach zmiennych.

3. **Wychowawcze** (**motywacyjne**). Poziomem **I** w tej grupie są – działania, a kategorią **A** - uczestnictwo w działaniu, natomiast **B** – to podejmowanie działania. Poziom **II** – to postawy. Kategorią **C** – jest tutaj nastawienie na działania, a **D** – system działań (internalizacja działania).

Połączenie wszystkich dziedzin procesu edukacyjnego i stopni realizacji tworzy szczegółową taksonomię celów kształcenia. Taksonomię celów poznawczych zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Taksonomia celów poznawczych

POZIOM	KATEGORIA	CZYNNOŚCI UCZNIA
I. Wiadomości	A. Zapamiętywanie wiadomości	Przypominanie sobie pewnych terminów, faktów, praw i teorii naukowych. Wiąże się to z elementarnym poziomem rozumienia tych wiadomości, uczeń nie powinien ich mylić ze sobą ani zniekształcać.
	B. Zrozumienie wiadomości	Przedstawienie wiadomości w innej formie niż były zapamiętane, podporządkowane i streszczenie, czynienie podstawą prostego wnioskowania.
II. Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	Praktyczne posługiwanie się wiadomościami według podanych uprzednio wzorów. Cel, do którego wiadomości mają być stosowane, nie powinien być bardzo odległy od celów osiągalnych w toku ćwiczeń szkolnych.
	D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych	Formułowanie problemów, dokonywanie analizy i syntezy nowych zjawisk, formułowanie planu działania, tworzenie oryginalnych przedmiotów i wartościowanie przedmiotów według pewnych kryteriów.

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Tabela 2 prezentuje taksonomię celów praktycznych.

Tabela 2. Taksonomia celów praktycznych

POZIOM	KATEGORIA	CZYNNOŚCI UCZNIA
I. Działania	A. Naśladowanie działania	Planowane spostrzeganie przedmiotów i działania wzorowych w związku z tymi przedmiotami oraz etapowe wykonywanie własnych działań z systematyczną kontrolą każdego elementu przez porównanie ze wzorem, pod ewentualnym kierunkiem nauczyciela.
	B. Odtwarzanie działania	Wykonywanie działania praktycznego w całości bez konieczności jednoczesnego obserwowania wzoru, ale z niewielką jeszcze płynnością i skutecznością. Uczeń koryguje działania na podstawie własnego doświadczenia i jest w stanie ćwiczyć je samodzielnie.
II. Umiejętności	C. Sprawność działania w stałych warunkach	Dokładne wykonywanie wyuczonego działania praktycznego i osiąganie zamierzonego wyniku, jeżeli istotne okoliczności tego działania nie ulegają zmianie. Ewentualna zmiana sytuacji, a zwłaszcza potrzeba koordynacji tego działania z innymi złożonymi czynnościami, zakłóca jednak jego płynność, a dostosowanie do zmiany pochłania wiele energii.
	D. Sprawność działania w zmiennych warunkach	Automatyzacja działania pozwalająca na uzyskanie najwyższej skuteczności przy bardzo niewielkim wysiłku jest elastyczna, a jego powiązanie z innymi działaniami jest harmonijne.

Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, wyd. ITE, Radom 2001.

Tabela 3 obrazuje taksonomię celów motywacyjnych.

Tabela 3. Taksonomia celów motywacyjnych

POZIOM	KATEGORIA	CZYNNOŚCI UCZNIA
I. DZIAŁANIA	A. UCZESTNICTWO W DZIAŁANIU	Świadome i ważne odbieranie określonego rodzaju bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, jednak bez wykazywania inicjatywy. Uczeń ani nie unika danego rodzaju zadania, ani też go nie podejmuje z własnej woli, chętnie natomiast dostosowuje się do sytuacji.
	B. PODEJMOWANIE DZIAŁANIA	Samorzutne rozpoczynanie danego rodzaju działania i wewnętrzne zaangażowanie w wykonywanie danego rodzaju czynności. Uczeń nie tylko dostosowuje się do sytuacji, w jakiej się znalazł, ale i organizuje ją w pewien sposób. Jest to jednak postępowanie mało jeszcze utrwalone.
II. PODSTAWOWY	C. NASTAWIENIE NA DZIAŁANIA	Konsekwentne wykonywanie danego rodzaju działania na skutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniego wartościowania jego wyników. Uczeń jest zwolennikiem tego działania i zachęca do niego innych. Poglądom jego brak jest jednak szerszego uogólnienia i pełnej spoistości.
	D. SYSTEM DZIAŁAŃ	Regulowanie określonego typu działalności za pomocą harmonijnie uporządkowanego zbioru zasad postępowania, z którymi uczeń identyfikuje się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Uczeń nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, a jego działania odznaczają się skutecznością oraz swoistością stylu.

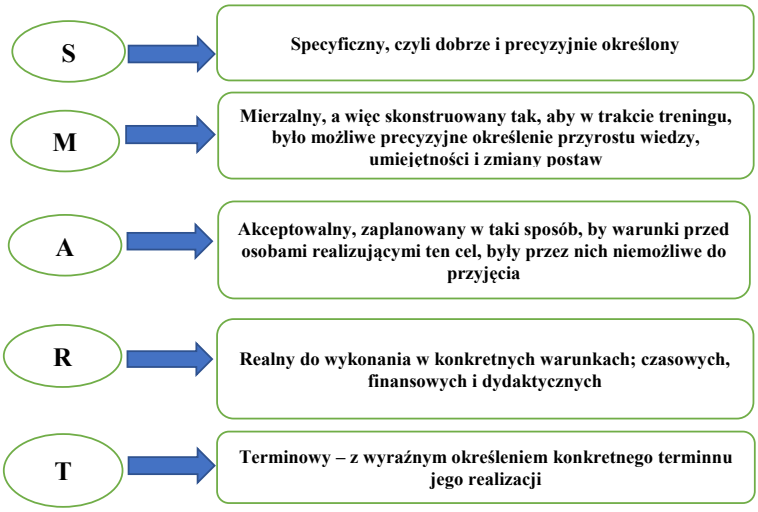
Źródło: K. Symela, *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*, Wydawnictwo ITE, Radom 2001.

Dobrze sformułowany cel można porównać do wspinaczki na górski szczyt. Metafora ta dość dobrze eksponuje podstawowe właściwości, które dotyczą wyznaczania celów. Pierwsza z nich to potrzeba pokonania określonej odległości, dzielącej nas od osiągnięcia szczytu (droga), druga to fakt, że szczyt jest dobrze widoczny już na początku drogi. Podobnie jest z postawionymi celami, z których każdy powinien spełniać przynajmniej dwa warunki (Denek, 1994):

- musi nas dzielić od niego pewien dystans, który jest powodem, że podejmujemy wysiłki, aby do niego dojść,
- musimy go widzieć od samego początku, aby dążyć do jego osiągnięcia (czyli powinien on być przejrzysty oraz dokładnie sprecyzowany).

Pewnym weryfikatorem tego, czy dobrze formułujemy cel, jest reguła SMART. Pomimo tego, że SMART jest prostą i dość powszechnie znaną metodą, często pozostaje niewykorzystana. Definiowanie celów według wszystkich pięciu kryteriów jest sztuką dość trudną i wymaga ćwiczenia się w tej umiejętności. Regułę SMART prezentuje poniższy wykres.

Rysunek 5. Reguła SMART w formułowaniu celów



Źródło: Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki.

Kolejnym elementem pomocnym w formułowaniu celów przez nauczycieli są tzw. „czasowniki taksonomiczne" (operacyjne), które nazywają działania dające się zaobserwować, sprawdzić i ocenić. Stosuje się je do opisania czynności, które mają być mierzalne. Poniżej zaprezentowano ich listę.

Rysunek 6. Poziom wiadomości w taksonomii czasowników operacyjnych

POZIOM WIADOMOŚCI	
A. ZAPAMIĘTYWANIE WIADOMOŚCI (znajomość terminów)	Uczeń potrafi: • nazywać .....; • zdefiniować .....; • wymienić .....; • rozpoznać .....; • zidentyfikować .....; • wyliczyć .....; (unikać określeń wieloznacznych np. wiedzieć).
B. ZROZUMIENIE WIADOMOŚCI (znajomość praw i zasad)	Uczeń potrafi: • wyjaśnić .....; • streścić .....; • zilustrować .....; • rozróżnić .....; • uporządkować .....; (unikać określeń wieloznacznych np. rozumieć).
POZIOM UMIEJĘTNOŚCI	
C. STOSOWANIE WIADOMOŚCI W SYTUACJACH TYPOWYCH (rozwiązywanie łatwych zagadnień teoretycznych)	Uczeń umie: • rozwiązywać .....; • zastosować.....; • porównać .....; • sklasyfikować ....; • scharakteryzować....; • zmierzyć .....; • wybrać sposób .....; • określić .....; (unikać określeń wieloznacznych np. kształtować)

Rysunek 6 (cd.)

D. STOSOWANIE WIADOMOŚCI W SYTUACJACH PROBLEMOWYCH (zastosowanie wiedzy teoretycznej do zagadnień praktycznych)	Uczeń umie: • wykonać ....; • dowieść .....; • wykryć ...; • ocenić .....; • przewidzieć ....; • wnioskować .....; • zanalizować ....; (unikać określeń wieloznacznych np. umie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie, P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016.

Kończąc rozważania na temat taksonomii, należy jeszcze dodać, że, jeżeli ma ona sprostać wymaganiom wykształconej jednostki, to musi mieć charakter różnokierunkowy i kompleksowy. Używanie taksonomii celów kształcenia wymaga od nauczyciela osiągnięcia motywacji, by je wykorzystywać w codziennej pracy i pewnego czasu, aby uzyskać niezbędne w tym zakresie umiejętności. Opłaca się jednak taki trud podjąć, ponieważ taksonomie, zakres i intensywność celów, przyczyniają się do uniezależniania poznawania, analizy, kontroli oraz oceny wiedzy uczących się, ale również do większej efektywności kształcenia.

4. Zakończenie

Cele są priorytetowym elementem systemu dydaktycznego. Implikują one dydaktyczną eksplorację materiału nauczania i wybór treści. Eksponują metodyczne postępy nauczania, techniki kierowania nauką, wybór metod i form organizacyjnych. Określają nieodzowne ramy warunków i środków niezbędnych dla realizacji kształcenia i wychowania. Cele określają, jakie zmiany powinny nastąpić w różnych aspektach i etapach rozwoju osobowości ucznia, w procesie edukacyjnym.

Cel ma istotny wpływ na treść i metody działań pedagogicznych. Wynikają z niego różne warunki niezbędne dla określenia stopnia wykonania zaplanowanych rezultatów. Z tego powodu ważne jest dokładne zrozumienie natury celu i jego funkcji. Stanowi to niezbędny warunek wypracowania koncepcji teoretycznych i działań praktycznych, które zmierzają do zmian i efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Cele w procesie kształcenia pełnią rolę spoiwa, które znajduje odzwierciedlenie w różnych elementach związanych z nauczaniem i uczeniem się. Realizowany w szkołach proces nauczania pełni funkcję kształcącą i wychowawczą, dlatego dla obszarów kształcenia (sfery poznawczej i psychomotorycznej) i wychowania należy bezwzględnie wytyczyć cele.

Cele nauczania wprowadzają porządek do procesu kształcenia, pomagają nauczycielowi w wyborze odpowiednich metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych. Z przykrością należy stwierdzić, że problematyka celów nauczania często jest traktowana przez nauczycieli jako kwestia wyłącznie deklaratywna i niesprecyzowana. Wielu uczących podchodzi do swojej pracy, skupiając się wyłącznie na przeprowadzeniu zajęć, bez głębszej autorefleksji nad celami. Krótkoterminowo oceniamy, czego uczniowie się nauczyli i jakie umiejętności nabyli (oceny szkolne, testy). Nie sprawdzamy, czy w przyszłości absolwenci zastosują ~~tą~~ tę wiedzę i umiejętności w życiu, czy udoskonalą i przetworzą swoje osiągnięcia edukacyjne jako kompetencje. Każdy pedagog powinien wiedzieć, że cele kształcenia nie stanowią zamkniętego rezultatu cyklu nauczania i uczenia się, ponieważ profilują one ten cykl. Każdą jego fazę uważa się za etap, który jest stopniową drogą do przejścia na wyższy poziom rozwoju uczestnika procesu edukacyjnego.

Bibliografia

Bajtos, J., Dawidziuk, S. (2017). *Zarys pedagogiki celów*. Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej.

Denek, K. (1984). *Programowanie dydaktyczne w szkole wyższej.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Denek, K. (1990). *Unowocześnienie procesu kształcenia. Operacjonalizacja celów kształcenia*, Kalisz, Wydawnictwo, Adam Marszałek.

Denek, K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań-Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kruszewski, K (red.). (1992). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kupisiewicz, Cz. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki.* Kraków, Wydawnictwo Impuls.
Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków, Wydawnictwo, Impuls.
Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa, Wydawnictwo WAiP,
Niemierko, B. (2008). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydanie 7. Warszawa, Wydawnictwo PWN.
Niemierko, B.(2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne
Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
Nosal, Cz, Obara, M. (1978). *Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny*. Warszawa, Wydawnictwo, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
Okoń, W. (2016). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydanie 5. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
Pomykało, W. (1997). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
Półturzycki, J. (2007). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo, Adam Marszałek. T.
Symela, K. (2001). *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce*. Radom, Wydawnictwo, ITE.
Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki.

Educational objectives and their importance in the student's academic process

Keywords

learning objectives, educational process, hierarchy of objectives, strategy, taxonomy

Summary

The main aim of the following article is to provide essential information to the audience regarding learning goals and to give guidance on how to solve problems related to the process of formulating, implementing and evaluating educational goals in specific teaching activities. The information contained herein, is centred around the application of theoretical knowledge in the practical course of the teacher's daily work, with the intention that this should be strictly based on recognised theoretical approaches, concepts and models that provide direction in the extremely responsible and difficult practice of teaching. Thus, the authors have provided a theoretical analysis of teaching objectives based on the various positions of prominent experts in the field and have shown different approaches to concretising them in relation to the actual development of the various personality traits of the student. As a research method, a secondary analysis of the rich scientific literature in this field was used.

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Voice emissions issues in the journey of teachers

mgr Mirosław Szcześniak

Keywords
education, voice emission, management, interpersonal communication, voice prophylaxis, communication

Contact
Instytut Nauk Społecznych, Polish Akademy of Social Sciences and Humanities w Londynie
ORCID ID: 0000-0001-6442-7132
miroslaw.szczesniak@passhlondyn.eu

Abstract

No one needs to be persuaded about the importance of the voice as part of the teacher's work. It is the basic tool used by educators, therefore the issue of its proper use is extremely important. The correct handling of the voice is the basis of a good teacher's performance, and acquiring correct vocal habits guarantees that the vocal cords remain healthy and active for a longer period of time. Conscious work on the voice and the development of appropriate emission techniques and fixing them to work on a reflex basis, as well as adherence to preventive measures and voice hygiene, are among the most important aspects of an educator's work. The article is intended for undergraduate teaching students as well as in-service teachers in addition to others who use their voice. It also refers to the considerations of many fields of scientific interest, which can clearly correspond with the issue of voice emission. An attempt to link together these extremely important issues may enhance interest in the subject matter addressed in this article.

1. Introduction

Educational establishments are subject to similar market influences as almost any organisation that operates in the reality of a competitive environment. Various forms of promotion are used in the recruitment process. One of the elements that candidates take into account is their opinion on the level and competence of the teaching

staff. An important element is the ability to deliver this - communicativeness, creativity and a degree of charisma. These elements together form a kind of correlation that influences a given personality (Biela, 2010). The effort put into a teacher's work is unquestionable, but at present, at least in Poland's environment, these are underestimated. An educator is required to have professional, practical, psychological and pedagogical knowledge at the highest level to cope with a variety of problems.

By observing individual students in his or her daily work, the teacher can identify behaviour, perception, habits and take the right method in communicating. This unquestionably requires him or her, the right approach and excellent knowledge of what good communication should serve and what role good communication should play in the lecturer-student/student relationship, but also in a broader sense, i.e. in society as a whole. In today's age, it is difficult to imagine social groups that do not communicate with each other. This requires skills such as expressing oneself clearly, concisely and correctly (Szczesniak, 2016). This is what knowledge of voice emission serves.

Therefore, the main aim of this article is to present a theoretical basis for correct communication and the skilful use of the voice in order to avoid the frequently occurring diseases associated with it. As a research method, a literature study was used and, on this basis, the views of various authors on this interesting topic were synthesised.

2. Correct communication with the student

Communication, significantly influences the effective transfer of knowledge, which is one of the most important goals in the work of any teacher. The goal of the lecturer, should also be motivation to effectively communicate information. Motivation, as an essential goal oriented activity, consists of influencing others in such a way that they are comfortable with the topic desired. An educator's authority also derives from the essence of his or her personality, which has reached a high level of development and integration (Oleksyn, 2008). It may, after all, be an integrated group that believes this makes them more willing to attend classes.

It should be stressed emphatically that weak organisational ties favour the sharing of knowledge between the internal units of an organisation. This occurs when knowledge is relatively simple, while strong ties are more conducive to this process when knowledge is more complex. Another issue is team relationships, which include development and reward and the formation of appropriate teacher-student relationships. There is also a relationship between the degree of team integration and the tendency to collaborate

These issues are dealt with by line managers and team leaders (Amstrong, 2000), and these days , teachers should also be this way. Team leaders can use a wide range of motivational means, matched to the needs and abilities of the students, to bring out what is most desirable in the organisation. An experienced educator, should be creative and able to adapt to the group of learners, their level, their environment and the current realities of a turbulent environment.

The next step is to support them in achieving their goals. This task is already the prerogative of the school/university, which, in its concern for the level of teaching, should take care to develop more and more skills of the teaching staff. At this point, mention should be made of the growing importance of voice-production skills, through which teachers are able to establish a better degree of communication when speaking to pupils/students. By using the correct speaking technique, (intonation, articulation, diction, breathing, etc.), the teacher achieves his or her goal of imparting knowledge. Knowledge is an organised store of useful information, which can be compared to a teacher's well-organised portfolio of assets.

When delivering classes, the teacher communicates with the students. It is important that he or she does not fall into a routine in his or her work. The issue of communication between people, is and will remain a timeless issue. It cannot become outdated or overdone. It should be noted that the process is evolving in many areas, from orthography and grammar to semantics and syntax - but it shows a kind of balance in doing so.

In addition to the development of the differentiation of meanings and the introduction of new words into languages, other trends are also discernible - the elimination of, for example, over-complicated sentence functions or the replacement of long words with convenient acronyms (the length of sentences and even individual words

used mainly in spoken communications is decreasing). The ways of expressing oneself are also evolving - from poetic, colourful and decorated with determiners (adjectives) to synthetic - task-oriented, operating with verbs.

Thus, that which is the essence, the most important element of the communicative process (encoding), is obtruded upon in such a way of translating thoughts into words that, in a given social context, an intelligible, accurate message is obtained, resulting in an adequate behaviour of the communicative partner. "Communication is the process of organising messages to create meaning, and the key terms that make up this definition are: message, organising and meaning" (Nęcki, 2000). This is what communication is about within an organisation, a group and the community as a whole.

M. Skompski believes that communication is a process that aims to influence or change the behaviour of the recipient, which can be done through verbal and non-verbal messages that may be intentional or unintentional. The learner, in order to understand what the subject of the message is, must use the same code and therefore use the same language. Thus, the most important thing in interpersonal communication is the interaction of people "face to face", then the verbal and non-verbal type of communication (gestures, facial expressions) is preserved in conveying information, feelings and other meanings (Szopski, 2005).

Nevertheless, it should be mentioned that the mere perception of a message (e.g. seeing a sequence of letters on paper or hearing the sender's words) is not sufficient for an act of communication to take place. There are more and more opinions, which are also confirmed by the results of the authors' research, that in order to avoid the so-called 'blurring of the picture' in mutual communication between a teacher and a student, it is necessary to focus on credibility and to have skills in non-verbal and verbal communication, active listening and feedback (Kłosowska, 2007). These can include all sorts of theories, professional, technical and even linguistic-structuralist knowledge.

The theoretical foundations of practical linguistic management include, among others: diagnosis, realisation, speech improvement, correction, stimulation of language formation, resumption of the ability to speak. These issues have an interdisciplinary basis and re-

late to many sciences. Many scientific disciplines point out that the non-verbal aspect is also important in communication (Szczesniak, 2017). It is worth noting here that it is important to maintain the right balance, between completely trusting the words of the interlocutor and completely switching, to the non-verbal signals sent by the interlocutor, the so-called body language. Knowledgeable teachers are well aware that verbal as well as non-verbal communication is a tool for achieving the goal mentioned earlier (Kaczmarek, Markiewicz, 2003).

The aim of communication is not, in fact, to impress, but to formulate thoughts clearly and to speak appropriately. A good speaker, who speaks in such a way that he is listened to, rarely has trouble finding the right word (Collins, 2002). When delivering a lecture, an educator should speak with confidence. He or she must not succumb to fears about doing the wrong thing or 'hurting' the other person (Brown, 2004). He or she takes this into account, of course, but by avoiding putting a definite 'no', he or she often clearly places his or her own opinion and the goals of others. Contrary to perceptions, most listeners respect firm decisions and do not feel resentful (Klein, 2008).

Whoever speaks to others, articulates his reasons in a clear and understandable way, speaks partly about himself, unless he carries out his monologues in complete seclusion. In other words, when we express ourselves, we present this to others. Not usually important here is also, the ability to interact properly with people and to handle one's own emotions (Heigl, 2007). In the methodological literature for teachers, there is a resurgence of issues at the boundaries of logic, didactics and rhetoric. Forms and qualities of argumentation are considered from the point of view of efficiency in demonstrating the intended effect, i.e. the listener's accession to the content being defended (Schopenhauer, 2010).

A good speaker, especially one who teaches, is very sensitive to all sorts of information coming from the audience. When he speaks, he is able to observe. Depending on the reaction of the audience, he is able to alter elements in his speech and change its direction (Czarnawska, 2003). So speakers, especially teachers, should have impeccable diction. In a correct way, they should articulate words and sentences. The basic mistakes, when it comes to diction correct-

ness, include: omitting, substituting, adding, blurring in the pronunciation of words and whole sentences. The educator should present tools that can be used to achieve the goal of speech and provoke students to highlight their own individual resources and possibilities to be used. We are talking here about tools used to have correct pronunciation.

The perception of the educator is determined not only by his or her knowledge, correct diction and body language, but also by the objective assessment of the pupils. The pupil, through an internal analysis of the 'unprocessed' sensory stimulus, makes this assessment. This happens according to a cognitive schema, located in the mind of the perceiver. It also has to do with building positive school and community relationships. In many such relationships, the teacher may encounter a communication style that differs from his or her own. However, when he or she manages to get to know the style of his or her co-interlocutor well, then he or she will know which method he or she should use with the student/student (Losier, 2010).

Acquiring appropriate methods and self-improvement, helps the teacher to develop patience and self-discipline, becoming a kind of 'ally' in combating boredom (Greene, 2011). Boredom in the classroom is not advisable. It can be avoided by improving, among other things, voice production. Continuous development of skills, both theoretical and practical, often stems from the opportunity to learn, passion and thirst for knowledge. People who develop, are more likely to understand and process information appropriately (Idzikowski, 2011). Learning new concepts, skills, the utilitarian meaning of concrete objects and everyday phenomena, prompts the use of conceptual verbal language as the primary mode of social and cultural communication.

It is important to note at this point that the message being conveyed to the audience will also be perceived through the subconscious perception of our body language. It is interesting to note that the perception of the spoken content depends on our voice, i.e. timbre, intonation, rhythm, tone and pitch. This happens at a subconscious level, and only later, there is a conscious assimilation of the content of our words (Pawłowski, 2008). Correct speech and diction is of considerable importance in communication and knowledge transfer.

For this reason, a teacher's workshop should include the ability to produce flawless voice emission.

Very often, we observe that educators - both those starting out in school and those who have been teaching for many years - need some guidance in the area of handling their own voice. They also need to choose the right words and present them correctly. Skills and knowledge of: social communication, otorophony, voice hygiene and therapy, proper diction, text interpretation, seem to be crucial in this profession. A teacher with expertise in these areas will be able to use voiced and dynamic pronunciation (Plust, 2009). Pronunciation dynamics allows not only to make the form of the message more attractive, but also to manage the teaching process more effectively, influencing students, stimulating them to work and maintaining the right proportions in the hierarchy of the group, in which the teacher should manifest the characteristics of a leader and leader.

It should also be noted that the teacher at the school, because of the noise, works in particularly disruptive conditions. Children and young people behave emotionally, resulting in shouting and squealing. During lessons, such a group must first be "dominated by the voice", which, without proper training, can simply refuse to obey. What is important here is the correct impostation of the voice, the diaphragmatic support, which is an essential element of correct breathing.

3. Working on one's voice

When beginning to work on your voice, it is important to perform systematic and daily breathing exercises. These will bring about full control of inhalation and exhalation and proper support of the sound produced by the diaphragm muscle. Such exercises lead to correct diaphragmatic-final breathing and mastery of the so-called overall breathing path. The next step will be voice exercises, concerning the development of the language (speech) we use when teaching. Here we are referring to rhetoric.

It should be mentioned that rhetoric has many definitions, dating back to antiquity. Aristotle believed that it was the ability to discover

melodically what could be very persuasive in relation to the subject of a conversation. In the Roman conception, rhetoric was simply the science of speaking well. Jakub Lichański, representing the modern conception, believes min: that it is a formal system in which rules for constructing and analysing statements are defined. Nevertheless, rhetoric is also characterised by an emphasis on the persuasiveness of utterances (Barłowska, Budzyńska-Dacy, Wilczek, 2008).

Persuasiveness, on the other hand, allows us to manage and influence subordinates and, in the case of the teacher, students more effectively. We should also not forget about thinking, detecting logical contradictions and cause-effect relations (Młynarska, Smereka, 2005). Thanks to this, in our statements, we will be perceived as firm but also competent.

From a purely technical point of view, learning to use the voice correctly will protect the speaker from premature voice deterioration. What is important here is proper prevention and hygiene of one's own vocal apparatus. This prophylaxis and hygiene is achieved through specialised exercises, which reduce wear and tear on the speech apparatus, throat and larynx. Exercises are most often carried out by voice coaches, speech therapists and voice emission specialists.

The vocal organ is also affected by other negative factors that depend largely on ourselves. One of them is low air humidity, unventilated and too small classrooms for too many participants. The delicate mucous membrane of our vocal tract is particularly prone to drying out, which makes us feel uncomfortable and is the cause of numerous laryngeal diseases. Drinking non-carbonated water is recommended in this case, especially in heated rooms. It turns out that air that is too humid, e.g. fog, also has an adverse effect on the vocal tract.

The condition of our voice is negatively affected by too high or too low a temperature. The optimum temperature in rooms where we work with our voice should be 18-21° C (Tarasiewicz, 2003). Temperatures much lower or much higher may prove too shocking for the larynx. A separate threat to the human voice is the current 'fashion for shouting', emotional speaking and working in noise. The consequences of this are sick voices, some incurable. So, once again, we emphasise the importance of correct voice emission in the professional work of teachers.

Unnecessary strain on the voice and loud speaking should also be avoided. If we speak too loudly for long periods of time, we are at risk of vocal fatigue or other phonatory complaints, despite using correct emission. Emotional speaking - speaking with a high dose of positive or negative emotion - can be equally harmful. It is important to emphasise that the voice, as an essential tool of the teacher's work, must be protected and not neglected, even common infections, diseases of the throat and larynx, as this can lead to extremely troublesome and even dangerous consequences, ending in illness. Everyone should take care of the voice and a healthy vocal apparatus. Particular care should be taken by people who work with the voice, remembering about prevention and immediate treatment of emerging vocal tract ailments on a daily basis (Walencik - Topiłko, 2009).

4. Vocal emission

Therefore, what is voice emission discussed in this article and what does it concern? Vocal emission is the production of the voice (phonation), which is a fundamental skill in the art of singing, and in Poland, more recently, as a separate subject in higher education in teacher training. It involves the posture of the voice (breathing exercises and correct 'diaphragmatic support'). It leads to an alignment of the registers - chest (resonance felt in the chest area) and head (resonance felt in the head). This allows us to bring about the correct use of the voice (Dąbrowska, Dziwińska, 2005).

Vocal emission highlights proper diction, text interpretation, proper articulation (proper pronunciation of minas: labial-dental and pre-lingual consonants). Emission can be individual or collective and relies heavily on the use of the natural or acquired qualities of the voice. Vocal emission training is also used by: musicians, singers, psychologists, speech therapists, laryngologists, audiologists, management professionals, managers, language teachers, lawyers, politicians, priests, announcers, salespeople and many others.

Within this vast professional spectrum, the right interpretation of the spoken content is important, but so are speech technique and

a carrying, healthy and clear voice. Therefore, appreciating the importance of voice emission and related exercises, schools and universities are already widely introducing classes in this field into their curricula. In addition to appropriate prevention, hygiene and speech therapy, a suitably prepared teacher also makes use of picture and letter tools. When working with pupils, he or she should therefore pay attention to the development of certain exercises and arrange them in the order of the speech therapy procedure (Bednarek, 2002).

This allows for the consolidation of the pronunciation of sounds in isolation and syllables in various pitches - onset, middle voice and articulation. Speech correction tasks, which develop pupils' speech in terms of lexis and grammar, should not be omitted either. They are the ones that support correct speech and reading comprehension technique. As we can see, speaking is a natural human skill, a distinguishing feature among other living organisms on Earth. However, we often think that when we speak, we do so correctly. However, this can be a very irresponsible approach. Teachers or personnel managers who have to speak a lot in their work make a lot of mistakes that strain their pronunciation and, at the same time, their voice (Tarasiewicz, 2003).

Consequently, what are the most common mistakes we make and how should we look after our vocal apparatus? All too often, for example: we take loud breaths, we breathe out, which is both harmful and aesthetically unpleasant, we nasally obscure the clarity of speech, we shape our speech in a monotonous (in terms of melody) manner. As a consequence, this causes very serious diseases of the vocal ligaments and the throat. Disease of the throat makes it impossible to work with the voice. As far as hygiene is concerned, one should not be overly concerned about catching cold. The speech apparatus must be hardened, even tamed to the cold. One should not shout in the cold or sing while running (Plust, 2009).

When a teacher/lecturer gets sick with his/her throat, it usually means that he/she is using his/her speech tool incorrectly and has somewhere missed, or neglected, to follow the basic rules of voice emission and its prevention (Marek, 2001). As a part of his/her work, the teacher should consider constant improvement of the speech apparatus, his/her own self-control and regular ENT examinations.

A prerequisite for correct voice emission will be the fact of coordinating correct breathing, phonation, articulation and resonance (Chaciński, Chacińska, 1999).

In order to coordinate these activities appropriately, we need to remember the correct posture for the speaker (standing slightly apart resting the weight of the body on the outer parts of the foot, upright, looking straight ahead. etc.). We should also be mentally and physically relaxed, as well as avoiding monotony in speaking and working with our voice without too much effort. By using resonators (cephalic, pectoral, etc.) our voice becomes more carrying. In the human voice, resonance spaces are shape-shifting, so we can influence their size and shape. This influences the economics of extraction and makes the work of the vocal apparatus more economical and efficient (Zalazinska, Rusinek, 2010).

Every voice worker (teacher, manager, speaker or announcer) has a persuasive task. The aim of a persuasive utterance is to create the right emotions and thoughts in the recipient. The next step will be to appropriately suggest thoughts related to the intention of the sender. At the end of our deliberations, let us add that the human voice is the noblest of all sounds. If we want to flatter an instrument, we say that it "sings". It is the same with the voice. We can treat the ability to use the voice as a common good. Only a good can become the common property of all people. The nature of such a good is determined by human personality.

5. Conclusion

Although possible voice problems become apparent during the course of a teacher's career, it is important to know their sources and causes already at the time of choosing this profession. In this case, it would also be advisable to have a compulsory medical examination, mainly phoniatric, which could rule out anatomical pathologies and make future teachers aware of the risks of improper voice use. Research indicates that voice problems in teachers appear as early as their second year of employment (Marek 2001). The next stage of pathological conditions associated with voice overload

occurs after ten years in the profession. Only after fifteen years in the teaching profession can voice problems be recognised as an occupational disease.

A voice that is defined as a pathological condition has to undergo a specific rehabilitation consisting in the discovery of a certain malfunction and the learning of a new, correct way of speaking (Rokitniańska, Laskowska, 2003). Voice correction requires a great deal of patience, careful control, feeling the work of individual organs. Every sensation of tension, spasm, discomfort or even pain should be identified and corrected, i.e., shaping a correctly working voice, regardless of its initial state. In the vast majority of people with poorly working voices, this is possible. Every pedagogue can do this through systematic exercises, arriving at an improvement of his or her vocal apparatus in various areas, by which also the human personality itself, will be enriched by these acquired improvements.

Compulsory voice training for all teaching courses is justified and advisable. Its task is to prepare future adepts of the pedagogical art to use their own speech apparatus. The correct use of the voice is the basis for a good teacher's speech, and the acquisition of correct vocal habits ensures that the vocal cords remain healthy and active for a long time. On this line, science comes to the rescue with its huge range of specialisations, which is always worth looking into from time to time.

Bibliography

Barłowska, M. (red), Budzyńska-Dacy, A. (red), Wilczek, P. (red). (2008). *Retoryka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN

Bednarek J. D. (2002). Ćwiczenia wyrazistości mowy. Wrocław: TWP Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji

Biela, A. (2010). *Psychologiczne i społeczne zasoby kapitału ludzkiego w zarządzaniu personelem*, [w:] (red.) M. Pawlak, *Nowe tendencje w zarządzaniu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Brown, S. (2004). *Jak* mówić, aby ludzie słuchali. Warszawa: Wydawnictwo LOGOS

Collins, A. (2002). *Mowa ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm

Czarnawska, M. M. *Podstawy negocjacji i komunikacji*. Pułtusk: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR

Chaciński, J. Chacińska, K. (1999). *Podstawy emisji głosu w procesie kształcenia nauczycieli muzyki*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane WSP

Dąbrowska D. Dziwińska A. (2005). *Emisja głosu. Wybrane zagadnienia o higienie i artykulacji.* Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.

Greene, R. (2011) *Prawo odwagi*. Gliwice: Wydawnictwo One Press Helion
Heigl, P. (2007). *30 minut uczciwej dyskusji*. Katowice: Wydawnictwo KOS
Idzikowski, W. (2011). *Efektywność osobista.* Gliwice: Wydawnictwo One Press Helion
Kaczmarek, B. Markiewicz, K. (2003). *Komunikowanie się we współczesnym świecie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
Klein, C. (2008). *Jak skutecznie mówić nie*. Poznań: Wydawnictwo: Świętego Wojciecha
Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
Losier, M. J. (2010). *Prawo więzi*. Gliwice: Wydawnictwo Helion
Marek, K. (2001). *Choroby zawodowe*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
Młynarska, M. (red), Smereka, T. (red). (2005). *Logopedia — teoria i praktyka*. Wrocław: Wydawnictwo LINEA
Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka.* Kraków, Wydawnictwo Antykwa
Oleksyn, T. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji, kanony, realia, kontrowersje.* Kraków, Wydawnictwo Wolters Kluwer Busines.
Plust, W. (2009). *Czasopismo dla nauczycieli Wychowanie Muzyczne w Szkole,* nr 2, UMCS Lublin 2009, s. 16.
Pawłowski Z. (2008). *Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie
Rokitniańska, M., Laskowska, H. (2003) – *Zdrowy głos*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. K. Wielkiego
Szcześniak, M. (2016). *Szefie nie krzycz na mnie – porozmawiajmy*. Warszawa, Wydawnictwo Ementon.
Szcześniak, M. (2017). *Wyzwania etyczne coacha w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wydawnictwo Ementon
Schopenhauer, A. (2010). *Erystyka*. Warszawa: Wydawnictwo Alma Press
Szopski, M. (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
Tarasiewicz, B. (2003). *Mówię i śpiewam świadomie.* Kraków: Wydawnictwo Universitas
Walencik – Topiłko, A. (2009). *Głos jako narzędzie. Materiały do ćwiczeń emisji głosu dla osób pracujących głosem i nad głosem*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
Załazińska A. Rusinek M. (2010). *Retoryka Codzienna*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca

Problemy emisji głosu w pracy nauczycieli

Słowa kluczowe

edukacja, emisja głosu, zarządzanie, komunikacja interpersonalna, profilaktyka głosu, komunikacja

Abstrakt

O tym, jak ważny jest głos w pracy nauczyciela, nie trzeba nikogo przekonywać. Jest on podstawowym narzędziem pracy pedagogów, dlatego problematyka jego właściwego użytkowania jest niezmiernie istotna. Prawidłowe operowanie głosem stanowi podstawę dobrego mówienia nauczyciela, a zdobycie poprawnych nawyków głosowych gwarantuje stru¬nom głosowym zachowanie zdrowia i aktywności na dłuższy czas. Świadoma praca nad głosem oraz wypracowanie odpo¬wiednich technik emisyjnych i utrwalenie ich do działania na zasadzie odru¬chu, a także przestrzeganie profilaktyki i higieny głosu, zaliczyć należy do niezwykle ważnych w pracy pedagoga. Niniejszy artykuł kierujemy do studentów studiów nauczycielskich oraz nauczycieli czynnych zawodowo oraz innych osób posługujących się głosem. Przywoływane są również treści dotyczące rozważań wielu kierunków zainteresowania naukowego, które wyraźnie mogą korespondować z problematyką dotyczącą emisji głosu. Próba połączenia ze sobą tych niezwykle ważnych zagadnień może wzmocnić zainteresowanie poruszaną problematyką, która jest przedmiotem rozważań w niniejszym artykule.

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością a proces resocjalizacji

Aleksandra Gomola, Aleksandra Orlińska

Słowa kluczowe
naurorożnorodność, resocjalizacja, dzieci i młodzież, przestępczość

Kontakt
Aleksandra Gomola
Absolwentka, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
ORCID ID: 0000-0002-9760-2766
gomola420@gmail.com

Aleksandra Orlińska
Absolwentka, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
ORCID ID: 0000-0003-2170-2071
olaorlin13@gmail.com

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnień związanych z neuroróżnorodnością, a konkretnie z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością w procesie resocjalizacji. Praca przedstawia ujęcia definicyjne najważniejszych pojęć związanych z tematem, kryteria diagnostyczne tego zaburzenia według różnych klasyfikacji chorób oraz sposoby terapii. Dodatkowo praca ujmuje problem przestępczości osób dotkniętych zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością oraz problem marginalizacji i stygmatyzacji tychże osób ze względu na ich atypowość.

1. Wprowadzenie

Aby mówić o tym, czym jest neuroróżnorodność, należy zacząć od samego pojęcia różnorodności. Jest to pojęcie stosowane od wielu lat, kojarzone przede wszystkim z odmiennością rasową, etniczną czy tożsamościową. Obecnie jest to pojęcie niezwykle ważne w kontekście praw człowieka – wiele mówi się o tym, że powinniśmy akceptować różnorodność społeczną (Sokół, 2017).

Przechodząc do pojęcia neuroróżnorodności – które jest tematem tej pracy- uznać można, że w przeciwieństwie do samej różnorod-

ności jest to pojęcie stosunkowo nowe. Pojęcie to wskazywać ma na różnice w konstrukcji mózgu człowieka. Kiedyś uważano niektóre formy funkcjonowania człowieka za odstępstwo od normy czy chorobę – co miało negatywny wydźwięk, a dzisiaj wskazuje się na to, że mimo innego funkcjonowania mózgu jakiejś osoby, jest ona taka sama jak reszta społeczeństwa – nie jest to osoba w żaden sposób gorsza od innych.

Powiedzieć można, że neuroróżnorodność dotyczy wszystkich ludzi i wskazuje na różnice neurologiczne, jakie są między nami. Jak mówi Joanna Ziemna (Ziemna, 2000. str. 115-122) „*Pierwotnie neuroatypowość dotyczyła zaburzeń w rodzaju spektrum autyzmu (które w miarę rozwoju dyscypliny zastąpiło podział na autyzm i Aspergera), ADHD, trudności w uczeniu się (jak dysleksja) i tym podobne; aktualnie określa też osoby dotknięte chorobami psychicznymi, traumą i wszystkimi innymi przeżyciami zmieniającymi funkcjonowanie mózgu*" (Ziemna, 2000).

Neuroróżnorodność stanowi ważny element różnorodności społecznej. Wskazuje ono na to, jak bardzo różnimy się w postrzeganiu i odczuwaniu wszystkiego, co nas otacza. Różnice te wcale nie muszą być nacechowane negatywnie, są bowiem wyrazem naturalnego zróżnicowania ludzkiego umysłu. W klasyfikacji ICD-11 znajdują się następujące zaburzenia neurorozwojowe (Gaebel, Zielasek, Reed, 2017):

- zaburzenia rozwoju intelektualnego,
- zaburzenia rozwoju mowy i zaburzenia językowe,
- zaburzenia ze spektrum autyzmu,
- zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się,
- zaburzenia rozwojowe dotyczące koordynacji ruchowej,
- przewlekłe zaburzenia ruchowe dotyczące tików,
- zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi,
- stereotypie ruchowe,
- zaburzenia neurorozwojowe spowodowane używaniem alkoholu przez rodzica.

Zaburzenia neurorozwojowe swój początek mają zazwyczaj w okresie rozwoju, na jego wczesnym etapie. Często ma to miejsce w wieku przedszkolnym. Dla jednostek z takimi zaburzeniami charaktery-

styczny jest rozwój deficytów, które prowadzą do zakłóceń w funkcjonowaniu w obszarze życia osobistego, społecznego, szkolnego i zawodowego. Zakres deficytów może różnić się u poszczególnych jednostek. Od cząstkowych ograniczeń w uczeniu się po całkowite trudności w zakresie umiejętności społecznych lub integracyjnych. Zaburzenia neurorozwojowe często współwystępują ze sobą. Przykładem jest spektrum zaburzenia autystycznego, które nierzadko występuje w parze z niepełnosprawnością intelektualną (Gałecki i in., 2018).

Jak widać w powyższych definicjach zagadnienie neuroróżnorodności jest niezwykle szerokie i dotyczy wielu zaburzeń. W tej pracy skupiono się na zaburzeniach z deficytem uwagi i nadaktywnością, które kiedyś były znane jako zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD). Zalicza się ono do zaburzeń neurorozwojowych, dla których charakterystyczny jest upośledzony poziom nieuwagi, dezorganizacja funkcjonowania, a także nadaktywność i impulsywność (Gałecki i in., 2018). Zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością są zaburzeniami przewlekłymi, ich objawy nie ustępują mimowolnie, mogą występować przez całe życie. Zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością definiowane są jako zespół nadpobudliwości psychoruchowej, a więc zespół hiperkinetyczny, który jest schorzeniem o specyficznych objawach i wymagającym odpowiedniego leczenia. (Jaszczyszyn, Szada -Boryszkowska, 2010).

2. Klasyfikacja i diagnoza

Warto także zwrócić uwagę na to, w jaki sposób klasyfikacje chorób stosowane w diagnozie definiują to schorzenie. Wcześniejsze klasyfikacje chorób określały to schorzenie właśnie jako zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi, natomiast klasyfikacja ICD-11 wydana w 2022 roku wprowadza pojęcie zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością. Odwołamy się do trzech klasyfikacji, w których opisane jest kluczowe zaburzenie. Pierwsza z klasyfikacji to DSM-IV wydana w roku 1994, druga to klasyfikacja DSM-V z roku 2013, a trzecia to najnowsza klasyfikacja ICD-11. Odwołujemy się do nich , po to, by po-

równać definicje omawianego zaburzenia. Zgodnie z klasyfikacją DSM-IV, aby zdiagnozować ADHD, konieczne jest zdiagnozowanie 6 z 9 zaburzeń koncentracji uwagi i/lub 6 z 9 zaburzeń z objawów nadruchliwości – impulsywności. Przygotowane zostały specjalne listy, które wskazują na takie objawy. Dodatkowo objawy te muszą powodować utrudnienia w funkcjonowaniu jednostki i odbiegać od normy charakterystycznej dla danej kategorii wiekowej. Zgodnie z klasyfikacją DSM-IV wyróżnić można 3 kategorie osób z ADHD: podtyp z dominującym brakiem koncentracji uwagi, podtyp z dominującą nadpobudliwością psychoruchową oraz podtyp mieszany. (Opora, 2011) DSM-V posiada właściwie te same kryteria diagnozy co DSM-IV, jednak znaleźć można różnicę w nazewnictwie podtypów, wyróżnia się: podtyp z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi, podtyp z przewagą nadruchliwości i nadmiernej impulsywności oraz typ mieszany. (Januszewska i Januszkiewicz, 2016) Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi odznacza się zbyt dużą pobudliwością w sferze emocjonalnej, poznawczej i ruchowej. Powodują one zaburzenie w prawidłowym funkcjonowaniu dziecka i w życiu codziennym. Objawami tych zaburzeń są nadmierna impulsywność, nadruchliwość i zaburzenia koncentracji uwagi. (Jaszczyszyn, Szada-Boryszkowska, 2010). Muszą one występować w co najmniej dwóch środowiskach (np. dom i szkoła), utrzymywać się przynajmniej sześć miesięcy i pojawić przed siódmym rokiem życia (Opora, 2011). Nadmierna impulsywność to, np. częste wtrącanie się w rozmowę innych osób, nieumyślne i przypadkowe niszczenie przedmiotów, brak umiejętności planowania przyszłych działań. Nadruchliwość to trudności w pozostaniu na swoim miejscu, ciągłe wiercenie się, gadatliwość. Zaburzenia koncentracji uwagi objawiają się poprzez zbyt krótki czas skupienia uwagi na czynności lub przedmiocie, łatwe rozpraszanie się przy obecności zewnętrznych bodźców, trudności w wykonywaniu długotrwałej pracy nad danym zadaniem, zapominanie rzeczy, a także błyskawiczna realizacja jakiegoś pomysłu, bez przemyślenia strategii postępowania (Jaszczyszyn, Szada-Boryszkowska, 2010).

Jeżeli chodzi o proces diagnozowania, to diagnoza zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością nie należy do szybkich i łatwych. Wymaga ona obserwacji jednostki i doświadczenia badającego. Nie ma badania laboratoryjnego, które potwierdzałoby występowanie tego zaburzenia. Ważnym elementem diagnozy jest wywiad z rodzicami,

który dotyczy przebiegu ciąży i porodu, rozwoju jednostki, jej kontaktu z rówieśnikami, problemów szkolnych i sposobu, w jaki spędza czas wolny. Badacz zapoznaje się również z opinią nauczycieli i wychowawcy. Następnie przechodzi do obserwacji samej jednostki, rozmowy z nią w obecności oraz bez obecności rodziców. Umożliwia to zebranie informacji na temat stanu psychicznego oraz spostrzeżeń dotyczących sposobu zachowania się dziecka w sytuacji braku nadzoru rodzicielskiego. Narzędziami do badania zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością są skale i kwestionariusze diagnostyczne, dedykowane nauczycielom i rodzicom, testy psychologiczne służące ocenie inteligencji dziecka, zdolności jego reakcji, motoryki, a także jego zdolności rozwiązywania problemów. Do badań wykonywanych dodatkowo zalicza się badania pediatryczne i neurologiczne, a także te, które oceniają funkcjonowanie narządów zmysłów (Jaszczyszyn, Szada-Boryszkowska, 2010).

3. Konsekwencje braku pomocy

Jeżeli dziecko z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością nie otrzyma odpowiedniej i specjalistycznej pomocy, może doprowadzić to do negatywnych konsekwencji psychospołecznych. Osoby z takimi zaburzeniami częściej przejawiają zachowania agresywne, doświadczają niepowodzeń szkolnych, łamią normy społeczne i prawne, a także niejednokrotnie sięgają po środki odurzające. Niedostosowanie społeczne u takich jednostek może stopniowo ewoluować, czyli na początku (we wczesnym dzieciństwie) obserwuje się występowanie zachowań opozycyjno-buntowniczych, a następnie, jeżeli nie zostaną podjęte odpowiednie kroki, dochodzi do zaburzeń zachowania. Kolejnym następstwem jest niedostosowanie społeczne, zaś końcowym - przestępczość nieletnich (Opora, 2011).

Jednostki, u których występują zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością, narażone są na współwystępowanie innych zaburzeń, takich jak zaburzenia lękowe czy zaburzenia zachowania. Spora część tych jednostek przejawia skłonność do buntu, agresji i uporu. W sytuacji, gdy symptomy te utrzymują się przez dłuższy czas, diagnozuje się zaburzenia opozycyjno-buntownicze. Dla dzieci z takimi zaburzeniami charakterystyczne jest kwestionowanie autory-

tetów, a także nieposłuszeństwo wobec rodziców i nauczycieli. Często łamią ustalone wcześniej reguły i sprzeciwiają się panującym normom. Obecność zachowań opozycyjno-buntowniczych powoduje, że jednostka częściej reaguje lękiem i obniżonym poczuciem nastroju. Współwystępowanie zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością z zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi sprawia wiele kłopotów wychowawczych. Trudno wtedy rozróżnić, kiedy jednostka celowo łamie przyjęte reguły, a kiedy robi to nieświadomie i niecelowo. Dzieci, które zmagają się z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością, a także z zaburzeniami zachowania, zazwyczaj sprawiają wychowawcom czy rodzicom jeszcze większe problemy. Dzieci te mają skłonność do łamania wszelkich norm, zarówno tych społeczno-obyczajowych, jak i prawnych. Praca z takimi dziećmi wymaga ogromnych nakładów cierpliwości. Jednostki z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością mają także trudności o charakterze interpersonalnym, borykają się z problemami w relacji z rodzicami. Ich opiekunom nierzadko towarzyszy frustracja, niepokój i zdenerwowanie. Ma to zazwyczaj swoje źródło w metodach wychowawczych, które sprawdzają się w pracy z innymi dziećmi, a zawodzą w odniesieniu do własnego dziecka. Rodzice nieraz mają wrażenie, że ich wychowanek nie dostrzega konsekwencji swojego niepoprawnego zachowania i nie reaguje na stosowane wobec niego kary (Opora, 2011).

Warto zwrócić także uwagę na statystyki. Publikacja z 2018 roku pt. *„ADHD – plaga XXI wieku?"* przytacza statystyki dotyczące występowania omawianego zaburzenia. Około 3-10% dzieci w wieku szkolnym jest dotkniętych tym zaburzeniem – częściej są to chłopcy (co wynika z uwarunkowań hormonalnych i genetycznych). (Gaidamowicz i in., 2018) Badania Roberta Opory pokazują, że 25% osób w wieku 13 lat objętych dozorem kuratora posiada zaburzenia uwagi w przedziale klinicznym. (Opora, 2011) Niniejsza praca skupia się przede wszystkim na dzieciach i młodzieży, ale w ramach ciekawostki pragniemy jeszcze przytoczyć krótkie statystyki dotyczące osób dorosłych. Ogólnie 4-5% dorosłych jest dotkniętych zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością. (Gaidamowicz i in., 2018) Natomiast międzynarodowe badania pokazują, że aż u 71% osób popełniających przestępstwa w dzieciństwie rozpoznano objawy ADHD, a utrzymywanie się tych objawów w życiu dorosłym odnotowuje się u 45% więźniów. Dodatkowo u osób z ADHD często wystę-

pują takie zaburzenia jak: zaburzenia zachowania, zaburzenia opozycyjno-buntownicze, osobowość antyspołeczna czy uzależnienie od alkoholu i narkotyków. (Wojnarska, 2019)

4. Istota resocjalizacji

Niezbędne w kontekście opisywanego tematu jest wyjaśnienie tego, czym w ogóle jest resocjalizacja oraz jaki ma ona cel. Bardzo ważne w resocjalizacji jest to, że jest ona dziedziną naukową, która czerpie z wielu innych dziedzin – konieczne są działania wielu różnych specjalistów, by była ona efektywna. Jak mówi Justyna Kopczyńska – Wisz: *„Resocjalizacja jest procesem powtórnej socjalizacji osób niedostosowanych społecznie, a więc przyjęcia przez nie takiego stylu życia, który nie narusza norm prawnych i moralnych powszechnie uznanych i akceptowanych przez społeczeństwo."* (Kopczyńska-Wisz, 2019).

Jak widać na przykładzie podanej powyżej definicji, resocjalizacja jest procesem. Pojęcie to jest niezwykle ważne w resocjalizacji, ponieważ zmiana, która jest celem działań podejmowanych przez specjalistów, nie nadchodzi z dnia na dzień – wymaga ona wielu tygodni, miesięcy czy nawet lat pracy. Proces resocjalizacji jest niezwykle złożony i wieloetapowy, co wymaga czasu oraz dużego nakładu pracy na wielu różnych płaszczyznach.

Robert Opora zwraca także uwagę na fakt, że pedagog resocjalizacyjny w pracy ze swoimi wychowankami powinien „kształtować prospołeczne umiejętności nieletnich". (Opora, 2010). Aspekt ten jest niezwykle istotny, ponieważ nie można mówić o procesie wtórnej socjalizacji, jeśli nie socjalizuje się wychowanków. Koniecznym jest wprowadzanie wychowanków do społeczeństwa i kręgów funkcjonujących w sposób prawidłowy. Całkowite izolowanie podopiecznych od społeczeństwa może przynieść wręcz odwrotny efekt do zamierzonego, dlatego niezwykle ważne jest to, by wychowawca uczył wychowanków, w jaki sposób prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie, a dodatkowo powinien swoich podopiecznych do tego społeczeństwa wprowadzać.

Resocjalizacja jest zarówno dziedziną teoretyczną jak i praktyczną – jedno nie może tu istnieć bez drugiego. Istnieje wiele różnych

teorii niedostosowania społecznego i postępowania w jego przypadku. Terminologia tej dziedziny także jest bardzo szeroka, jednak cała metodyka resocjalizacji opiera się właśnie na tej teorii. Metodyka natomiast skupia się na tym, jak powinien pracować pedagog. Czerpiący z teorii praktycy próbują odnaleźć najlepsze i najskuteczniejsze metody pracy z wychowankami niedostosowanymi społecznie. (Opora, 2010).

5. Sposoby pracy i resocjalizacji osób z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi

Ważnym pytaniem, jakie się nasuwa w kontekście przytoczonego problemu, jest to w jaki sposób radzić sobie z niedostosowaniem społecznym i przestępczością wśród nieletnich z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Najlepsze byłoby oczywiście niedopuszczenie do rozwoju zaburzeń zachowania, czyli interwencja już na etapie pojawienia się zachowań opozycyjno-buntowniczych. W tym momencie praca powinna skupiać się na impulsywności oraz słabych umiejętnościach organizacyjnych. Praca w tym obszarze może zablokować wystąpienie poważniejszych zaburzeń. Wspomniane wcześniej badania R. Opory wskazują także, że u osób, u których w czasie pracy z kuratorem obniżyła się ilość objawów ADHD zmniejszył się także poziom zachowań niedostosowanych i przestępczych. (Opora, 2011) Jednostka posiadająca zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością powinna zostać objęta indywidualną terapią, a także psychoterapią z udziałem rodziny. Jednostce należy zapewnić odpowiednie warunki do codziennego funkcjonowania w szkole i w domu. Głównym celem działań terapeutycznych jest zaakceptowanie odmienności zachowania jednostki przez nią samą, a także przez jej bliskich, zaakceptowanie jej jako faktu, a nie wiecznej uciążliwości. Dziecko posiadające zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywności powinno przebywać w spokojnej atmosferze i w poczuciu akceptacji. Dorosły w kontaktach z taką jednostką powinien umieć kontrolować swoje emocje, nie powinien reagować gwałtownie i wybuchowo. (Jaszczyszyn, Szada-Boryszkowska, 2010)

Nierzadko osoby z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością, w konsekwencji swoich niezgodnych z prawem zachowań, trafiają do młodzieżowych ośrodków wychowawczych lub zakładów poprawczych. Zakłady poprawcze dzielą się na zakłady resocjalizacyjne o charakterze otwartym, półotwartym, zamkniętym i o wzmożonym nadzorze wychowawczym, następnie zakłady resocjalizacyjno-rewalidacyjne oraz zakłady resocjalizacyjno-terapeutyczne. Głównymi celami zakładów poprawczych są: resocjalizacja nieletnich, która ma dążyć do zmiany ich postaw w społecznie pożądanym kierunku i zapewniać im prawidłowy rozwój osobowości, kształtowanie pozytywnych zainteresowań, motywacji, odpowiedniego systemu wartości i przestrzegania ustalonych zasad współżycia społecznego. Podejmowane działania wychowawcze przybierają postać nauczania, wychowania, przygotowania do zawodu i organizacji czasu wolnego. (Drapała, 2012):

Podstawą organizacji pracy z wychowankami w zakładach poprawczych jest roczny plan pracy. Opracowuje go dyrektor placówki wraz z radą pedagogiczną. Dokument ten uwzględnia pomoc oferowaną wychowankowi i jego rodzicom w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i psychiatrycznym. Wychowanek, podczas pobytu w placówce, ma zagwarantowany dostęp m.in. do zajęć o charakterze psychoedukacyjnym, korekcyjnym, rewalidacyjnym, wyrównawczym i socjoterapeutycznym. Wychowankom i ich rodzicom udzielane są porady i konsultacje, a w razie wystąpienia kryzysów i zagrożeń prowadzone są działania mediacyjne i interwencyjne. W placówce oferowane są różnorodne formy spędzenia czasu wolnego w sposób społecznie akceptowany (Drapała, 2012).

Badania przeprowadzone przez Andrzeja Chudnickiego (2019, s. 177- 188), których celem było określenie relacji między zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością, a wskaźnikami wykolejenia u nieletnich poddanych procesowi resocjalizacji, wykazały, że nasilenie symptomów zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością występuje znacznie częściej i w większym nasileniu w grupie osób, przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych niż w grupie porównawczej. Z badań tych wynika również, że im bardziej są nasilone objawy zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością, tym wyższy jest poziom wykolejenia społecznego i skłonności do zachowań agresywnych. Maleje stosunek względem norm przyjętych przez społeczeństwo, a ustosunkowania interpersonalne sta-

ją się wadliwe. Nasilenie symptomów zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością idzie w parze z negatywnymi wzorcami myślenia i postawą wobec zachowań agresywnych. Z badań wynika także, że placówki resocjalizacyjne nie są zbyt skuteczne w zmniejszaniu objawów zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością. Wyniki przeprowadzonych badań sugerują, że nasilenie objawów tych zaburzeń sprzyja rozwijaniu się kariery przestępczej.

Jeśli chodzi o sam proces resocjalizacji osób z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością to, mimo że zgodnie z założeniem koncepcji neuroróżnorodności są to osoby takie same jak reszta społeczeństwa, wymagają specjalistycznych oddziaływań terapeutycznych. Odpowiednia pomoc nakierowana na pokonywanie trudności związanych z występowaniem ADHD powinna zdecydowanie przyczynić się do spadku zachowań agresywnych. (Opora, 2011) Powyższe informacje nasuwają wniosek, że działania stosowane w celu niedopuszczenia do zaburzeń zachowania i działania terapeutyczne już na etapie niedostosowania społecznego mają dążyć do tego samego – obniżenia impulsywności dziecka czy nastolatka, a tym samym do niedopuszczania do zachowań agresywnych i przestępczych.

Działania terapeutyczne, jakie mogą być stosowane w stosunku do dzieci z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywności, to między innymi (Jaszczyszyn, Szada-Boryszkowska, 2010):

- terapia przez ruch,
- metody relaksacyjne,
- arteterapia (np. muzykoterapia, dramatoterapia),
- metody integracji sensomotorycznej,
- metody z zakresu terapii pedagogicznej,
- metody i techniki socjoterapeutyczne.

W czasie pracy z dziećmi z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością należy pamiętać, by wydawane polecenia były formułowane w sposób zrozumiały i najlepiej, by składały się z krótkich twierdzeń. Bardzo wartościowe jest zaangażowanie całej rodziny w ten proces, a także połączenie środków niefarmakologicznych z farmakologicznymi. Dzieci z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością powinny pracować z odpowiednio wykwalifikowa-

nymi osobami, które posiadają duże zasoby kreatywności i cierpliwości. Praca z takimi dziećmi wymaga częstej zmiany form pracy, które stale aktywizują jednostkę. Nauczyciel pracujący z dzieckiem posiadającym zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością powinien cechować się otwartością na poznawanie nowych strategii i technik nauczania. Musi być energiczny i zaangażowany oraz zainteresowany swoją pracą. Zaburzenie to nierzadko wymaga specjalistycznych interwencji, ponieważ nie jest ono wynikiem lenistwa, braku gotowości szkolnej czy zaniedbań rodziców (Opora, 2011).

Należy zwrócić uwagę także na społeczne konsekwencje schorzenia i braku terapii. Często jednostka, która posiada zaburzenia z deficytem uwagi i nadaktywnością, staje się ofiarą stygmatyzacji. Powtarzające się porażki, pomyłki i negatywne etykietowanie mogą prowadzić do problemów z postrzeganiem samego siebie i samooceną, obniżonym poczuciem własnej wartości i oskarżaniem samego siebie. Skutkuje to łatwiejszym poddawaniu się wpływom i manipulacji, zwłaszcza w okresie adolescencji. Jednostka, chcąc zdobyć akceptację i uznanie w grupie, łatwo ulega negatywnym wpływom. Osoby z zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością mają trudności w podejmowaniu właściwych decyzji oraz dostosowaniem się do przyjętych norm (Budziałowska, 2014).

Można zatem dojść do wniosku, że wspólna resocjalizacja osób, które przejawiają różne stopnie wykolejenia społecznego, zmniejsza skuteczność tego procesu. Przynosi to szkody osobom mniej zdemoralizowanym. Skierowanie jednostki do placówki resocjalizacyjnej powinno być wynikiem określonego stopnia wykolejenia, a także uwzględniać występowanie objawów zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością (Chudnicki, 2019).

6. Refleksje końcowe

Na koniec pracy można dokonać refleksji dotyczącej tematu. Zagadnienie neuroróżnorodności jest niezwykle szerokie i nie sposób je krótko opisać – poruszenie większej ilości zagadnień związanych z osobami atypowymi w tej pracy byłoby po prostu niemożliwe. Problem występowania zaburzeń opozycyjno-buntowniczych, zaburzeń

zachowania i przestępczości wśród osób dotkniętych syndromem zaburzeń z deficytem uwagi i nadaktywnością jest poważny. Jak pokazują statystyki, wielka grupa osób osadzonych toosoby mające objawy tego zaburzenia albo osoby, u których objawy takie występowały w dzieciństwie. Uważamy, że ważna jest tutaj profilaktyka, która powinna polegać na prowadzeniu terapii wśród dzieci dotkniętych zaburzeniami z deficytem uwagi i nadaktywnością. Dzieci mogłyby uczestniczyć w wielu różnych aktywnościach, jednak obserwować można w społeczeństwie to, że rodzice często ignorują problem. Nie zauważają, że u dziecka występują jakieś problemy, w związku z czym dziecko nie ma możliwości rozładowania swojej energii. Problem ten wynika najprawdopodobniej z braku świadomości społeczeństwa na temat tego zaburzenia. Potwierdzenie przynoszą opinie wyrażane w dyskusjach prowadzonych na forach internetowych wśród których można znaleźć następujące komentarze: ADHD i inne zaburzenia są wymysłem dzisiejszych czasów, kiedyś tego nie było, wszystkiemu winne jest bezstresowe wychowanie, dzieci robią, co chcą, a kiedyś dzieci dostawały klapsy za złe zachowanie i wtedy panowała dyscyplina. Niestety, komentarzy tego typu można znaleźć wiele, a przekrój wiekowy osób wyrażających taką opinię jest naprawdę szeroki. Ludzie nie zdają sobie sprawy z tego, jak funkcjonują dzieci z zaburzeniami, a krzyk i przemoc niczego nie zdziałają (dotyczy to nie tylko dzieci atypowych, ale także neurotypowych).

Kolejnym aspektem, jaki analizowałyśmy w czasie pisania pracy, jest właśnie brak świadomości społeczeństwa, o którym wspomniałyśmy już wcześniej. Przydałoby się więcej kampanii społecznych, które wyjaśniałyby, co czują dzieci z różnorodnymi zaburzeniami. Osoby nieneurotypowe otaczają nas i żyją wśród nas, a brak wiedzy na temat tego, z czym się borykają, jest w naszym odczuciu lekką ignorancją. Mimo tego, że mówi się o równości takich osób z osobami neurotypowimi, ciągle dochodzi do marginalizacji osób atypowych.

Bibliografia

Budziałowska, K. (2014). *Naznaczanie społeczne osób ze zdiagnozowanym zespołem ADHD: socjologiczne studium teoretyczno-empiryczne.* Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Chudnicki, A. (2019). *Skuteczność resocjalizacji nieletnich z objawami ADHD.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Drapała, K. (2012). *Programy oddziaływania resocjalizacyjnego w zakładach poprawczych.* Warszawa: Instytut Wymiaru Sprawiedliwości.

Gaebel, W., Zielasek, J., Reed, G. (2017). *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status. Psychiatria Polska, 51(2)*, s. 169-195. DOI: 69660.

Gaidamowicz R., Deksnyte A., Palinauskaite K., Aranauskas R., Kasiulecicius V., Sapoka V., Aranauskas L. (2018) *ADHD – plaga XXI wieku?* Psychiatria Polska;52(2),s.287-307, dostęp:http://psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_2_2018/287Gaidamowicz_PsychiatrPol2018v52i2.pdf

Gałecki, P i in. (red.). (2018). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych. Wydanie piąte.* Wrocław: Edra.

Jaszczyn, E., Szada-Boryszkowska, J. (red.). (2010). *Edukacja dziecka – mity i fakty.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Januszewska E. i Januszewski A. (2016) *Nadpobudliwość psychoruchowa – kryteria diagnostyczne, przebieg i trudności na różnych etapach rozwoju,* Rocznik Filozoficzny Ignatianum, XXII/ 2, str. 28-51

Kopczyńska-Wisz J. (2019) *Współczesne problemy resocjalizacji*, Roczniki Pedagogiczne Tom 11(47), str. 257-270

Opora R. (2011) *Zaburzenia uwagi a niedostosowanie społeczne, Resocjalizacja Polska*, 2, str. 275-286, https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2011-t2/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2011-t2-s275-286/Resocjalizacja_Polska_(Polish_Journal_of_Social_Rehabilitation)-r2011-t2-s275-286.pdf

Opora R. (2010) *Resocjalizacja, wychowanie i psychokreacja nieletnich niedostosowanych społecznie,* Wydawnictwo Impuls

Sokół A. (2017) *Różnorodność społeczna i przestrzenna jako warunek rozwoju efektywności sektora kreatywnego*, Praca Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 489. str. 354-365, https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/43880/edition/39383/content

Wojnarska A. (2019) *Nieprzystosowani społeczne osób dorosłych z ADHD – aspekty diagnostyczne*, Lubelski rocznik pedagogiczny, T. XXXVIII, z. 2, str. 89-109, https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/8482/7369

Ziemna J. (2000) *Autyzm – neuroróżnorodność a podmiotowość*, Sensus Historiae, Vol. XXXIX (2000/2), str. 115-122, http://www.sensushistoriae.epigram.eu/index.php/czasopismo/article/view/545/551

Attention deficit hyperactivity disorder in the process of social rehabilitation

Keywords

neurodiversity, rehabilitation, children and youth, deliquency

Summary

The purpose od the present paper is to present the issue of neurodiversity, concretely on Attention Deficit Disorder and overactivity in the proces of rehabilitation. Research paper features definitions of the major terms related to the topic, diagnostic criteria of this disorders by different classification as well as treatment methods. Moreover it shows the problem which is delinquency of the people offected by the Deficit Disorder and overactivity and the problem of the marginalization and stigmatization of those persons due to their atypicality.

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Zmiany w tożsamości grupowej nastolatków między rokiem 1995 a 2020

mgr Przemysław Czarkowski

Słowa kluczowe
tożsamość, nastolatki, tożsamość osobowa

Kontakt
Przemysław Czarkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ORCID ID: 0000-0002-2270-7619
przemekczarkowski@gmail.com

Abstrakt

Autor w artykule omawia przemiany tożsamości grupowej nastolatków na przestrzeni ostatnich 25 lat. W celu przeprowadzenia analizy zmian posłużono się kwestionariuszem tożsamości Evy Zamojskiej. W związku ze zmianami polityczno-społecznymi dokonano modyfikacji kwestionariusza.

1. Tożsamość w wymiarze osobowym

Współcześnie, w perspektywie pedagogiki humanistycznej, problem tożsamości osoby lub tożsamości osobowej jest kluczowy. Istota tożsamości osobowej odnosi się do pojęcia człowieka jako osoby. To ona ma być podmiotem rozumnym i sprawczym, w jego fizycznym, psychicznym i transcendentalnym wymiarze. Jest on jednolity i ciągły, mimo swojej zmienności, a jednocześnie odrębny od otaczającego go świata. Dlatego elementy takie jak:

- samoświadomość,
- świadomość kontynuacji i pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia,
- świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych,
- koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych,

mogą z pewnością służyć jako wskaźniki rozwoju i wspierać zrozumienie istoty tożsamości. Nie wyczerpują one jednak tego pojęcia. Tożsamość osobowa jest jednocześnie podmiotowa. Wynika to z jej rozumności, substancjalności i samodzielności. Kształtuje się dzięki charakterystycznej dla człowieka potrzebie szukania i kreowania sensu życia. Jest to wizja własnej osoby jako samej siebie albo trwałe przekonanie o tym, kim jest i kim nie jest.

Unikatowość, podmiotowość i godność osoby są elementami tożsamości osobowej człowieka. Zawsze kształtują się w określonej grupie i wobec określonej grupy. Dzieje się to pod wpływem relacji i konkretnej struktury. To grupa dostarcza osobie specyficznych kategorii do opisu siebie samej. W związku z tym tożsamość osobowa jest jednocześnie kreacją, ale i odpowiedzią na pytanie dotyczące danych związków z płcią, wiekiem, rodziną, językiem, religią, wyznaniem, narodowością, wykształceniem, pracą, pozycją socjalno-ekonomiczną, poglądami itd. (Lalak, Pilch, 1999, s. 309-310).

Tożsamość może przyjmować zróżnicowany obraz. Zależy on od relacji do osoby (wewnętrznej) i relacji do grupy (zewnętrznej). W kontekście analizy literatury można wskazać kilka swoistych prototypów tożsamości w relacji do osoby i społeczności (grupy społecznej). Typologia ta nie jest jednak pełna z racji na ograniczoność studiów.

Tabela 1 przedstawia niektóre typy tożsamości w relacji do osoby i grupy, opisane na podstawie literatury

RELACJA WOBEC OSOBY	**TYP TOŻSAMOŚCI**	RELACJA WOBEC GRUPY
Człowiek znający swoją wartość i mający adekwatną samoocenę, wielorako umotywowaną i zweryfikowaną.	**Tożsamość pełna zakotwiczona**	Człowiek niezależny od grupy, ale znajdujący w grupie swoją rolę oraz uzupełniający się z grupą w zakresie swoich potrzeb możliwości i oczekiwań.
Człowiek znający swoją wartość i mający adekwatną samoocenę, weryfikacja ich ma charakter jednostronny.	**Tożsamość definiowana**	Człowiek z wyboru i przekonania zależny od grupy, pełniący w niej określoną rolę, zwykle drugorzędną, wartości grupy są dominujące.

Tabela 1 (cd.)

Człowiek w trakcie rekonstrukcji systemu wartości lub obrazu własnej osoby, cechuje go niepewność i niekonsekwencja.	**Tożsamość rekonstruowana**	Człowiek o luźnej lub zmiennej przynależności grupowej, mający deficyt poczucia przynależności.
Człowiek w systemie wartości, który musi ukrywać, o zaniżonej lub nieadekwatnej samoocenie, cechują go stany lękowe.	**Tożsamość ograniczona**	Człowiek zmuszony do uczestnictwa w grupie, której w części lub całości nie akceptuje. Przestrzega reguł, które są mu obce.
Człowiek o niskiej lub niestabilnej samoocenie i zewnętrznie ulokowanej własnej systemie wartości najczęściej przejętym od wyidealizowanej innej osoby; (niestabilny system wartości).	**Tożsamość lustrzana**	Człowiek nadmiernie związany z pojedynczymi osobami, mający niekoniecznie uświadomione deficyty w relacjach i więziach grupowych.
Człowiek o niskiej lub niestabilnej samoocenie i zewnętrznie ulokowanej we własnej wartości (resentyment), niestabilny system wartości.	**Tożsamość rozproszona**	Człowiek niezadowolony z funkcjonowania w grupie, jednak przypisujący to własnym niekompetencjom lub cechom. Niekiedy uczestnictwo w grupie nie jest w pełni dobrowolne.

Opracowanie własne na podstawie: Brzezińska A. (2000), Psychologia wychowania, w: Psychologia podręcznik akademicki Tom 3 GWP Gdańska; Pals J.L. (1999) Identity consolidation in adulthood: relations with ego-resiliency, the context of mariageand personality change, "Jurnal of Personality" (67)/1999 s.295-329,

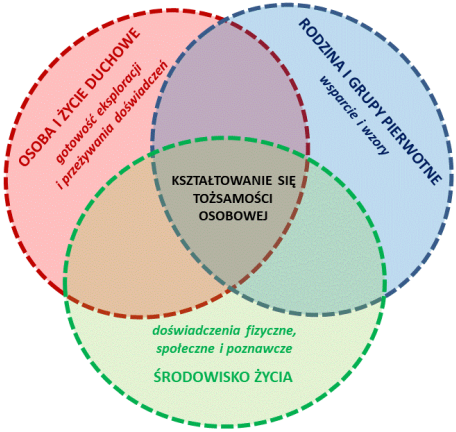
Obok typów tożsamości, które służą rozwojowi i budowaniu szczęścia człowieka, są i takie, które są efektem deformacji wywołanej niekorzystnymi czynnikami rozwojowymi. W sposób szczególny do negatywnych efektów w obszarze kształtowania się tożsamości mogą być anomie, w tym te związane z gwałtowną transformacją społeczną i technologiczną. Taka anomia jest obserwowana w naszych czasach (Galas 2003; 2015ab). Człowiek, będąc architektem

swojej tożsamości, może ją również doskonalić i modernizować w toku doświadczeń życiowych i działań samowychowawczych czy samorealizacji (autokreacyjnych).

2. Kształtowanie się tożsamości w okresie dorastania

Formowanie tożsamości odbywa się pod wpływem czynników wewnętrznych (osoby, systemu wartości) i grupy pierwotnej. W szczególności jest to rodzina i jej kultura. Później w coraz większym stopniu są to czynniki środowiska, np. szkoły, grupy rówieśnicze i ich wzory kulturowe, normy moralne, struktury i role społeczne. Proces kształtowania tożsamości jest nieustającym procesem, wymagającym stałego zaangażowania osoby (Burdzik, 2013, s. 63). Tożsamość powstaje w konfrontacji wartości, poglądów, ocen, postaw itp. *„Miejscem narodzin tożsamości jest pole bitwy?"* (Bauman, 2007, s. 73). Polem walki jest życie człowieka. W świetle teorii zbudowanych na różnych podstawach światopoglądowych i zróżnicowanych paradygmatach badawczych kluczowy dla kształtowania się tożsamości osobowej jest okres dorastania między 10 a 20 rokiem życia. W tym okresie w życiu człowieka znaczące miejsce zajmują wszystkie trzy elementy istotne dla budowy tożsamości.

Rysunek 1 przedstawia kształtowanie się tożsamości osobowej w relacji do osoby, rodziny i środowiska.



Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Przenikanie i konfrontowanie się tych trzech sfer życia dorastającego człowieka jest kluczowym mechanizmem przywołującym i formującym budowanie przez nastoletniego człowieka podstaw własnej tożsamości osobowej. Wymaga zaangażowania i wysiłku w obszarze emocji oraz poznania. Często jest on nie doceniany a nawet deprecjonowany przez otoczenie młodej osoby. Zanim bowiem dorastający człowiek:

- odnajdzie siebie,
- odkryje, jaki jest i co potrafi, a czego nie ,
- odkryje, jak widzą go inni,

zmuszony jest podejmować liczne działania testujące. Chce on nabrać własnych przekonań w wymienionych kwestiach. Nastolatek będzie ryzykować i popełniać błędy. Bez nich cały ten proces jest niemożliwy (Bardziejewska, 2004).

> Jest to więc też trudny czas dla osób z jego otoczenia, które obawiając się o to, czy dokonujące się zmiany idą we właściwym kierunku, często nie dają na nie przyzwolenia, nie zapewniając tym samym koniecznego wsparcia i uruchamiając nadmiar kontroli (Bardziejewska, 2019, s. 347-348).

Zmiany, które dokonują się w dorastającym człowieku, stawiają rodziców, opiekunów, nauczycieli i innych dorosłych wobec konieczności zmiany we własnym sposobie funkcjonowania. Muszą też zmienić sposób postrzegania go. Nastoletni człowiek wchodzi w okres dorastania zaniepokojony zmianami wywołanymi dojrzewaniem. Zazwyczaj szczególny wpływ na to mają zmiany biologiczne. Coś, co było dla wszystkich znane i przewidywalne, teraz staje się nowym uwarunkowanym i nieznanym. U młodego człowieka (osoby) pojawiają się zmiany i procesy fizjologiczne takie, jak miesiączka czy polucje, które trudno przyrównywać do dotychczasowych doświadczeń. Jeżeli dodatkowo młody człowiek zmiany te uzna za przychodzące nie w porę, nie takie, jakich się spodziewał, to będzie wkładał dużo wysiłku, aby nadal funkcjonować tak, jak dawniej. Jednocześnie może podjąć próby poszukiwań sposobów poradzenia sobie z lękiem i trudnościami, które zagrażają mu lub są społecznie nieakceptowalne. np. sięgnąć po narkotyki czy alkohol. Jest to okres, w którym tożsamość człowieka ma charakter rozproszony (patrz tabela). Można ją uznać za etap rozwoju. Badania wskazują, że najczęściej pojawia się on na początku okresu dorastania (Bardziejewska, 2004).

3. Badanie para longitudinalne – porównanie wyników badań

Badaniem, które przeprowadziłem, było badanie tożsamości grupowej nastolatków w perspektywie 20 lat. Umożliwiło ono obserwację zmian zachodzących w społeczeństwie. Na potrzeby badania tożsamość grupową rozumie się jako obraz sumy tożsamości osobowych badanych, natomiast tożsamość, za Kamińskim, jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, który odnosi on do siebie. W pojęciu tym mieszczą się takie składniki, jak: samoświadomość jednostki, świadomość kontynuacji i pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych" (Kamiński, 1996, s. 77). Tożsamość osobowa natomiast odnosi się do pojęcia człowieka jako osoby. To ona ma być podmiotem rozumnym i sprawczym. Tożsamość osobowa jest podmiotowa. Wynika to z jej rozumności, samodzielności i rzeczywistości. Badania współczesne zarówno wśród młodzieży i młodych dorosłych wskazują, że status osobowej tożsamości może zmienić się w różnym wieku. Sytuacje społeczne związane z pojawiającymi się przemianami mogą mieć charakter:

- społeczny,
- ekonomiczny,
- technologiczny.

Związane z nimi anomie, mają istotny wpływ na rozciąganie go w czasie. Często prowadzą one także do wypaczania jego realizacji (Giddens 2010; Galas 2003; 2015). Formowanie tożsamości odbywa się pod wpływem czynników wewnętrznych (osoby, systemu wartości) i grupy pierwotnej. W szczególności jest to rodzina i jej kultura pedagogiczna. Później w coraz większym stopniu są to czynniki środowiska, np. szkoły, grupy rówieśnicze i ich wzory kulturowe, normy moralne, struktury i role społeczne. Proces kształtowania tożsamości jest nieustającym procesem, wymagającym stałego zaangażowania osoby (Burdzik, 2013, s. 63).

4. Metody badań – badanie porównawcze

Próba badań porównawczych

Pierwsze badanie przeprowadziła Eva Zamojska w połowie lat dziewięćdziesiątych (1994-1995), niedługo po przełomie ustrojowym, który miał miejsce w 1989 roku. Przyjęła tam założenie, że „w transformacji ustrojowej [...] zasadniczy konflikt kulturowy przebiega pomiędzy kulturą tradycyjną [...], a kulturą liberalną" (E. Zamojska 1998). Zastosowała sondaż diagnostyczny, stosując technikę ankiety audytoryjnej składającej się z trzech części, jednak tę, którą wykorzystałem, był test „Kim jestem". W badaniu Evy Zamojskiej: „Próba badawcza dobrana została metodą celowo-losową. Elementy celowe to: typ szkoły, lokalizacja szkoły, wiek uczniów. Badaniami ankietowymi objęto 900 uczniów w wieku osiemnastu lat z różnych typów szkół średnich (liceów ogólnokształcących, liceów zawodowych, techników) zlokalizowanych w Poznaniu oraz w trzech miastach średniej wielkości (Gniezno, Września, Szczecinek). Grupy uczniów ze szkół poznańskich i pozapoznańskich były tak samo liczne (po 450 uczniów). Zbliżoną liczbę uczniów mają także grupy z poszczególnych typów szkół (LO- 299, LZ - 301, 290). Do opracowania zakwalifikowano 891 ankiet, co stanowi 99% próby założonej" (Zamojska 1998).

Teren badań

Swoje badanie przeprowadziłem w dniach 10-11 marca 2020 r. w Warszawie. Badałem uczniów i wychowanków dwóch placówek: Szkoły Podstawowej nr 350 im. Armii Krajowej i Bursy Szkolnej nr 4 w Warszawie. Badani byli w wieku od 11 do 21 lat. Byli to uczniowie szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych. Był to dość szczególny okres, było to tuż przed zamknięciem placówek, w związku z pandemią, spowodowaną przez wirusa COVID-19.

Próba badawcza

Badaniem zostało objętych 104 nastolatków. Wszystkie badania statystyczne prowadziłem z wykorzystaniem oprogramowania do statystycznej analizy danych SPSS, czasami wspomagając się R (środowisko do obliczeń statystycznych i prezentacji graficznych). Wstępne statystyki opisowe badanej grupy przedstawiłem w tabeli poniżej:

Tabela 2 przedstawia statystyki opisowe grupy badanej. Symbol „bd" oznacz „brak danych".

Statystyki opisowe							
	N	Minimum	Maksimum	Średnia		Odchylenie standardowe	Wariancja
					Błąd standardowy		
Wiek	104	11	21	14.96	0.207	2.113	4.465
Płeć	104	bd	bd	1.65	0.047	0.478	0.229
Liczba rodzeństwa	104	0	4	1.14	0.085	0.864	0.746
Który jesteś z kolei	104	1	4	1.41	0.069	0.705	0.497

Opracowanie własne

Cel i problemy badawcze

Celem badania porównawczego było uzyskanie odpowiedzi na postawiony przeze mnie problem badawczy **„Jak w aktualnej rzeczywistości kształtuje się tożsamość grupowa nastolatków?"**. Dodatkowo ciekawym elementem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie „**Czy i jaka zmiana zaszła w tym obszarze**?" Ponieważ problemy te traktuję jako diagnostyczno-opisowe, nie postawiłem do niego szczegółowych hipotez.

Uwagi o metodzie i jej rekonstrukcji

Zastosowane narzędzia nie są w pełni tożsame. Zmienił się bowiem czas i sposób postrzegania siebie. Rozwinęła się też i upowszechniła technologia. Konieczne było zatem wprowadzenie nowych kategorii. Odmienny sposób postrzegania tożsamości i człowieka, jako osoby z jej sprawstwem i podmiotowością, spowodował przebudowanie narzędzia.

5. Wyniki badań

Zestawienie porównawcze wyborów i kategorii przedstawiłem w tabeli:

Tabela 3 Tabela porównawcza kategorii wg Zamojskiej i kategorii w badaniu własnym. Symbol „nb" oznacza „nie badano"

Kategoria wg Zamojskiej	Kategoria w badaniu własnym	Akceptacja u Zamojskiej	Akceptacja w badaniu własnym (zaznaczenie zdecydowanie tak)
Polakiem (Polką)	Jestem Polakiem/Polką	69%	90%
Nb	Jestem członkiem swojej rodziny	Nb	96%
Człowiekiem	Jestem człowiekiem	92%	91%
katolikiem (katoliczką)	Jestem katolikiem/ katoliczką	60%	47%
Europejczykiem	Jestem Europejczykiem/ Europejką	52%	84%
Nb	Jestem obywatelem/ obywatelką Unii Europejskiej	Nb	86%

Tabela 3 (cd.)

Nb	Jestem Słowianinem/ Słowianką Zachodnim/ Zachodnią	Nb	23%
Obywatelem świata	Jestem światowym obywatelem/obywatelką	46%	56%
Kobietą (mężczyzną)	Jestem kobietą/ mężczyzną	57%	95%
Wielkopolanem (Wielkopolanką)	Jestem warszawiakiem/ warszawianką	33%	62%
Nb	Jestem internautą	Nb	24%
Nb	Jestem youtuberem/ youtuberką	Nb	9%
Nb	Jestem blogerem/ blogerką	Nb	1%
Nb	Jestem członkiem grupy dyskusyjnej na portalu społecznościowym	nb	22%
Nb	Jestem członkiem forum internetowego	nb	25%
Przeciwko dymiącym kominom i zabijaniu zwierząt	Jestem ekologiczny/ ekologiczna	58%	22%
Nb	Jestem graczem komputerowym	nb	49%
Nb	Jestem użytkownikiem smartfonu	nb	90%
Nb	Jestem tolerancyjna/ tolerancyjny	nb	65%
Wyzwolonym[ą]	Jestem człowiekiem wyzwolonym	22%	68%
Zagubiony w świecie	Jestem zagubiony/ zagubiona w świecie	9%	10%

Tabela 3 (cd.)

Bez przyszłości	Jestem człowiekiem bez przyszłości	5%	9%
Przeciwko przemocy	Jestem przeciw przemocy	58%	48%
Za zniesieniem kary śmierci	nb	12%	Nb
Nb	Jestem za przywróceniem kary śmierci	nb	15%
Nb	Jestem kochany/kochana przez innych	nb	42%
Nb	Jestem człowiekiem kochającym	nb	54%
Manipulowany przez dorosłych	Jestem manipulowany/ manipulowana przez dorosłych	6%	6%
nb	Jestem niewolnikiem świata Internetu	nb	4%
nb	Jestem członkiem społeczności internetowej	nb	33%
nb	Jestem członkiem społeczności szkolnej	nb	86%
Pacyfistą	nb	15%	Nb
Antykomunistą	nb	12%	Nb
Bez złudzeń	nb	9%	Nb
Alternatywny[a]	nb	4%	Nb
Anarchistą	nb	3%	Nb
Pragmatykiem	nb	3%	Nb

Opracowanie własne

Tabela porównawcza zajmuje dużo miejsca, jednak koniecznym było zestawienie wszystkich kategorii.

6. Wnioski

Warto zauważyć, że poziom identyfikacji w niektórych kategoriach jest bardzo zbliżony lub identyczny, są to:

- jestem człowiekiem.
- jestem manipulowany/manipulowana przez dorosłych.

Znacznie większy stopień autoidentyfikacji wskazują określenia:

- jestem człowiekiem wyzwolonym,
- jestem Europejczykiem/Europejką,
- jestem światowym obywatelem/obywatelką,
- jestem kobietą/mężczyzną,
- jestem Polakiem/Polką.

Należy zwrócić uwagę na znaczący wzrost poczucia więzi z miejscem, w którym żyją, zarówno krajem jak i małą ojczyzną. Natomiast mniejsza jest identyfikacja z określeniami:

- jestem katolikiem/katoliczką,
- jestem ekologiczny/ekologiczna,
- jestem przeciw przemocy.

Zmniejszony poziom identyfikacji z wiarą katolicką (byciem katolikiem) można wiązać z procesem globalizacji i zwiększeniem się liczby osób różnych wyznań lub bezwyznaniowych. Trudno określić przyczyny, dla których kwestie ekologiczne tracą na znaczeniu dla młodego pokolenia. Natomiast brak wrażliwości na przemoc są z pewnością powiązane z powszechną w mediach i Internecie brutalnością i przemocą.

Bibliografia

Bardziejewska, M. (2004), *Portrety psychologiczne człowieka. Okres dorastania: szanse rozwoju*. Remedium, 11(129), 4-5.
Bauman Z. (2001), *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, w: Jawłowska A. (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa: Wydawnictwo LTW.
Bauman Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk, GWP.
Brzezińska A. (2000), *Psychologia wychowania*, w: *Psychologia podręcznik akademicki Tom 3*, Gdańsk, GWP.
Burdzik T. (2013), *Między indywidualizmem a zbiorowością – globalizacja a tożsamość.* Horyzonty Wychowania. 12(24), 59-73.
Burdzik, T. (2012), *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji.* „Kultura-Historia-Globalizacja", (11), 13–27.
Czarkowski J. J. (2016): *Transformation and development of distance education*, w K. Bocheńska-Włostowska, A. Janus (red.), *Communication Man Media*, Warszawa-Ružomberok, Wyd. Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego.
Galanciak S., Maciej T. (red.) (2018), *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni - Cyberprzestrzeń - Człowiek - Edukacja. Tom 3*, Kraków, Wyd. Impuls.
Galas B.(2003), *Dzieci anomii. Kondycja moralna społeczeństwa polskiego a wychowanie*, Nowa Szkoła, 7(9), 4-7.
Galas B. (2013), *Anomia, Lęk, Pragmatyzm vs Patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*, Warszawa, UKSW.
Galas B. (2015), *W tyglu polskiej transformacji*, „Res Humana", 5/2015, 18-22.
Galas B.(2015b), *Społeczne zagrożenia podmiotowości w warunkach zmian*, Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne, 10(1), 154-166.
Giddens A.(2010), Nowoczesność i tożsamość, „Ja" i społeczeństwo w epoce później nowoczesności, Warszawa, PWN.
Kamiński W. (1996), Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości, w: Wprowadzenie do andragogiki. T. Wujek (red.) Warszawa, Instytut Technologii Eksploatacji.
Lalak D. Pilch T. red. (1999), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
Pals J.L. (1999) Identity consolidation in adulthood: relations with ego-resiliency, the context of mariageand personality change, "Jurnal of Personality" (67)/1999.
Zamojska E. (1998): Kulturowa tożsamość młodzieży. Wydawnictwo Poznań, Edytor s.c.

Changes in teenage group identity between 1995 and 2020

Keywords

dentity, teenagers, personal identity

Summary

In this article, the author discusses the changes in teenagers' group identity over the past 25 years. The author used the identity questionnaire by Eva Zamojska to analyze the changes. Due to political and social changes, the questionnaire was modified.

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Tożsamość polskich kobiet wiejskich w XXI w. Jak stereotypy i system patriarchalny wpływają na tożsamość

Piotr Nerć

Słowa kluczowe
kobiety, wieś, patriarchat, neoliberalizm, feminizm, tożsamość

Kontakt
Uniwersytet Warszawski
ORCID ID: 0000-0002-5833-3081
p.nerc@student.uw.edu.pl

Abstrakt

Celem danego artykułu teoretycznego było przedstawienie problemu tożsamościowego wśród kobiet wiejskich. W pracy zobrazowano dwie zasadnicze kwestie, które w ścisły sposób wpływają na tożsamość, role społeczne oraz wolność kobiet wiejskich w Polsce. Tymi bodźcami są: nadal funkcjonujący system patriarchalny, feminizm oparty wokół myśli neoliberalistycznych, rodzące się stereotypy oraz różnice społeczne i kulturowe występujące w miastach i na wsiach. W artykule skupiono się na opisaniu powyższych bodźców i zaznaczeniu istnienia pewnego wyboru tragicznego dotyczącego wiejskich kobiet. Wnioski jednak nie są jednoznaczne, co wynika ze zmian, jakie następują w Polsce. Z każdym rokiem sytuacja zdaje się poprawiać, co stanowi dobry prognostyk dla zmian i coraz to szerszych możliwości w budowaniu czystej tożsamości przez kobiety wiejskie niezależnie od miejsca zamieszkania.

1. Wprowadzenie

Pytanie o to, kim są współczesne polskie kobiety, staje się jednym z fundamentalnych pytań odnoszących się do realiów społecznych. Odpowiedzi na nie bywają coraz bardziej nieoczywiste, są pozbawiane niepotrzebnych uproszczeń opartych na stereotypowym podziale ról i przypisywaniu cech poszczególnym płciom. Świado-

mość społeczna z każdym rokiem się umacnia, a współczesna kulturowość bardzo często akcentuje (chociażby poprzez marketing), jak ważne jest bycie sobą i jak potrzebne są możliwości tworzenia własnej indywidualności. Pytanie o to, kim są współczesne kobiety, w dużej mierze odnosi się zatem do ich tożsamości – o społecznie i kulturowo kształtowaną strukturę odczuć, wartości, przedstawień odnoszących się do nich samych (Titkow, 2007). W Polsce, podobnie jak w innych krajach, społeczny status kobiet i mężczyzn jest niejednakowy. Ta dość oczywista wiedza i świadomość różnic nie polaryzuje społeczeństwa. Problematyka pojawia się w momencie próby znalezienia bodźców, które są odpowiedzialne za te zróżnicowania i które w ostateczności narzucają czy tworzą konkretne postawy, cechy, relacje w sytuacjach społecznych. Wiele badań socjologicznych poświęconych jest opisaniu ról społecznych, oczekiwań oraz stereotypów, które konstruują rzeczywistość, bez przyglądania się genezie powstawania tychże elementów składowych. Pomimo że, żyjemy w czasach osłabiania się siły kulturowego wzoru presji skierowanej pod adresem kobiet i w jego efekcie funkcjonowania kobiet bez ścisłej relacyjności płciowej, to jednak nie zmienia faktu, że dalej występują niezliczone u nich problemy tożsamościowe. W tym artykule skupiono się jedynie na kobietach wiejskich, które z kilku powodów egzystują wokół wyboru tragicznego i decyzje, które muszą podjąć, często związane są z niemożnością tworzenia swojej, indywidualnej, czystej tożsamości. Powodem jest między innymi fakt trwałego wspierania tradycyjnych wartości, które największą aprobatę w dalszym ciągu otrzymują na terenach wiejskich. To sprawia, że właśnie mężczyźni - poprzez pełnione przez siebie role, postawy i zachowania, pomimo przemian ekonomicznych - tworzą narzucone fundamenty tożsamości wiejskich, polskich kobiet. W obecnych czasach, wraz z coraz donioślejszą walką o równość, a co za tym idzie wolność wyboru i wspieranie indywidualizmu we wszelkich grupach w przeszłości uciskanych czy wyzyskiwanych, ważnym elementem są nadal kobiety. Na ten moment w wielu krajach istnieje i funkcjonuje patriarchalny system, który na piedestale i z dominującą rolą stawia mężczyzn. Zawężając obszar obserwacji, trafiamy na wieś, gdzie z licznych badań, artykułów i ogólnodostępnych prac naukowych wynika, że to właśnie na terenach wiejskich przeważa i jest kultywowany system patriarchalny. To bardzo ważny czynnik, który generuje przydział ról poszczególnym płciom i ten aspekt stano-

wi istotną część w określeniu , kim jest kobieta na wsi. Z każdym rokiem sytuacja jednak się zmienia i coraz częściej, dzięki silnym wpływom feminizmu dekonstruuje się przyjęte wzorce i stereotypy na rzecz nowego podejścia do płci i stworzenia sformułowań, których wcześniej nie było np. „silne kobiety" lub „słabi mężczyźni". Z takich też powodów należałoby odświeżyć obecny stan postrzegania płci i stereotypów z nią związanych. Ważnym elementem więc jest sam wkład kobiet w kształt ich statusu i umowy społeczno-kulturowej określającej miejsce, możliwość i warunki funkcjonowania polskich kobiet w społeczeństwie (Titkow, 2007). Artykuł zatem również skupiać będzie się na zdefiniowaniu i opisaniu owej tożsamości, przez jakie czynniki się tworzy i czym skutkuje narracja kulturowa występująca na terenach wiejskich w Polsce. Za tezę obrano podejście dominujące w dyskursie, przedstawiające społeczeństwo wiejskie jako pogrążone w patriarchalnym prymacie, generującym tożsamość mężczyzn i kobiet już u podstaw internalizacji pierwotnej. Uważam dość pesymistycznie, że kobieta wychowująca się na wsi może mieć problemy w budowaniu siebie i to tutaj tworzy się wyżej wspominany wybór tragiczny. Z jednej strony pojawia się patriarchat, z którego część kobiet chce uciec do miast, a z drugiej pojawia się właśnie „miasto", gdzie przoduje neoliberalistyczna wizja społeczeństwa klasy średniej, do której, jeśli odpowiednio nie zmienią swoich upodobań czy wartości, nie będą mogły wstąpić. W ostateczności może spowodować to formę ostracyzmu społecznego.

2. Feminizm w dobie neoliberalizmu

We wstępie nakreślono, że zasadniczą kwestią tworzącą dyskurs społeczny wokół płci kulturowej są wpływy i interwencja szeroko pojętego feminizmu. Problematyka, jaka się wiąże z tym ruchem, naznaczona została w tekście Moniki Borys „Rasa, klasa, płeć i wieś. Feministyczne epistemologie marginesu". Padają tam stwierdzenia świadczące o tym, że feminizm funkcjonuje w obrębie miast, a działania na wsiach miałyby charakter „misji kolonialnej" (Borys, 2013). Powodem jest np. bariera językowa, „hermetyczność języka akademickiego feminizmu uniemożliwia dotarcie feministkom do ludzi wykluczonych z obiegu kultury". Niespójność wynikająca z innych

uwarunkowań społecznych i kulturowych tworzy jeden z najpoważniejszych problemów, czyli niezrozumienie się już u podstaw, w wyniku różnic językowych. Ponadto istnieją nieścisłości w kontekście dialogu i komunikacji między kobietami ze wsi i miasta. Główne grupy feministyczne, stricte połączone i zajmujące się sprawami związanymi z miastem, stają się hegemonem, a kobiety ze wsi są poddawane represji i ich głos, uskarżenia czy chęci zmiany, nie będzie tematem dyskusji. Tworzą się nieporozumienia. Działacze w mieście, nie znając dobrze sytuacji na wsi, przez brak ścisłego i dokładnego wywiadu czy dialogu z przedstawicielami wiejskimi, nie mogą w sprawny sposób zmienić ich sytuacji, zostawiając niejako kobiety pod ścianą bez możliwości poprawy stanu życia. Nieścisła wiedza prowadzi do tworzenia się stereotypów, które konstruują świadomość ludzi w miastach i tworzą rzeczywistość społeczno-kulturową. W rezultacie dochodzi do takich sytuacji, że kobiety, które chcą zredefiniować swoją tożsamość poprzez zmianę otoczenia i wyjazd do miasta, muszą niekiedy zrezygnować, ponieważ nie mogą znaleźć tam pracy, znajomych itd. W takich wypadkach może dojść do mimikry, czyli sytuacji, w której tożsamość kobiet ze wsi zmieniana jest na siłę w celu upodobnienia się do tożsamości ludzi z miasta. To tworzy kolejny problem – swego rodzaju ucisk i formę zduszania wolności wyboru, która jest tak ważna w budowaniu siebie i swojej tożsamości. Wszystko to w zasadzie wpisuje się w ramy klasycznych, współczesnych teorii socjologicznych, np. w myśl bourideu'skiego haibutsu, gdzie grupy społeczne (w tym przypadku feministki nowego nurtu) są wyposażone w serię zinternalizowanych schematów, za pośrednictwem których percypują, rozumieją, uznają, oceniają świat społeczny. Jednostki pochodzące z klasy robotniczej będą się różnić w swych dyspozycjach w stosunku do jednostek z klasy średniej i tak samo jednostki z terenów wiejskich będą się różnic od jednostek z miast. Niewola wynikająca z patriarchatu przeradza się w niewolę miasta. Problemem zatem jest stereotypizacja wsi. Dobrym przykładem mogą być programy telewizyjne, np. w Stanach Zjednoczonych, w których swego czasu to osoby czarnoskóre wyśmiewały się ze stereotypów na **swój** temat, powielając błędne skojarzenia. By zaistnieć w kulturze popularnej, musiały odnaleźć się w skonstruowanych wcześniej reżimach reprezentacji i często były zmuszane pomnażać istniejące wyobrażenia. Dobitnym przykładem odnoszącym się do kwestii kobiet z polskiej wsi jest program

nadawany przez TTV pt.: „Damy i wieśniaczki". Mocno zaznaczone dystynkcje przez twórców tego reality show między kobietami z miasta i ze wsi, i ulokowanie habitusu mieszczańskiego nad standardami wiejskimi oraz przemoc symboliczna, utrwalają poprzez błąd konfirmacji u odbiorców stereotypowe określanie osób ze wsi jako niededukowanych. „W takiej perspektywie reality show stają się narzędziami «rządomyślności» – w znaczeniu, jakie nadał temu pojęciu Michel Foucault, wytwarzają one podmiotowość samoregulującą się, konkurencyjną i definiującą się za pomocą wartości, które można wycenić na rynku" (Borys, 2020). Sprowadza się to do swego rodzaju przymusu przyjęcia konkretnych postaw, cech i ról pod groźbą ostracyzmu społecznego. W innym wypadku może być problematyczny awans do klasy średniej i wpasowanie się do „standardów" mieszczańskich. Program definiuje i łączy miasto z takimi pojęciami jak: nowoczesność, bogactwo, postęp, zdrowie, piękno i samotność (indywidualizm), a wieś z tradycją, biedą, zacofaniem, chorobą, brzydotą i wspólnotą. Pobyt w mieście dla „wieśniaczki" oznacza najczęściej zmianę wyglądu oraz aktywności, których nigdy dotąd nie próbowała. W innych odcinkach nacisk postawiony jest na poddawanie się zabiegom medycyny estetycznej, na rozwijaniu swoich „pasji" (najlepiej, gdy jest to taniec, fitness, moda), w których nie do końca kobiety mogą się odnajdywać. „Awans klasowy mieszkanki wsi może dokonać się jedynie za pomocą szeregu upiększających zabiegów i zmiany wizerunku, dzięki którym pozbędzie się ona swojego wieśniactwa" (Borys, 2020). Przez takie między innymi programy, które funkcjonują w mainstreamie, tworzą się komplikacje w budowaniu zdrowej tożsamości kobiet ze wsi.

3. System patriarchalny na wsi

Z jednej strony mamy przymus, by zmienić swoje zachowania i zacząć żyć w mieście tak, by mieszczaństwo nie kojarzyło jednostki ze wsi z konkretnymi stereotypami, z drugiej strony mamy wizję zostania na wsi i ulegania przymusowi, np. patriarchalnemu, który przez wolniejsze zmiany społeczno-kulturowe istnieje na wsi procentowo częściej niż w miastach. „Patriarchat jest systemem społeczno-politycznym, z którym nierozłącznie związana jest męska dominacja.

Mężczyźni stanowią wyżyny w hierarchii i są władczy w stosunku do kwestii uznawanych za słabe, zwłaszcza do kobiet i mają prawo dominować i rządzić słabszymi od siebie, a także utrzymywać tę dominację dzięki różnym formom psychologicznego terroru i przemocy" (hooks 2010). System ten określa w zasadzie, jak będzie mniej więcej wyglądać tożsamość mężczyzn i kobiet – rodzice, wychowując od najmłodszych lat swoje dzieci, często robią to w myśl tej idei, więc już od internalizacji pierwotnej zaczynają się podziały, przypasowania i powstaje kapitał społeczny odpowiedni dla poszczególnej grupy płciowej. Z danych wynika, że udział kobiet mieszkających na wsi jest zbliżony do mężczyzn tylko do ok. 25. roku życia, potem wyraźnie spada (do ok. 30%), odzwierciedlając znacznie częstsze wyjazdy w celach edukacyjnych czy podjęcia pracy do miast i utrzymuje się na tym poziomie także w przypadku wieku poprodukcyjnego (mimo że kobiety żyją dłużej) (Stanny, Strzelecki, 2020). Kobiety, które jednak zdecydowały się zostać na wsi, stosunkowo częściej niż kobiety z miasta doświadczają egzystencji w systemie patriarchalnym. W wielu raportach i tekstach poświęconych wsi bardzo często wspomina się o wielkim rozwoju, jaką wieś przeszła na przestrzeni lat po reformacji ustrojowej. Zacierają się coraz bardziej różnice ekonomiczne między ludźmi ze wsi i z miasta. Dochody ludności mieszkającej na terenach wiejskich rosną szybciej niż w mieście, a w okresie po akcesji (2004–2018) dochód rozporządzalny na 1 osobę na wsi zwiększył się o 158%, natomiast w mieście o 119% (Wilkin, 2020). W okresie transformacji stopa bezrobocia na wsi była wyższa niż w mieście. Jednakże w 2019 r. stopa bezrobocia na wsi sięgała już tylko 5%. Od 2004 r., dzięki działaniom Wspólnej Polityki Rolnej, poprawiła się sytuacja dochodowa rolników. Przeciętne zarobki rolnika w czasach przed wejściem Polski do Unii były średnio o 30% niższe niż zarobki przeciętnego mieszczanina. Sytuacja zmieniła się diametralnie na skutek zmian, do jakich doszło po wejściu do Unii i w konsekwencji w 2018 r. przeciętne zarobki rolnika były już tylko o 7% niższe od mieszczańskich standardów. Zmniejszenie dystansu między wsią a miastem w wymiarze ekonomicznym nie oznacza unifikacji poglądów, systemu wartości, religijności czy stylu życia. Społeczności wiejskie i miejskie zadowolone ze swojego miejsca zamieszkania, postrzegające podobnie swoje miejsce w strukturze społecznej zachowują swoją tożsamość, swój styl życia i wartości. Tradycja, przywiązanie do lokalnej wspólnoty, znaczenie więzi spo-

łecznych oraz wartości różniły i nadal różnią obie społeczności, podobnie jak styl życia określony odmiennym położeniem w przestrzeni społecznej (Fedyszak-Radziejowska, 2020). Jak widzimy wieś rzeczywiście bardzo szybko i wydajnie się rozwija. Są jednak elementy, które zasadniczo się nie zmieniły, a które są istotne w perspektywie tożsamości kobiet. Między innymi chodzi o silne przywiązanie ludzi do wartości katolickich i wyznania katolickiego. Z badań GUS-u z 2018 r. wynika, że około 60% mieszkańców terenów wiejskich przynajmniej raz w tygodniu uczęszcza do kościoła, a aż 78% czuje związek ze wspólnotą religijną i swoją parafią. „Nadal rolnicy i mieszkańcy wsi deklarują większą akceptację dla zasad moralnych katolicyzmu i częściej deklarują wiarę oraz praktyki religijne niż mieszkańcy największych miast". Opinie o aktualnej sytuacji Kościoła katolickiego w Polsce są wyraźnie lepsze niż w innych krajach UE: jest „dobra" zdaniem 53% Polaków, 64% mieszkańców wsi oraz aż 75% rolników. „Ta wierność Kościołowi i wierze w społeczności rolników zdaje się wyjątkowo trwałym elementem ich tożsamości" (Fedyszak-Radziejowska, 2020). W praktyce oznacza to, że zdecydowana większość mieszkańców uznaje się za część grupy, przez co z dużym prawdopodobieństwem będą reprodukować i przyswajać wartości, w myśl internalizacji wtórnej, które głoszone są przez autorytety w tym gronie, np. księży. Silny kapitał spajający czy inkluzywny w tej sytuacji umacnia nie tylko zaufanie i sprawną internalizację wartości, ale i może tworzyć antagonizm zewnątrz kulturowy. Kapitał społeczny typu inkluzywnego, kształtujący się w grupach homogenicznych, utrudnia jednostkom produktywne włączanie się w relacje z ludźmi z innych grup społecznych. To prowadzi do tego, że usilnie wierzą w to, co przekazywane jest w kościele. „Tam nauczono ich, że Bóg stworzył mężczyznę, aby ten panował nad światem i wszystkim, co się na nim znajduje, a zadaniem kobiety jest pomagać mężczyźnie wypełniać te zadania, być posłuszną i zawsze przyjmować rolę podległą silnemu mężczyźnie" (hooks, 2010). Przyjęli więc myślenie patriarchalne jak wszyscy wokół nich i uczyli tak swoje dzieci, ponieważ wydawało się ono „naturalnym" sposobem organizowania życia ludzkiego. W takich warunkach podział pracy oraz ról był ściśle zaznaczony i społecznie wyartykułowany. Jednym z najważniejszych problemów rodzących się z takiego nastawienia była i jest przemoc domowa. Tożsamość mężczyzny budowana jest w opozycji do kobiecości, skupia się na kwestiach władzy i dominacji

społecznej. Istnieje typ idealny zwany hegemoniczną męskością, który nierozerwalnie związany jest z dominacją i hierarchią. W kontekście wsi te wzorce są podbudowywane pewnym etosem pracy, który łączony jest stricte z fizycznością i siłą. To dobre miejsce na ciągłe odtwarzanie i kultywowanie męskości poprzez emanowanie siłą fizyczną podczas, np. pracy na roli (Gospodarczyk, 2019). Rolnictwo jest męskie, wymaga siły, zazwyczaj wiąże się z brudem, co nie jest wpisane w narracje, jakoby kobiety powinny być piękne i czyste. Ponadto mężczyznom, czy wpierw młodym chłopcom wmawia się, że nie powinni być emocjonalni. Mają wyzbywać się emocji, a jeśli mają już przejawiać jakieś, to nacechowane negatywnie jak gniew, złość, nienawiść, w celu „obrony" domu czy rodziny. To dla nich przeznaczona jest rywalizacja i wszelkie granty z nią związane. Wytwarza to pewne przyzwolenie na „puszczenie nerwów" wobec kobiety czy dzieci. Kreuje nam się, tak jak już wspomniałem, jeden z najpoważniejszych problemów systemu patriarchalnego, czyli przemoc domowa. Wspierana jest ona również przez bliskie kontakty (np. przyjacielskie) ludzi na wsi. Pobicie żony, np. za złamanie pewnych norm w celu samostanowienia swojej tożsamości, jest moralnie dopuszczalne i często mężczyzna unika kary społecznej lub prawnej przez wzgląd na znajomości (np. zna policjanta). Konserwatywne nastroje oraz totalne zaufanie do katolickich działaczy umacniają taką „tradycję". Istotne reformy oraz ratyfikację Konwencji Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej z 2011 interpretowane były jako zagrożenie dla właśnie tradycyjnego, patriarchalnego systemu wartości rodzinnych. Dopiero później wprowadzono kilka podstawowych formalnych procedur ochrony ofiar przemocy domowej. Podział na role widoczny jest również, np. przy dobieraniu ubioru. Dziewczynki mogą ubierać różowe sukienki, chłopcy natomiast powinni nie opierać swojego gustu na konkretnych kolorach czy ubiorach zarezerwowanych dla kobiet. W przypadku złamania reguł mogą pojawić się sankcje, nawet jeśli rodzina jest tolerancyjna i otwarta na indywidualne kreowanie tożsamości, to pojawia się szersza grupa społeczna. Rówieśnicy, którzy wychowywani są w patriarchalnym systemie, mogą zakomunikować osobie, że jej wygląd jest niestosowny i często skutkuje to ucierpieniem tożsamości czy to dziewczynki, czy chłopca. Mogą dostawać informacje, że jest coś z nimi nie w porządku i powinni zmienić się przez naciski społeczeństwa. Na wsiach jest to o wiele bar-

dziej istotne przez wzgląd na dużą kontrolę społeczną. Usilna chęć stworzenia homogenicznego społeczeństwa generuje wiele wykluczeń i sankcje nakładane na odmieńców, którzy chcieliby wyróżniać się i wyrażać się publicznie. Społeczeństwo uznaje to za złamanie zasad i często dopuszcza się przemocy na osobach „innych". Od transformacji ustroju w 1989 roku sytuacja kobiet na wsi jednak się zmienia (Michalska, 2019). „Procesy przemian sytuacji kobiet na wsi, a szczególnie wyzwalanie się z tradycyjnych stereotypów oraz relacji społecznych, jest procesem pełnym napięć, sprzeczności, dalekim jeszcze od całkowitego zakończenia". Pomijając już zmiany i współudział małżonków w zakresie zarządzania pieniędzmi, dalej istnieją twarde role i to kobiety mają zajmować się domem poprzez gotowanie, sprzątanie czy opiekowanie się dziećmi. Wiele rodzin na wsi dalej można definiować jako tradycyjne. Istnieje nadal potężny zwrot sugerujący, że prawdziwa Polka musi być matką (matka Polka), co za tym idzie, przypisywane są nadal role związane z zajmowaniem się domem, wychowywaniem dzieci. Efekt potęguje właśnie transformacja z 1989 roku, która spowodowała likwidację PGR-u, co skutkowało wzmożonym ubóstwem wielu rodzin rolniczych, a efekty widać do dzisiaj. Istotne to dlatego, gdyż z badań wynika, że w sytuacji, gdy rodzina dotknięta jest kryzysem materialnym, wzrasta znaczenie pracy i aktywności kobiet, które próbują rekompensować brak możliwości zakupu pewnych dóbr i usług poprzez czasochłonne oraz pracochłonne działania zastępcze, np. przygotowywanie tanich, lecz pracochłonnych posiłków, wytwarzanie żywności w domu, ręczne pranie i cerowanie ubrań (Michalska, 2019). W takich sytuacjach kobiety praktykują schematy tradycyjnej roli kobiety i chcą utrzymać spójność rodziny. Kobiety jednak coraz częściej podejmują własną działalność gospodarczą, usamodzielniając się i wychodząc ze szponów patriarchalnych nawyków definiujących kobietę jako słabą i nieodpowiednią do prowadzenia biznesu. Z badań z grudnia 2015 r. wynika, że kobiety stanowią 34% grupy właścicieli lub osób decyzyjnych na terenach rolnych powyżej 15 hektarów. W 2013 roku z kolei było to 26%, a w 2005 tylko 19% (Szczepańska, 2016). „Większy udział kobiet w podejmowaniu decyzji inwestycyjnych jest naturalnym efektem rozwoju cywilizacyjnego, rośnie uczestnictwo kobiet w każdej branży, więc również w rolnictwie. Zjawisko to będzie coraz silniejsze". Świadczy to o tym, że problem się zmniejsza, ale zapędy patriarchalne nadal funkcjonują i takie działania kobiet spotykają

się bardzo często z niechęcią przede wszystkim ze strony mężczyzn, czy też szerzej: ze strony innych członków społeczności wioskowej. Wskazuje to na silne opory istniejące w świadomości społecznej i na potrzebę pokonywania bariery mentalnościowej w tym środowisku. Co ważne jeszcze w tym kontekście, często odpowiedzialność kobiet w gospodarstwach dotyczy prac, które są typowo „kobiece", które dotyczą kwestii takich jak utrzymywanie dobrych stosunków z ludźmi, uprawa ogródka warzywnego czy umiejętności w zakresie hodowli. Pomimo coraz większego wpływu kobiet w gospodarstwie, to podział pracy jest nadal utrwalany i konstruowany tak, by to mężczyźni pełnili najważniejsze funkcje, a kobieta jest traktowana jako rodzaj dodatkowej siły roboczej. Zwiększa się też odsetek kobiet wśród sołtysów. W 2012 odsetek przekroczył 35%, „pamiętać należy, że jest to funkcja wiążąca się z licznymi obowiązkami, niewielką władzą i przywilejami, można więc przyjąć, że jest ona stosunkowo mało atrakcyjna dla mężczyzn, łatwiej więc sięgnąć po tę funkcję kobietom" (Matysiak, 2015). Z badań z tego samego roku wynika, że w systemie wartości kobiet wiejskich rodzina nadal zajmuje najważniejsze miejsce i to jej podporządkowywane są pozostałe sfery życia. Najważniejsze dla kobiet są: dobro rodziny, jej trwałość, bezpieczna sytuacja materialna najbliższych oraz więzi emocjonalne łączące członków rodziny. Drugie co do ważności są, według kobiet wiejskich, wartości związane z misją społeczną, chęcią niesienia pomocy, a jeszcze dalej plasują się wartości związane z niezależnością, brakiem odpowiedzialności oraz z indywidualizmem. Wniosek z tego jest taki, że, chociaż kobiety są coraz aktywniejsze w prowadzeniu własnej kariery zawodowej, to dalej na pierwszym miejscu wartości ściśle powiązane z patriarchalną wizją. Taki system wartości skutkuje tym, że kobiety dla dobra rodziny są skłonne poświęcać swoje aspiracje i plany odnoszące się do innych sfer życia. Z badań poświęconych przemianom struktury społecznej wsi wynika, że aż 68,1% mieszkańców wsi uważało, że praca zawodowa matki powoduje straty w życiu małego dziecka, a jednocześnie 86% mieszkańców wsi było zdania, że rodzina traci, jeżeli mężczyzna nie pracuje. Z kolei 41,3% badanych mieszkańców wsi wyrażało opinię, że, choć kobiety pracują zawodowo, to większość z nich wolałaby prowadzić dom i wychowywać dzieci (39,3% badanych kobiet było również tego zdania). Aż 68,6% mieszkańców wsi uważało, że, aby kobieta mogła czuć się pełnowartościową kobietą, musi mieć dzieci (zdania tego

było 70,4% badanych mężczyzn i 66,9% badanych kobiet). Także w odniesieniu do aktywności zawodowej kobiet – wydawałoby się już akceptowanej przez mieszkańców wsi – ujawniają się bardzo konserwatywne poglądy. Aż 44,1% badanych mieszkańców wsi uznaje, że, gdy brakuje miejsc pracy, mężczyźni mają do niej większe prawo niż kobiety (tego zdania było 40,2% badanych kobiet i 48,1% badanych mężczyzn) (Michalska, 2019).

4. Podsumowanie

Wszystko to urzeczywistnia kontynuujący się i przechodzący z pokolenia na pokolenie system patriarchalny, który egzystuje niezależnie od miejsca zamieszkania, ale o wiele bardziej uwidoczniony jest na terenach wiejskich. Jest to zrozumiałe przez wspierające go elementy tworzące codzienność wsi. Takim elementem jest silny tradycjonalizm oraz bardzo silne więzy społeczne, które umacniają wartości wyznawane na terenach wiejskich. Dodatkowo etos pracy fizycznej, który istnieje ze względu na duże znaczenie roli uprawnej dla gospodarstwa, stawia na piedestale mężczyzn. To oni są odpowiedzialni za najważniejszy element przeżycia między innymi ze względu na naturalne uwarunkowania. Pomimo że sytuacja się zmienia i kobiety coraz więcej mają do powiedzenia, zwłaszcza u rodzin nietradycyjnych, to i tak wiele wskazuje, że system patriarchalny, choć po części zredefiniowany, dalej istnieje. Kobiety coraz częściej dokonują własnych przedsięwzięć, ale nadal stawiają na czele takie wartości jak rodzina i aspekty z nią związane, np. jej trwałość czy więzi emocjonalne łączące członków rodziny. Ponadto często, posiadając już własne gospodarstwo, kobieta wykonuje prace poboczne, a najważniejsze oddaje w ręce mężczyźnie. Zmienia się też sytuacja we władzy lokalnej, coraz częściej to kobiety stają się sołtyskami, ale może wynikać to z faktu, że ta funkcja nie pozwala na wiele, a obowiązków jest sporo, więc mężczyźni odpuszczają sobie walkę o stanowiska. Widzimy, że kobiety nadal nie mogą śmiało tworzyć własnej wizji i tożsamości na wsi, więc często szukają rozwoju i siebie poprzez migracje do miast. Tam też jednak spotykają się ze stereotypami stworzonymi przez ludzi z miasta. Muszą niejako ulec porządkowi mieszczańskiemu, zmieniając swoje postrzeganie

i upodobania tak, by nie móc być dopasowywanym do istniejących nierealistycznych wzorców „typowej kobiety ze wsi". Podtrzymywanie stereotypów przez różnorakie programy telewizyjne funkcjonujące w mainstreamie i brak odpowiedniego nastawienia feminizmu mieszczańskiego skutkuje problemami tożsamościowymi u kobiet, które przyjechały do miast ze wsi. Uważam, że sytuacja nie jest skrajna i jednoznaczna. Mieszkanki wsi mają coraz większe możliwości w tworzeniu własnego indywidualizmu i tożsamości. Zwiększa się ich udział w gospodarstwach czy we władzach lokalnych , ale wciąż wszystko jest podporządkowane wizji patriarchalnej. W mieście, pomimo że również tam społeczeństwo się rozwija i dąży do likwidowania uprzedzeń, dalej sytuacja nie została opanowana i również tam kobiety ze wsi, tak jak wiele innych osób o innych kategoriach społecznych z klasy nieuprzywilejowanej, napotykają problemy tożsamościowe.

Bibliografia

Titkow, A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet*. Warszawa: IFiS PAN.

Borys, M. (2013). Rasa, klasa, płeć i wieś. Feministyczne epistemologie marginesu. *Praktyka Teoretyczna*, 10(4), 41-64. https://doi.org/10.14746/prt.2013.4.3.

Borys, M. (2020). *Jak zostać damą? Telewizyjne lekcje klasy w polskich adaptacjach zagranicznych reality shows*. Warszawa: Widok. Fundacja Kultury Wizualnej, nr 27.

hooks, b. (2010). *Understanding Patriarchy*. Louisville: Louisville Anarchist Federation Federation.

Stanny, M. Strzelecki, P. (2020). Ludność wiejska. W: J. Wilkin, A. Hałasiewicz (red.), *Polska wieś 2020: Raport o stanie wsi* (31-51). Warszawa: Scholar.

Wilkin, J. (2020). Zróżnicowana i zmieniająca się polska wieś – synteza raportu. W: J. Wilkin, A. Hałasiewicz (red.), *Polska wieś 2020: Raport o stanie wsi* (11-28). Warszawa: Scholar.

Fedyszak-Radziejowska, B. (2020). Sytuacja społeczno-ekonomiczna, postawy i wartości mieszkańców wsi. W: J. Wilkin, A. Hałasiewicz (red.), *Polska wieś 2020: Raport o stanie wsi* (57-73). Warszawa: Scholar.

Gospodarczyk, M. (2019). *Rolnicy, kowboje i drwale. Koncepcje wiejskich męskości w obszarze badań nad wsią*. Studia Socjologiczne 4 (235).

Michalska, S. (2019). Rodzina wiejska w genderowej perspektywie, czyli o sytuacji kobiet. W: J. Wilkin, M. Halamska, M. Stanny (red.), *Ciągłość i zmiana. Sto lat rozwoju polskiej wsi* (287-321). Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN.

Szczepańska, M. (2016). *Wieś rozstaje się z patriarchatem*. Pb.pl. https://www.pb.pl/wies-rozstaje-sie-z-patriarchatem-820479 (data dostępu: 29.07.2022).

Matysiak, I. (2015). Kobiety rządzą polską wsią? Władza lokalna i płeć. *Wieś i Rolnictwo* (1.2 (166.2).

The identity of Polish rural women in the 21st century. How stereotypes and the patriarchal system affect identity

Keywords

women, village, patriarchy, neoliberalism, feminism, identity

Summary

The aim of this theoretical article was to present the issue of identity among rural women. The paper depicted two fundamental factors that directly influence the identity, social roles, and freedom of rural women in Poland. These stimuli are the persisting patriarchal system, feminism based on neoliberal thoughts, emerging stereotypes, as well as social and cultural differences between urban and rural areas. The article focused on describing the aforementioned factors and highlighting the existence of a tragic choice concerning rural women. However, the conclusions are not unequivocal, which results from the changes taking place in Poland. With each passing year, the situation seems to be improving, which bodes well for the potential changes and broader opportunities in building a pure identity for rural women regardless of their place of residence.

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Emigracyjne drogi – rozważania międzypokoleniowe. Analiza problemu emigracji naukowej studentów pod kątem zmian unii gospodarczo-politycznej w Europie

mgr Mariusz Rutczyński

Słowa kluczowe
adaptacja kulturowa, emigracja, imigracja, Kalervo Oberg, migracja, szok kulturowy

Kontakt
Polish Akademy of Social Sciences and Humanities w Londynie
ORCID ID: 0000-0003-2973-0464
mariusz.rutczynski@passhlondyn.eu

Abstrakt

Na skutek emigracji, imigracji i migracji u jednostek występuje zjawisko szoku kulturowego, opisanego przez Kalervo Oberga. Adaptacja kulturowa do nowej sytuacji to wieloetapowy proces, który w artykule zilustrowany został na przykładzie doświadczeń emigracyjnych kilku pokoleń rodziny.

1. Wprowadzenie

Emigracja stała się udziałem trzeciego już pokolenia mojej rodziny. Za pierwszą należy uznać przymusowe opuszczenie domostwa w marcu 1943 roku, prawie cztery lata po wybuchu drugiej wojny światowej, przez moją babkę, Helenę Sikorską, która cudem przeżyła pacyfikację niemiecką i rzezie banderowców na Wołyniu[1]. Straciwszy męża oraz całą rodzinę, zbiegła z miejsca zamieszkania z niespełna dwuletnią córką, Krystyną Rutczyńską (z domu Sikorską), będąc w zaawansowanej ciąży z drugim dzieckiem. Kolejna stała się udziałem mojego dziadka, Ksawerego Rutczyńskiego, który w wyniku ulicznej łapanki w czasie drugiej wojny światowej, w 1944 roku został wywieziony na przymusowe roboty do Niemiec, a 1946 roku wrócił do ojczyzny[2]. W ten trend wpisuje się również decyzja o pozostaniu na emigracji

[1] https://wolynskie.pl/wspomnienia/borszczowka-gruszecki_wladyslaw.html (dostęp: 21.05.2019).
[2] https://www.academia.edu/40713842/Unpublished_correspondence_of_Ksawery_Rutczy%C5%84ski_from_the_labor_camp_in_Neersen (dostęp: 21.05.2019).

mojej ciotki, Krystyny Stachlewskiej-Rudczyńskiej – łączniczki AK, powstańca warszawskiego[3], jeńca obozów niemieckich, która po zakończeniu drugiej wojny światowej przedostała się do Włoch i Wielkiej Brytanii, skąd po kilku latach pobytu w Nottingham wraz z rodziną wyemigrowała do Stanów Zjednoczonych oraz los wuja Kazimierza Rutczyńskiego, także jeńca obozów w Niemczech, Belgii i Hiszpanii, żołnierza RAF[4], który osiadł na stałe w Kanadzie czy wreszcie mój półtoraroczny wyjazd w 1990 roku do Niemiec i kilkuletnia już obecnie emigracja mojego syna, Antoniego Rutczyńskiego, do Wielkiej Brytanii. W artykule przedstawię proces adaptacji kulturowej z perspektywy własnej oraz widzianej oczyma mojego syna, starając się uchwycić różnice charakterystyczne dla imigracji zarobkowej, będącej udziałem osób urodzonych we wczesnych latach 70., a także emigracji związanej z kształceniem, stanowiącej wybór pokolenia lat 90. W analizie uwzględniony zostanie model teoretyczny Kalervo Oberga. Rozdział ten zamyka opis mojej pracy naukowej i zawodowej na przestrzeni ostatnich kilku lat, związanej z doświadczeniem i kompetencjami osoby funkcjonującej w środowisku wielokulturowym. Zróżnicowany zostanie proces migracji oraz imigracji, osiągającej status emigracji, rozumianej jako uzyskanie docelowego miejsca stałego pobytu. Jaki wpływ na funkcjonowanie w wielu ojczyznach ma tożsamość i chęć zagłębienia się poznawczego w historię, badanie losów naszych antenatów? Temat ten ma charakter perspektywiczny i wielokontekstowy, wymaga trójwymiarowego podejścia.

W drugiej części artykułu przedstawione zostanie spojrzenie na możliwości edukacyjne młodzieży uczącej się w Wielkiej Brytanii w kontekście procesu Brexit, tj. wyjścia Wielkiej Brytanii ze struktur unijnych w momencie przedpandemicznej rzeczywistości.

2. Szok kulturowy

Ze zjawiskiem emigracji nieodłącznie związany jest wielostopniowy proces adaptacji kulturowej, którą charakteryzują: ewolucyjność, dopasowanie, ambiwalencja emocjonalna, a także katalizator zmian

[3] https://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej/krystyna-zofia-stachlewska-rudczynska,3289.html?fbclid= IwAR2QM7UhylM_k7VyzVQKWFccGnRc2ugZhF-k1ox8KZgvJkSAvr9YNRU_4iE (dostęp: 21.05.2019).

[4] https://listakrzystka.pl/rutczynski-kazimierz/ (dostęp: 21.05.2019).

– szok kulturowy (Oberg, 1960). Proces ten był przedmiotem studiów kanadyjskiego antropologa Kalervo Oberga, który wyróżnił cztery zasadnicze etapy adaptacji kulturowej:

1. Miesiąc miodowy, będący etapem zafascynowania nową kulturą, charakterystyczny dla pierwszych miesięcy emigracji lub dla krótkotrwałego pobytu za granicą, związanego na przykład z wyjazdem wakacyjnym. Towarzyszą mu zazwyczaj pozytywne uczucia i subiektywna ocena sytuacji.
2. Szok kulturowy, który pojawia się w momencie powzięcia decyzji o stałej emigracji i próby organizacji życia w nowym otoczeniu. Towarzyszą mu zazwyczaj negatywne emocje będące wynikiem silnego stresu. Ocena rzeczywistości staje się bardziej obiektywna, na skutek czego często pojawia się konflikt dotyczący zróżnicowania, na przykład aksjologicznego lub normatywnego dwóch kultur.
3. Ożywienie, podczas którego coraz lepsza znajomość realiów i norm nowej kultury, a także swobodniejsze poruszanie się w nich, poprawiają komfort życia, znosząc efekt wywołany szokiem kulturowym. Nie bez znaczenia pozostaje również fakt polepszenia umiejętności językowych.
4. Dopasowanie – następuje w momencie pełnej akceptacji nowej kultury, a także uznania obydwu kultur za równoprawne. Ostatni etap adaptacji kulturowej zamyka idealny schemat wzrastania na emigracji, często – czy to z powodu zbyt krótkiego okresu emigracji, czy z powodu osobistych predyspozycji – pozostaje założeniem czysto teoretycznym.

3. Niemcy – emigracja pokolenia lat 70.

Moja emigracja do Niemiec rozpoczęła się wyjazdem do Kilonii – stolicy najbardziej wysuniętego na północ landu Szlezwik-Holsztyn, w wakacje 1990 roku. Do Polski powróciłem półtora roku później – w drugiej połowie grudnia 1991 roku. Otwartość na emigrację, w moim poczuciu, wiąże się z upodobaniem do podróżowania, zmian miejsc i otaczającego środowiska, a także z poszukiwaniem zmienności, która nieoczekiwanie przeistacza się w punkt oparcia.

W chwili mojego wyjazdu do Republiki Federalnej Niemiec (RFN) Niemcy znajdowały się najważniejszym momencie historycznym od czasu zakończenia drugiej wojny światowej – po niemal 30 latach od postawienia Muru Berlińskiego zjednoczyły się, przynajmniej formalnie (Czachór, 2004). Przez dziesięciolecia liczba ludności dawnych Niemiec Zachodnich wzrastała, dzięki silnej imigracji netto, która stanowi różnicę między napływem a odpływem. Różnice te dotyczyły uchodźców, etnicznych repatriantów niemieckich, obywateli Republiki Demokratycznej Niemiec (NRD), tzw. „pracowników gościnnych" i członków ich rodzin, a także osób ubiegających się o azyl. Ciągłość imigracji była kontynuowana również po zjednoczeniu Niemiec, w odniesieniu do całego kraju.

Rozwój kryzysu w Europie Wschodniej, Środkowo-Wschodniej i Południowo-Wschodniej, w połączeniu z działaniami obronnymi przeciwko uchodźcom z Trzeciego Świata, doprowadził do całkowitego odwrócenia relacji: w 1986 roku około 74,8 proc. osób ubiegających się o azyl pochodziło jeszcze z Trzeciego Świata, w 1993 roku 72,1 proc. pochodziło z Europy, a w szczególności z Europy Wschodniej, Środkowo-Wschodniej i Południowo-Wschodniej[5].

Poza sektorem azylowym, częściowo się z nim pokrywającym, od czasu upadku Jugosławii do Niemiec migruje coraz więcej uchodźców wojennych i cywilnych z tego kraju. Pod koniec lat 90. występuje ujemne saldo emigracji, następuje powrót ludności do swoich ojczyzn.

Podczas mojego pobytu w tym kraju, Niemcy Zachodnie były nadal otwarte na przyjmowanie emigrantów, wzrosła ich liczba o zdemobilizowanych żołnierzy z krajów, już wkrótce, byłego ZSRR, stacjonujących we Wschodnich Niemczech, którzy także składali wnioski o azyl[6]. Sporą grupę stanowili również Romowie z Rumuni, Turcy i Kurdowie. Decyzję o opuszczeniu Polski podjąłem dość spontanicznie, chciałem uciec od szarej rzeczywistości PRL-u, ciekawił mnie nowy, kolorowy świat i perspektywy, jakie stwarza młodemu

[5] Migration and Asylum in Figures, Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców, 2004, s. 47. https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite_node.html (dostęp: 21.05.2019).

[6] Wzrost liczby wniosków o azyl w latach 1988–1992. W 1988 roku krzywa wniosków o azyl ponownie przekroczyła granicę 100.000, w roku rewolucji europejskiej 1989 roku wzrosła do ok. 120.000, w zjednoczonych Niemczech w 1990 roku osiągnęła ok. 190.000, w 1991 roku nawet prawie 260.000 i wreszcie w 1992 roku prawie 440.000, choć wśród nich dużą część stanowili uchodźcy i migranci mniejszościowi z Europy Wschodniej i Południowo-Wschodniej. Wnioski o azyl: 10 krajów pochodzenia o największej liczbie przyjazdów w 1997 roku; Ibidem, s. 82.

człowiekowi. Motywowała mnie również chęć zyskania samodzielności. Wyjazd do Niemiec Zachodnich przełamywał we mnie bariery, pomimo świadomości różnic między obyczajami i mentalnością mieszkańców mojej ojczyzny i kraju, do którego zamierzałem wyjechać, wynikającej poniekąd także z PRL-owskiej propagandy zgniłego zachodniego kapitalizmu. Moim celem było poznanie bliżej kultury niemieckiej. Kierowała mną potrzeba bezpośredniego zetknięcia się z tzw. dobrobytem – technologią, nowoczesnością, a także w dużej mierze, podniesienia swojego statusu finansowego, marzyłem wówczas o zakupieniu markowego saksofonu w Hamburgu oraz sprzętu audio-wideo.

Po wielu perturbacjach, w wyniku porad środowiska polonijnego dotyczących uzyskania stałego pobytu, posiłkując się obsługą specjalistycznej kancelarii prawnej (*Rechtsanwalt*) osiągnąłem status potencjalnego azylanta politycznego – w Polsce utożsamiałem się z ruchem społecznym NSZZ Solidarność oraz z Pomarańczową Alternatywą – antykomunistycznym ruchem happeningowym[7]. W latach 80. utrzymywałem bliskie kontakty ze środowiskiem oraz rodziną zamordowanego w 1984 roku ks. Jerzego Popiełuszki, co stanowiło uzasadnienie w staraniu się o uzyskanie stałego pobytu na emigracji. Była to dla mnie spójna narracja, gdyż jako młody chłopak nie miałem innego pomysłu na działanie w opozycji, kontestującej brutalność ówczesnej władzy[8]. Było to autentyczne i szczere.

Tuż po przyjeździe otrzymałem 3-miesięczną wizę, przebywając przez pierwsze dwa tygodnie w przejściowym obozie dla uchodźców w Itzehoe, gdzie zgrupowani byli głównie uchodźcy z Azji, Rosji oraz Bliskiego Wschodu. W okresie drugiej wojny światowej znajdowała się tam siedziba obozu jenieckiego dla oficerów, między innymi Polaków, pod nazwą Oflag X A/Z Itzehoe. Równolegle utrzymywa-

[7] W 1987 roku we Wrocławiu Pomarańczowa Alternatywa startuje z pierwszym happeningiem. Następnie niezależne obchody Dnia Dziecka w 1988 roku w Łodzi, we Wrocławiu odbywa się Czerwony Marsz Rewolucji, a w Warszawie Rewia Soc-mody. Kolejne to Galopująca Inflacja – Łódź, Gdańsk i inne miasta Polski. Ostatni happening odbywa się w marcu 1990 roku, gdy premierem zostaje Tadeusz Mazowiecki; J. Jabłonka, P. Łęczuk, K. Skiba, Skiba. Ciągle na wolności, „Pomarańczowa Alternatywa – apetyt na wolność", Kraków 2018, s. 57–90.

[8] Kontestację „szarej PRL-owskiej rzeczywistości" odkrywałem także w tekstach zespołów sceny alternatywnej, punkrockowej i przynależność do subkultur undergroundowych była dla mnie swoistym pancerzem ze względu na specyficzną wrażliwość, zainteresowania niszową muzyką. Czułem się wówczas młodym artystą, wśród rówieśników wyróżniałem się dużym poczuciem estetyki.

łem kontakty ze wspomnianym powyżej środowiskiem polonijnym, które pozwalało zachować pewien balans bezpieczeństwa, mogłem wówczas przejść proces osiągnięcia docelowo statusu azylanta. Po kilku tygodniach uzyskałem miejsce zamieszkania w mieście Kiel, w tzw. „Heim", czyli pewnego rodzaju hotelu robotniczym przeznaczonym dla emigrantów, mając możliwość doświadczania funkcjonowania w wielokulturowym środowisku. W „Heim" skoszarowani byli między innymi Kurdowie, Irańczycy, Irakijczycy, Rosjanie, Czeczeni, Kazachowie, Rumuni, Litwini oraz Polacy. Zgromadzenie w jednym miejscu dużej liczby osób pochodzących z odmiennych kultur i z różnym nastawieniem do asymilacji generowało liczne trudności i nieporozumienia. Sytuacji nie ułatwiały współdzielone pokoje, łazienki i kuchnie, a także poczucie niepewności, co do dalszych losów. Nazwa „Heim" (pol. *dom*) zdawała mi się wówczas dość ironiczna, biorąc pod uwagę, że miejsce to przypominało raczej akademik lub szpital, któremu dość przypadkowo przypadło pełnić rolę domu. Był to przytułek.

Polacy, którzy znaleźli tu dach nad głową, przyjeżdżali raczej samotnie, podobnie Rosjanie. Kurdowie, a ludność z Krajów Arabskich funkcjonowała w strukturze wielodzietnych rodzin. Średnia wieku moich sąsiadów z „Heimu" wynosiła 20–40 lat. Większość miała wykształcenie podstawowe, czasami średnie. Osoby z wykształceniem wyższym spotykałem sporadycznie. Znajomość języka, w większości przypadków, nie wystarczała do załatwienia jakiejkolwiek podstawowej sprawy, na przykład w urzędzie. Nowe realia stwarzały poczucie destabilizacji, większość osób starała się uzyskać wyższe zasiłki czy znaleźć lepiej płatną pracę, która zazwyczaj była wykonywana bez zawarcia jakichkolwiek umów. Emigranci podejmowali się zajęć, które nie wymagały posiadania kwalifikacji, głównie rolnych, budowlanych i gastronomicznych.

Po pół roku pobytu w RFN postanowiłem zapisać się do Volskhochschule (pol. *Ośrodek Oświaty Pozaszkolnej*) – pomimo możliwości porozumiewania się w języku niemieckim, który opanowałem w stopniu podstawowym w liceum ogólnokształcącym, uznałem, że lepsza jego znajomość pozwoli mi bardziej efektywnie dbać o własne sprawy, a także zagwarantuje, w pewnym stopniu, zakorzenienie się w nowej rzeczywistości. Bariera językowa dla większości emigrantów zamieszkujących Heim, a w szczególności z krajów Bliskiego Wschodu oraz Słowian, stanowiła problem komunikacyjny

i powodowała zamykanie się w gettach, a także generowała agresję. Środowisko szkoły i konstrukcja klasy (grupy) były natomiast czymś odmiennym od tego, z czym miałem do czynienia w Heimie. Uczęszczali do niej ludzie zróżnicowani wyznaniowo, jednak głównie byli to katolicy, osoby z Afryki, Ameryki Południowej, a także obywatele pochodzący z Europy Wschodniej (byłych republik radzieckich, wyznania prawosławnego). Wszyscy byli otwarci na nową rzeczywistość i wyzwania z nią związane. Wśród kursantów zdarzały się także osoby ze Skandynawii, których celem pobytu była wyłącznie edukacja, nauka języka obcego.

Rząd niemiecki wspomagał przybyszy w różny sposób – zapewniając nieodpłatne mieszkanie i zasiłek, opłacając tym, którzy chcieli się uczyć, właśnie wspomniane wyżej, kursy języka niemieckiego w Volkshochschule. Dysponował środkami finansowymi na „urządzenie się", na przykład wyposażenie kuchni w garnki, na liście niezbędnych rzeczy znajdowała się także pościel. Zazwyczaj wydawanie talonów na te granty było połączone okazjonalnie ze świętami lub końcem roku. Zarejestrowałem się w Ordnugsamt (pol. *Urząd do Spraw Porządku i Bezpieczeństwa Publicznego*) i Sozialamt (pol. *Urząd do Spraw Opieki Społecznej*), dzięki temu mogłem otrzymywać skromne środki na utrzymanie (niem. *Sozial*), miałem również gwarancję darmowego miejsca zamieszkania.

Funkcjonowałem w środowisku Polaków, szukając po trosze ich towarzystwa. Kontakty z Niemcami były sporadyczne i ograniczone. Granicę kulturową w tym względzie łatwiej było pokonać kobietom, które często tworzyły związki z obywatelami Turcji lub Kurdami, posiadającymi obywatelstwo niemieckie czy też, aczkolwiek rzadziej, z Niemcami. Dość powszechne było zjawisko opłacanych ślubów, które stwarzały możliwość uzyskania w niedalekiej perspektywie obywatelstwa.

Zacząłem stopniowo przełamywać barierę językową, co możliwe było dzięki intensywnym kursom języka niemieckiego. Odnajdywałem się również w kościele katolickim – było to jedno z miejsc, w których mogłem poczuć się mniej obcy i bezpieczny.

Niemcy odnosili się do emigrantów chłodno, okazjonalnie zdarzały się zaczepki o podtekście nacjonalistycznym, w szczególności po otwarciu się granic byłego NRD. Miałem poczucie, że Niemcy traktują nas, obcych, z góry. Z biegiem czasu, w miarę bardziej płynne-

go posługiwania się językiem niemieckim, zdobywałem zatrudnienie w coraz lepszych warunkach, choć wciąż pozostawała to praca fizyczna (pracowałem między innymi jako robotnik na budowach w Hamburgu, przy demontażu pustostanów, zbierając ziemniaki na polach, w fabryce przetwórstwa ogórków, przy obsłudze młota pneumatycznego – rozkuwając ulice Hamburga, w kuchni restauracyjnej oraz oprawiając łososie norweskie).

Z racji tego, że za czasów licealnych w Polsce równolegle uczęszczałem także do szkoły muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie, próbowałem zarobić przysłowiowe kilka marek, grając na saksofonie na ulicy. Niezbyt sprawny instrument zakupiłem ostatecznie od Rosjanina, był to saksofon marki B&S. Za zarobione pieniądze nabywałem dobra materialne, takie jak ubrania, obuwie, sprzęt elektroniczny, które wysyłałem w paczkach do domu, do rodziny.

Niestety moje plany związane z uzyskaniem prawa stałego pobytu nie zostały zrealizowane, w związku z czym byłem zmuszony do powrotu do Polski. W połowie 1991 roku dostałem odmowę przedłużenia mojego pobytu w oczekiwaniu na azyl polityczny, co było spowodowane procesem zjednoczenia się Niemiec i brakiem wystarczającego uzasadnienia na uzyskanie stałego pobytu. Kilka miesięcy przebywałem na emigracji bez pozwolenia, pracując, gdyż zacząłem osiągać większe sukcesy zawodowe wynikające z mojej determinacji i aktywności. Znajomość języka odgrywała też kluczową rolę w ukształtowaniu mojej pozycji i osiągnięciu samodzielności. Celem pozostania na emigracji stało się wówczas podjęcie studiów prawniczych, jednak ostatecznie wróciłem do kraju.

4. Wielka Brytania – emigracja pokolenia lat 90.

Odmienna motywacja towarzyszyła podjęciu decyzji o emigracji mojemu synowi, Antkowi. Po uzyskaniu matury postanowił kontynuować edukację związaną z zainteresowaniami muzycznymi, zdał egzamin na kierunek reżyseria dźwięku w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, jednak przeszedł równolegle pozytywnie proces rekrutacji online i zdecydował się na wyjazd

na studia poza granicami kraju, na kierunku Music Technology Audio Post Production w University of West London (2015–2018), a następnie Sound Design w National Film and Television School – NFTS (2018–2021).

Granice Wielkiej Brytanii dla osób z Polski, chcących studiować lub pracować na Wyspach, otworzyły się w 2004 roku. Kilka lat później Polacy stali się drugą pod względem liczebności mniejszością w Wielkiej Brytanii, a język polski drugim najczęściej używanym (po angielskim) w Anglii i trzecim (po angielskim i walijskim) w całej Wielkiej Brytanii[9].

W pierwszym roku najtrudniejsze okazało się odnalezienie swojej roli w grupie, zrozumienie reguł i zasad (zarówno urzędowych, jak i kulturowych) obowiązujących w nowym kraju, przezwyciężenie poczucia obcości. Sposobem na pokonanie trudności i zadomowienie się w nowym miejscu i środowisku stały się obserwacja otoczenia oraz podążanie za osobami, które znały już nową rzeczywistość i dobrze się w niej poruszały.

Antoni ze względu na uczęszczanie do szkoły, co było jego głównym zajęciem, od początku osadzony był w środowisku anglojęzycznym, choć bardzo zróżnicowanym pod względem etnosu. Intuicyjnie nie szukał towarzystwa Polaków, uważając, że dzięki temu zyska szersze perspektywy i łatwiej zakorzeni się w nowym miejscu. Anglicy, w pierwszym odbiorze, zdawali mu się bardziej otwarci niż Polacy, pomocni, skorzy do rozmowy, poszukujący rozrywki. Pozytywnym zaskoczeniem okazały się również relacje między studentami i wykładowcami – pozbawione hierarchii, dystansu i presji, równorzędne. Funkcjonowanie w wielkim mieście ułatwiał dobrze zorganizowany transport publiczny, rozbudowana infrastruktura, a także zaawansowana technologia, którą swobodnie posługują się również ludzie w podeszłym wieku. Polska rzeczywistość wyglądała odmiennie.

Choć znajomość języka angielskiego nie stanowiła dla Antoniego bariery – jednym z warunków studiowania było przedstawienie odpowiedniego certyfikatu – w pełni swobodnie pod tym względem poczuł się po dwóch latach pobytu na Wyspach. Wówczas zakończył się również etap fascynacji nową kulturą, przestrzenią i bezkrytycznej

[9] https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/2011-census-polish-language-becomes-1564957 (dostęp: 21.05.2019).

jej oceny. Angielska uprzejmość i otwartość w bliższych relacjach okazywała się dość powierzchowna i wynikająca z konwenansów. Irytujące stały się wcześniej niedostrzegane cechy, takie jak egocentryzm, poczucie wyższości, a także skłonność do nieskrępowanej zabawy, ingerującej dość często w przestrzeń innych ludzi.

Antoni, przebywający już od roku 2015 w Londynie, planuje pozostać w nim na dłużej, być może na zawsze. Wydaje się, że znajduje się obecnie w czwartej, ostatniej fazie adaptacji – docenia wartości obydwu kultur – polskiej i angielskiej, nie wartościując ich, swobodnie poruszając się w otaczającej go rzeczywistości. W moim przypadku, pierwsza emigracja zakończyła się na etapie szoku kulturowego, próby stabilizacji w nowym środowisku przekreślone zostały decyzją urzędników.

Od roku 2017, przez kilka kolejnych lat, ponownie przebywałem na emigracji, pracując naukowo, tym razem w Wielkiej Brytanii, gdzie pełniłem funkcję asystenta w Polskim Instytucie Kultury Europejskiej w Zakładzie Współczesnej Kultury Literackiej i Artystycznej PUNO w Londynie, tym samym osiągając zupełnie inny status – osoby zaadoptowanej kulturowo.

W 2019 roku zakończyłem produkcję projektu filmowego, zapraszając do współpracy studentów z kierunku Music Technology Audio Post Production w University of West London oraz absolwentów Polskiej Szkoły Filmowej Teatralnej i Telewizyjnej im. Schillera z Łodzi (PSZFTiTV)[10].

Proces powstawania krótkometrażowego filmu fabularnego „Moja Skóra", scenariusz i reżyseria Magda Cybulska prezentowałem na konferencji naukowej w kontekście współpracy międzyuczelnianej, a także w ramach integracji wielokulturowej – podczas II Światowego Forum Nauki Polskiej Poza Granicami Kraju, które odbyło się w Pułtusku w dniach 11–14 września 2019 roku. W centrum zainteresowania prezentacji znalazła się współpraca środowisk filmowych, w ramach projektu „Produkcja Filmowa", między pracownikami naukowymi związanymi z PSZFTiTV, Uniwersytetem Warszawskim, SWPS Uniwersytetem Humanistycznospołecznym w Warszawie oraz Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie, a także wspieranie edukacji filmowej i środowisk twórczych poza granica-

[10] https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1248551 (dostęp: 21.05.2019).

mi kraju[11]. W tym samym roku uczestniczyłem wraz z Monika Platą, obecnie pracownikiem Polskiej Akademii Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie, w międzynarodowej konferencji naukowej Granaslavic2019 V International Conference „Andalusian Slavic Studies Workdays" organizowanej przez *University of Granada* w Hiszpanii[12]. Tematem naszego wykładu była edukacja przez film. W wystąpieniu został przedstawiony i omówiony przykładowy scenariusz lekcji języka polskiego jako obcego, w oparciu o materiał audiowizualny, uzupełniony o dodatkowe formy (muzyczne, plastyczne, przestrzeni miejskiej), co pozwala na doskonalenie języka, a także może być punktem wyjścia do ciekawej dyskusji w grupie wielokulturowej.

Od lipca 2022 roku współrealizuję jako koproducent (*GPP Production Mariusz Rutczyński*) krótkometrażowy film fabularny pt. „Balony" scenariusz i reżyseria Jakub Michnikowski[13]. Zdjęcia odbywały się w Polsce – na Mazurach (powiat Olecki) oraz będą zakończone na Mazowszu. Asystentem realizatora dźwięku jest Antoni, a postprodukcja dźwięku kontynuowana będzie w 2023 roku w Londynie. Producentem wiodącym filmu jest Studio Munka – Stowarzyszenie Filmowców Polskich[14], Producentem wykonawczym Jproperty. Film otrzymał wsparcie Warmińsko—Mazurskiego Funduszu Filmowego. Premiera zaplanowana jest na początek 2024 roku.

4.1 Relacje Wielkiej Brytanii z Unią Europejską przed i po Brexicie

Historia rozpadu Wielkiej Brytanii z Unią Europejską (UE) ma swój początek w czerwcu 2016 roku. Odbyło się wówczas referendum, w którym 52% Brytyjczyków opowiedziało się za opuszczeniem UE. Brexit stał się procesem czasochłonnym i skomplikowanym. Wielka Brytania i Unia Europejska intensywnie pracowały nad ustaleniem

[11] http://wspolnotapolska.org.pl/forumnauki/2019/res/program_nh2.pdf (dostęp: 21.05.2019).
[12] https://lyrik-in-transition.uni-trier.de/wp-content/uploads/2019/07/GranaSlavic2019-PROGRAMME.pdf (dostęp: 21.05.2019).
[13] https://gazetaolsztynska.pl/olecko/860247,Krecili-Balony-pod-Oleckiem.html?fbclid=IwAR2dFmWjt68_qotJPVw683nyyP1iKBTH_7ZYbsXz_CzOkCwIm6gZvifYUk (dostęp: 21.05.2019).
[14] https://www.studiomunka.pl/, https://www.sfp.org.pl/.

najmniejszych detali przyszłych relacji gospodarczych, ekonomicznych i społecznych. Kwestie dotyczyły między innymi zakresu bezpieczeństwa, usług finansowych i handlu. Podczas gdy Wielka Brytania znajdowała się w UE, firmy mogły kupować i sprzedawać towary poza granicami UE bez płacenia podatków. Ilość towarów, którymi można było handlować była nieograniczona. Media podawały najświeższe wiadomości dotyczące Brexitu oraz jego konsekwencji. Świat poznał ostateczną datę zakończenia okresu przejściowego – 24 grudnia 2020 roku Wielka Brytania wraz z Unią Europejską osiągnęły porozumienie, natomiast od 1 stycznia 2021 roku zaczęły obowiązywać zapisy umowy o handlu i wzajemnej współpracy.

Obowiązująca na rynku wewnętrznym UE swoboda przepływu osób wiązała się z powszechnym przekonaniem o naturalnym i swobodnym podróżowaniu do Wielkiej Brytanii mieszkańców Unii Europejskiej. Przywilej ten został zlikwidowany, aktualnie obywatele Wielkiej Brytanii zobowiązani są do posiadania wizy, w przypadku pobytu w UE przekraczającym 90 dni w okresie 180 dni. Z badania przeprowadzonego w roku 2017 wśród studentów dwóch uczelni publicznych[15] wynika, że uczelnie Wielkiej Brytanii znajdowały się na szóstym miejscu najchętniej wybieranych placówek edukacyjnych przez studentów z Polski, w ramach programu Erasmus+ w latach 1998–2016. Studenci postrzegają angielskie uczelnie jako prestiżowe i gwarantujące wysokie wyniki edukacji. Autor raportu podkreślił, że brytyjscy studenci wybierali polskie uczelnie dziesięciokrotnie rzadziej w porównaniu do studentów polskich, dokonujących wyboru uczelni brytyjskich. Studenci, którzy rozpoczęli naukę w roku akademickim 2020/2021 zostali zakwalifikowani przez rząd brytyjski do grupy studentów posiadających możliwość otrzymania pożyczki studenckiej na okres czterech lat studiów. Mój syn Antoni rozpoczął naukę w roku 2015, uzyskując kredyt finansowany przez rząd brytyjski. Studenci przybywający do Wielkiej Brytanii w latach 2021/2022 będą podlegać nowym zasadom finansowania nauki, w ramach programu EU Settlement Scheme. Objęci tym programem zyskają możliwość otrzymania pożyczki na czesne. Szczęśliwie nowe zasady nie wywarły wpływu na konieczność udokumentowania i argumentacji pobytu Antoniego w Londynie. Wizy wymagane są od studentów UE,

[15] https://www.academia.edu/35986324/_Lets_not_get_hysterical_about_Brexit_The_consequences_of_Brexit_for_Polish_science_and_higher_education Krystian Szadkowski, Adam Mickiewicz University, Poznań (dostęp: 21.05.2019).

którzy przybywają do Anglii po 31 grudnia 2020 roku, w przypadku podjęcia kursu przekraczającego okres 6 miesięcy[16]. Być może wystąpi konieczność potwierdzenia znajomości języka angielskiego. Jak podaje portal „The Complete University Guide UK"[17], angielskie uczelnie będą prowadziły dokumentację potwierdzającą stopień zaangażowania studentów, z uwzględnieniem monitorowania ich postępów w nauce. Brytyjskie uniwersytety przyjęły otwartą postawę wobec studentów przybywających z zagranicy. Dotychczas wiele placówek uczestniczyło w kampanii „#WeAreInternational"[18], której celem jest podkreślenie faktu, że Brexit nie spowoduje spadku liczby studentów i naukowców przybywających do Anglii. Na stronie internetowej kampanii wskazuje się liczbę 450 tys. studentów przybywających do Wielkiej Brytanii każdego roku, a także pozytywny wpływ ekonomiczny, kulturowy i komunikacyjny, wynikający z tego faktu. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia opieki zdrowotnej. Studenci przybywający z Unii Europejskiej do Wielkiej Brytanii po 1 stycznia 2021 roku ponoszą koszt związany z imigracyjną opłatą zdrowotną. Nie dotyczy to mojego syna, ponieważ wyemigrował do Wielkiej Brytanii przed 31 grudnia 2020 roku. W jego przypadku należało złożyć wniosek do programu osiedlenia UW, aby uzyskać stały dostęp do National Health Service (NHS).

W najbliższych latach Brexit spowoduje znaczące zmiany w środowisku studenckim, z uwagi na zakończenie programu Erasmus. Boris Johnson poinformował o zastąpieniu programu nowym projektem, stworzonym na cześć matematyka Alana Turinga, który złamał nazistowski kod Enigmy w 1941 roku. Jak zapewnił premier brytyjski, studenci przystępujący do nowego programu zyskają możliwość podjęcia studiów na całym świecie. Studenci obawiali się wzrostu opłat z tytułu czesnego, lecz znaczna część uczelni ogłosiła, że opłaty nie wzrosną, a stypendia będą atrakcyjne i umożliwią pokrycie kosztów nauki[19].

[16] https://www.schengenvisainfo.com/news/new-procedures-for-eu-students-wishing-to-study-in-uk-from-january-1-2021/ (dostęp: 21.05.2019).

[17] https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/sector/news/how-will-brexit-affect-universities-and-students (dostęp: 21.05.2019).

[18] https://www.weareinternational.org.uk/ (dostęp: 21.05.2019).

[19] https://www.rp.pl/swiat/art8719661-londyn-wycofuje-sie-z-erasmusa-zastapi-go-program-turinga (dostęp: 21.05.2019).

5. Co dalej?

Opisując migracje dwóch osób o tożsamym systemie wartości, choć uwarunkowanym odmiennymi względami oraz funkcjonującym w różnych okolicznościach historycznych i ekonomicznych, starałem się wskazać kluczowe fazy adaptacji kulturowej, przechodząc od osobistego doświadczenia na poziom ogólniejszych założeń. Teoria Kalervo Oberga, sformułowana jeszcze w latach 60., pozostaje aktualna do dziś, zyskując nowy wymiar, zwłaszcza w obliczu narastających ruchów migracyjnych w Europie (Lindenberg, 2019).

Współczesne międzynarodowe oraz międzykulturowe relacje między ludźmi stają się coraz bardziej powszechne. Obszary dużych aglomeracji miejskich charakteryzuje zjawisko dynamicznego mieszania się ludzi o odmiennym pochodzeniu narodowym, kulturowym, etnicznym i wyznaniowym, co wymaga okazywania wzajemnego zrozumienia, poszukiwania wspólnych celów, szacunku dla inności i wysokich kompetencji międzykulturowych.

Obecne uwarunkowania związane z pandemią COVID-19, a także inwazją Rosji na Ukrainę mają olbrzymi wpływ na zmiany zjawiska migracji w Europie, czego skutki będziemy odczuwać przez kolejną dekadę.

Bibliografia

Czachór, Z. (2004). Niemcy w Europie i świecie. W: W. Malendowski, C. Mojsiewicz (red.), *Stosunki międzynarodowe (201–210).* Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla2.

Jabłonka, J., Łęczuk, P., Skiba, K. (2018). *Skiba. Ciągle na wolności.* Kraków: Sine Qua Non.

Lindenberg, G. (2019). *Wzbierająca fala. Europa wobec eksplozji demograficznej w Afryce*. Opole: Fundacja Instytut Dyplomacji Europejskiej.

Oberg, K. (1960). Culture shock: adjustment to new cultural environments, *Practical Anthropology,* 7, 177-182.

Netografia

https://wolynskie.pl/wspomnienia/borszczowka-gruszecki_wladyslaw.html (dostęp: 21.05.2019).

https://www.academia.edu/40713842/Unpublished_correspondence_of_Ksawery_Rutczy%C5%84ski_from_the_labor_camp_in_Neersen (dostęp: 21.05.2019).

https://www.1944.pl/archiwum-historii-mowionej/krystyna-zofia-stachlewska-rudczynska,3289.html?fbclid=IwAR2QM7UhylM_k7VyzVQKWFccGnRc2ugZhF-k10x8KZgvJkSAvr9YNRU_4iE (dostęp: 21.05.2019).
https://listakrzystka.pl/rutczynski-kazimierz/ (dostęp: 21.05.2019).
https://www.bamf.de/DE/Startseite/startseite_node.html, *Migration and Asylum in Figures*, Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców, 2004 (dostęp: 21.05.2019).
https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/2011-census-polish-language-becomes-1564957 (dostęp: 21.05.2019).
https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=1248551(dostęp: 21.05.2019).
http://wspolnotapolska.org.pl/forumnauki/2019/res/program_nh2.pdf (dostęp: 21.05.2019).
https://www.studiomunka.pl/,
https://www.sfp.org.pl/.
https://lyrik-in-transition.uni-trier.de/wp-content/uploads/2019/07/GranaSlavic2019-PROGRAMME.pdf (dostęp: 21.05.2019).
https://www.bbc.com/news/explainers-55180293 (dostęp: 21.05.2019).
https://www.gov.uk/student-visa (dostęp: 21.05.2019).
https://www.academia.edu/35986324/_Lets_not_get_hysterical_about_Brexit_The_consequences_of_Brexit_for_Polish_science_and_higher_education Krystian Szadkowski, Adam Mickiewicz University, Poznań (dostęp: 21.05.2019).
https://www.schengenvisainfo.com/news/new-procedures-for-eu-students-wishing-to-study-in-uk-from-january-1-2021/ (dostęp: 21.05.2019).
https://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/sector/news/how-will-brexit-affect-universities-and-students (dostęp: 21.05.2019).
https://www.weareinternational.org.uk/ (dostęp: 21.05.2019).
https://www.rp.pl/swiat/art8719661-londyn-wycofuje-sie-z-erasmusa-zastapi-go-program-turinga (dostęp: 21.05.2019).

Emigration routes - intergenerational considerations. Analysis of the problem of scientific emigration of students in terms of changes in the economic and political union in Europe

Keywords

cultural adaptation, emigration, immigration, Kalervo Oberg, migration, culture shock

Summary

As a result of emigration, immigration and migration, individuals experience the phenomenon of culture shock described by Kalervo Oberga. Cultural adaptation to the new situation is a multi-stage process, which is illustrated in the article by the example of emigration experiences of several generations of a family.

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Stereotypowy wizerunek Polaka w Niderlandach versus poprawność polityczna

mgr Katarzyna Radomska

Słowa kluczowe
stereotyp, językowy obraz świata, poprawność polityczna, język inkluzywny/neutralny

Kontakt
Polska Akademia Nauk Społecznych
i Humanistycznych w Londynie
katarzyna.radomska@passhlondyn.eu

Abstrakt

Stereotypy jawią się jako aktywowana automatycznie część składowa oglądu rzeczywistości, pomagają stworzyć „językowy obraz świata". Wyraźna rola stereotypów jako nośnika określonych znaczeń czy uwikłań kontekstowych kształtuje tożsamość zbiorową, w szczególności na emigracji. Zestawienie pojęć dotyczących relacji rodzinnych w dwóch różnych kodach językowych (tutaj w polskim i niderlandzkim) wskazuje na jawne funkcjonowanie stereotypów kulturowych. Natomiast rozważania na temat stereotypizacji wizerunku Polaka w Niderlandach poparte są przykładami współczesnych produkcji filmowych. Końcowe wnioski dotyczą zastosowania języka neutralnego, który poprzez swoistą „cenzurę", nazwaną „poprawnością polityczną" znacząco ograniczającą mowę nienawiści w przestrzeni publicznej.

1. Wprowadzenie

W kulturowo różnorodnym Lowanium (*Leuven*), w samym sercu Belgii, Polacy stanowią piątą[1] największą grupę etniczną z ponad 160 obecnych w mieście narodowości. Ta proporcjonalność mieszkańców nie powinna dziwić, gdyż intensywną obecność Polaków na terenie Królestwa Belgii datuje się już od XIII wieku, kiedy to polscy

[1] https://pers.leuven.be/nieuwe-bevolkingscijfers-voor-leuven; 1. największą grupą są Holendrzy (1.725os.), 2. Chińczycy (1.645), 3. Hindusi (1.277), 4. Włosi (1.273).

kupcy i drukarze docierają do Antwerpii, a handel między miastami flandryjskimi i polskimi rozwija się bardzo prężnie. Położenie Lowanium nad rzeką Dijle w księstwie Brabancji sprawia, że już od XI wieku miasto staje się najważniejszym ośrodkiem handlowym regionu, o czym dowiadujemy się z *Notatek kupca krakowskiego w podróży do Flandrii* (1401– 1402)[2], spisanych przez Henryka Smeta, pomocnika kupca krakowskiego Jana Slepkogila. Należy również dodać, iż w owym czasie ogromny wpływ na obecność Polaków we Flandrii odgrywa utworzenie (w 1425r.) największego wówczas uniwersytetu w Niderlandach, słynnego Katolickiego Uniwersytetu Lowańskiego, gdzie studiuje wielu Polaków, m.in. Jerzy Ossoliński, późniejszy mąż stanu i dyplomata; Stanisław Albrycht Radziwiłł oraz Łukasz i Krzysztof Opalińscy. Ponadto, godnym zaznaczenia jest fakt, iż na tym najstarszym uniwersytecie w Niderlandach, słynny polski teolog, Jan Łaski, jest cenionym wykładowcą, a ks. Idzi Radziszewski, założyciel Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, broni rozprawy doktorskiej pod kierunkiem kardynała *Désiré Félicien François Joseph* Merciera Merciera (1900 r.).

Przełomowe wydarzenia historyczne, m.in. uwłaszczenie chłopów, emancypacja Żydów na ziemiach polskich, powstanie listopadowe oraz I wojna światowa tworzą warunki do masowej emigracji zarobkowej do Niderlandów. Ponadto, wspólna walka w czasie II wojny światowej oraz wyzwolenie Flandrii przez polskich żołnierzy z I Dywizji Pancernej, dowodzonej przez gen. Stanisława Maczka, umacnia przyjaźń obu narodów[3]. Należy dodać, że nową fazę stosunków polsko-niderlandzkich obserwuje się wraz z wprowadzeniem stanu wojennego w Polsce, kiedy to wielu Belgów angażuje się w tzw. sprawę polską poprzez organizację konwojów humanitarnych do kraju nad Wisłą. Jednakże postępująca sowietyzacja Polski pogłębia przepaść pomiędzy cywilizowanym Zachodem a komunistycznym Wschodem. Po zakończeniu zimnej wojny i obaleniu muru berlińskiego, znów zaznacza się masowa emigracja zarobkowa, np. do kopalni w Limburgii (obszar w pobliżu granicy belgijsko-niderlandzkiej).

[2] A Pawiński. *Notatki kupca krakowskiego w podróży do Flandrii z r. 1401-1402.* „Biblioteka Warszawska" 1872 t. 3 s. 58-73.

[3] M Venken; K Zalewski, *Powojenne losy żołnierzy 1. Dywizji Pancernej dowodzonej przez Generała Stanisława Maczka w Polsce. Wstępna analiza porównawcza,* 2012

2. Koncepcja językowego obrazu świata

Akcesja Polski do Unii Europejskiej, otwarcie granic państwowych wewnątrz wspólnoty oraz uwolnienie belgijskiego rynku pracy stworzyło wiele nowych możliwości dla polskich migrantów w społeczeństwie flamandzkim, jednocześnie wzbogaciło wspólnotę międzynarodową o nowe elementy kulturowe. Kontakty między różnymi narodami – zwłaszcza w ramach jednej wspólnoty kulturowej i społecznej – skutkuje przenikaniem się kultur i różnych języków, co z kolei kształtuje nowy językowy obraz świata. W efekcie różnice między językowymi obrazami świata zawartymi w różnych językach stają się coraz częściej zatarte w środowiskach wielojęzycznych (Pisarek 1978: 143).

Koncepcja językowego obrazu świata (JOS), ukształtowana przez dwudziestowiecznych badaczy Wilhelma von Humboldta, Leo Weisgerbera i Helmuta Gippera, pozostaje współcześnie jedną z najbardziej znaczących teorii w językoznawstwie kognitywnym, na co wskazuje Janusz Anusiewicz w artykule *Problematyka JOS w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. Język ukształtowany w wyniku ludzkich doświadczeń, historii i kultury narodowej lub wspólnotowej jest postrzegany jako swoiste odzwierciedlenie kultury i tożsamości danej wspólnoty. Można zatem przyjąć tezę, że odbicie językowej rzeczywistości stanowi w dużej mierze kulturowo naznaczona, swoista wizja rzeczywistości obiektywnej i zbiorowej. Jerzy Bartmiński skupia się w swojej pracy na badaniu językowego obrazu świata będącego ważnym elementem w procesie poznawczym dla porównania kultur narodowych (Bartmiński 1999: 12):

> (...) Językowy Obraz Świata jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy „utrwalone", czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowanych tekstach (np. przysłowiach), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów.

Z kolei definicja Ryszarda Tokarskiego, z 1993 r. w Encyklopedii kultury polskiej XX wieku (tom 2.) nie wskazuje dokładnie, które elementy odgrywają największą rolę w analizie językowego obrazu rzeczywistości:

> Językowy obraz świata w ogóle to zbiór prawidłowości, które można znaleźć w kategorycznych powiązaniach gramatycznych (dotyczących fleksji, słowotwórstwa i składni) oraz w strukturze semantycznej leksykonu, które wskazują na osobliwe postrzeganie poszczególnych elementów świata, hierarchii istniejącą pomiędzy, a wartościami akceptowanymi przez daną społeczność językową.

Język zatem jawi się jako narzędzie wartościujące i ma charakter dynamiczny, a jego struktura poddawana jest nieustannej modyfikacji, mimo tego uważa się, że to właśnie język przechowuje całokształt wiedzy, norm, wartości oraz przekonań, a tym samym kształtuje bardzo wyraźnie doświadczenia jednostki lub zbiorowości, wywierając wpływ na sposób postrzegania rzeczywistości, jej upraszczania lub kategoryzowania (por: Anusiewicz 1999: 269–81). Można przyjąć, że czynnik aksjologiczny jest też stałym elementem językowego obrazu świata. Jednocześnie Jerzy Bartmiński (2006d: 134) zauważa jednak, że aksjologiczna wartość użycia języka nie zawsze jest taka sama. Jako przykład podaje język potoczny, który jego zdaniem zawiera największy ładunek emocjonalny w przeciwieństwie do języka urzędowego czy naukowego. Bartmiński upatruje przyczyny braku ładunku emocjonalnego nie tylko w stylach, ale przede wszystkim w ich intencjach.

3. Różnorodność językowego obrazu świata

Ważnym aspektem koncepcji językowego obrazu świata są różnice językowe polegające na niedokładnej adekwatności każdego obrazu określonego w języku (ojczystym) w stosunku do jego identycznego odpowiednika w innym języku (obcym). Zakłada się zatem, że istnieją znaczne dysproporcje w opisywaniu zjawisk pomiędzy użytkownikami poszczególnych języków, ponieważ ich doświadczenia i światopogląd są zróżnicowane. Zobrazowana rzeczywistość jest zatem postrzegana jako przykład kulturowych różnic znajdujących odzwierciedlenie w użytym leksykonie, a spowodowanych różnymi warunkami życia i otoczenia. Można wyszczególnić powtarzający się schemat, który potwierdza wcześniejsze refleksje, bowiem najbogatsze słownictwo dotyczy zwykle tych dziedzin, które mają największe znaczenie dla danego

społeczeństwa lub poszczególnej grupy społecznej. I odwrotnie: słownictwo opisujące zjawiska mniej ważne w życiu społecznym obszerne nie jest. Można zatem uznać, że język jest modelowany przez społeczne doświadczenia użytkowników danego języka i w konsekwencji determinuje obraz świata, tworząc jego językowy obraz.

Jerzy Bartmiński (2006a: 12) definiuje językowy obraz świata jako *interpretację rzeczywistości, którą można odnaleźć w języku jako złożenie różnych poglądów na świat*. Taka interpretacja rzeczywistości wyraża się zatem nie tylko w powszechnie używanych elementach językowych, ale także w skontekstualizowanych tekstach lub rytuałach, w których można doszukiwać się konwencji społecznych. Toteż prawidłowe rozumienie językowego obrazu świata powinno być oparte na interpretacji rzeczywistości, a nie na wiernym jej odbiciu. Według Bartmińskiego (2006a: 20) wszelkie badania nad językowym obrazem świata powinny uwzględniać *co najmniej sześć punktów, które odpowiadają podstawowemu modelowi komunikacji:*

KTO (autostereotyp: kim jesteśmy?)
Z KIM (heterostereotyp: kim oni są?)
GDZIE (konceptualizacja przestrzeni i miejsca w niej człowieka)
KIEDY (konceptualizacja czasu, w którym my i oni żyjemy)
DLACZEGO (wartości, które obowiązują w „naszym" świecie)
JAK KOMUNIKUJE (moc ekspresji, którą mamy w różnych rejestrach).

W ten sposób nasza rzeczywistość nie tylko określona zostaje przez autostereotyp i heterostereotyp, ale także przestrzeń i czas, w których żyjemy, tym samym definiując wartości obowiązujące w „naszym świecie" poprzez naszą zdolność do wyrażania tego, co posiadamy w różnych rejestrach. Przyjmuje się zatem, iż obraz świata zależy od systemu wartości, który jest ściśle powiązany z punktem widzenia i perspektywą użytkowników języka. W rzeczywistości to system wartości jest decydującym czynnikiem determinującym nasze postrzeganie świata, przez co zostaje wzmocniona kulturowa i społeczna tożsamość użytkowników języka.

4. Podmiotowa koncepcja obrazu otaczającej nas rzeczywistości

W tym miejscu przydatne będzie przywołanie rozróżnienia poczynionego przez J. Bartmińskiego na przedmiotowy oraz podmiotowy językowy obraz świata. Pierwszy z wymienionych odnosi się do obrazu rzeczywistości „zastygłej" w strukturze danego języka naturalnego. Podmiotowy językowy obraz świata natomiast to indywidualna czy raczej subiektywna wizja świata. Odnosi się on do prezentacji autorskiej, nieznajdującej oparcia w strukturze języka oraz twórczej wizji czy też osobistego sposobu postrzegania otaczającej rzeczywistości; jest swego rodzaju indywidualną kategoryzacją rzeczywistości. Podmiotowy językowy obraz świata wymaga zatem od użytkownika kreatywności językowej, umiejętności efektywnego wykorzystywania dostępnych środków językowych, a także dostatecznych umiejętności stosowania perswazyjnych środków językowych. Rozróżnienie to zwraca uwagę na pewnego rodzaju paradoks – stereotyp przechowuje określony system norm, wartości, idei, poglądów, konstytuuje przedmiotowy językowy obraz świata wykorzystywany jednak przez twórczego użytkownika języka, potrafiącego w sposób umiejętny operować językiem, i przez to staje się podstawą dla prezentowania autorskiej wizji świata, czyli podmiotowego językowego obrazu świata. W konsekwencji ten wykreowany, indywidualny językowy opis sposobu postrzegania rzeczywistości może zaprzeczać językowemu obrazowi świata zastygłemu w strukturze języka.

5. Stereotypowe postrzeganie świata

Według definicji przedstawionej w Wielkim Słowniku Języka Polskiego stereotyp to *wyobrażenie, utrwalone w świadomości dużej ilości osób, nie zawsze zgodne z rzeczywistością.* Zgoła podobnie stereotyp definiuje Bartmiński:

> Stereotyp językowy czy też semantyczny określa się jako zwerbalizowane przekonanie na temat osoby, obiektu czy też zjawiska, przypisujące tym osobom, obiektom czy zjawiskom pewne właściwości czy też cechy. Zwraca się uwagę,

że tak rozumiany stereotyp, czyli swego rodzaju sąd wartościujący czy aksjologiczny, jest utrwalony w strukturze języka, zakrzepły w nim, a w konsekwencji odporny na zmiany oraz nieweryfikowalny. Nieweryfikowalność tego sądu stanowi rezultat faktu, że jest on uogólnieniem, generalizacją, której treść odnosi się do wszystkich obiektów danej klasy. Stereotypowy sposób postrzegania kotów można określić jako przekonanie głoszące chociażby, że „koty to zwierzęta domowe, cechujące się niezależnością". Co jednak istotne, tego rodzaju pogląd na temat kotów obejmuje swoją treścią wszystkie koty bez wyjątku, co sprawia, że takiego sądu niepodobna zweryfikować (Bartmiński 2007: 53–71).

Różnice w postrzeganiu i przedstawianiu językowego obrazu otaczającej rzeczywistości wynikają nie tylko z systemu gramatycznego, który narzuca nam widzenie świata, ale przede wszystkim z utrwalonych w świadomości społecznej stereotypów zapełniających deficyty wiedzy o poszczególnych zjawiskach, co z kolei oznacza tworzenie schematów poznawczych.

Wydaje się jednak, że posługiwanie się stereotypami w rozumieniu otaczającego świata jest niezbędne, aby prawidłowo móc odnosić się do zjawisk, osób, przedmiotów, a także aby radzić sobie w różnego rodzaju sytuacjach komunikacyjnych. Zakłada się, że stereotyp jako jeden z elementów znaczenia, umożliwia wzajemne porozumienie pomiędzy użytkownikami języka w obrębie wspólnej społeczności, w ten sposób przyczyniając się do kategoryzowania rzeczywistości. Zgodnie z ujęciem, zaproponowanym przez amerykańskiego filozofa Hilary'ego Putnama w artykule *Znaczenie wyrazu 'znaczenie'*, można stwierdzić, że stereotyp jako jedna ze składowych znaczenia terminów pełni funkcję integrującą daną wspólnotę językową, społeczną, komunikacyjną oraz poznawczą, a nie, jak zwraca uwagę liczne grono badaczy,wartościującą czy polityczną. Mimo różnych koncepcji, podkreśla się niezmiennie swoisty, nierozerwalny związek stereotypów i języka, uznając tym samym stereotypy za niezbywalne składniki kodu językowo-kulturowego. Zauważa się także, że stereotypy nie zawsze łączą się z uprzedzeniami, choć taki charakter mają stereotypy negatywne. Natomiast naukowy opis stereotypów narodowych polega na ukazaniu językowo-kulturowych obrazów narodowości, ich aksjologicznej ambiwalencji oraz różnych sposobów profilowania bazowych wyobrażeń w społecznych dyskursach, otwiera drogę do dialogu międzykulturowego.

Poniżej wybrane zostały przykłady tych samych lub podobnych zjawisk ukrytych pod pojęciami potocznie używanymi, z dziedziny relacji rodzinnych przedstawianych w dwóch językach. Zabieg ten pokazuje, w jaki sposób język opisuje rzeczywistość oraz wpływa na świadomość użytkowników danego języka, w jaki sposób powielamy stereotypy, których nie można zweryfikować. Przykłady również rewidują ogólnie znane osądy poprzez przedstawienie innych obrazów tej samej rzeczywistości. Wiadomo, że zmiana otoczenia, kultury bądź języka czasami wpływa na inne pojmowanie tych samych określeń. Poniższe porównanie dwóch języków pozwala na zachowanie pewnego dystansu do opisu rzeczywistości oraz zweryfikowanie indywidualnej percepcji poszczególnych zjawisk społecznych w zależności od rozwoju społecznego i otwartości na nowe osobliwości.

Tabela 1 - Zestawienie relacji rodzinnych przedstawianych w dwóch kodach językowych

Pojęcie / obraz w j. polskim	***Odpowiednik pojęcia w j. niderlandzkim***	***Znaczenie pojęcia w j. niderlandzkim***
rodzina rozbita, niepełna	*Eenoudergezin*	„rodzina z jednym rodzicem"; pojęcie o neutralnym znaczeniu, bez obciążenia, dysfunkcji, bez znaczenia pejoratywnego
samotna matka (panna z dzieckiem)	*alleenstaande moeder*	„samodzielna matka"; pojęcie o znaczeniu neutralnym, bez obciążenia, bez znaczenia pejoratywnego
samotny ojciec	*alleenstaande vader*	jw. „samodzielny ojciec"
„samotny rodzic"[a]	*alleenstaande ouder*	jw. „samodzielny rodzic"
stara panna, stary kawaler (singielka, singiel)	*Singiel*	pojęcia zapożyczone z ang., potocznie używane, połączone ze stylem i sposobem życia, bez pejoratywnego znaczenia

Tabela 1 (cd.)

nie ma jak u mamy....	*hotel mama*	„bezpieczna przystań z wiktem i opierunkiem" – wyrażenie o nieco innym znaczeniu w j. niderlandzkim niż j. polskim
macocha/ojczym[b] pasierbica pasierb[c]	*stiefmoeder/stiefvader* *stiefouder* lub coraz częściej *plusouder* *stiefdochter* *stiefzoon* *stiefkind*	nazwy neutralne, bez negatywnej konotacji „dodatkowy rodzic" - coraz częściej używane w tym znaczeniu znaczenie neutralne; prefiks- *stief* w stosunku do wszystkich „dodatkowych" członków rodziny „zrekonstruowanej" likwiduje wydźwięk pejoratywny
siostra przyrodnia brat przyrodni	*halfzus* *halfbroer*	„siostra w połowie" (od jednego z rodziców) „brat w połowie" (od jednego rodzica)
rodzina zrekonstruowana	*samengesteld gezin*	„wspólnie utworzona"
matka zastępcza (surogatka) opiekunka małego dziecka	*draagmoeder* *onthaalmoeder*	„matka nosząca w łonie dziecko dla kogoś innego" „ta, która zastępuje matkę małemu dziecku, np. w żłobkach domowych"

Tabela 1 (cd.)

związek homoseksualny	*homosexueel gezin (met twee mama's)* *homosexueel gezin met twee papa's*	„rodzina homoseksualna (z 2 mamami)" „rodzina homoseksualna (z 2 tatusiami)"
obcy, nietutejszy, nie rdzenny mieszkaniec rodowity, rdzenny mieszkaniec (tubylec, autochton)	*allochtoon* *autochtoon*	„ktoś kto urodził się w innym kraju/ lub pochodzi z innego kraju, lub rodzice pochodzą z innego kraju" pojęcie w języku potocznym uważa się za obraźliwe pojęcie używane tylko w specjalistycznej literaturze
matka, ojciec rodzic, rodzice ////////[d]	*moeder, vader* *ouder, ouders* *meeouder*	 rodzic „dodatkowy" w rodzinach zrekonstruowanych „wspólnie wychowujący dziecko"
język ojczysty ojczyzna	*moedertaal,* *vaderland*	„język matki" a nie ojczysty, przydatne w państwach o kulturowym zróżnicowaniu „ziemia ojców"
przodkowie	*Voorouders*	„rodzina przed rodzicami" to również dziadkowie

Tabela 1 (cd.)

urlop macierzyński	*moederschapsverlof*	„urlop po urodzeniu lub adopcji dziecka przyznany matce”
urlop tacierzyński	*vaderschapsverlof*	„urlop po urodzeniu lub adopcji dziecka przyznany ojcu”
urlop „macierzyński”, „ojcowski”, wychowawczy	*ouderschapsverlof*	„urlop rodzicielski” (od narodzin dziecka do 12 roku życia dziecka) dla obojga rodziców
głowa rodziny państwo dobrobytu	*de goede huisvader* *vadertje staat*	„dobry ojciec domu” „opiekuńczy rząd państwa” pojęcie z wykorzystaniem znaczenia ojca jako opiekuna rodziny
mąż	*echtgenoot/ huwelijkspartner*	„oficjalny partner (po ślubie)
żona	*echtgenote/ huwelijkspartner*	„partnerka po ślubie”
moja żona	*mijn vrouw*	„moja kobieta”
mój mąż	*mijn man*	„mój mężczyzna”
małżeństwo	*huwelijk*	„związek formalny dwojga ludzi (niezależnie od płci)”
związek nieformalny (konkubinat),	*ongehuwde samenwonende partners*	„niezalegalizowany związek wspólnie mieszkających partnerów obu lub jednej płci” neutralne znaczenie, potoczne (administracyjne) użycie
(moja) druga połówka (moja) ładniejsza połówka	*Levenspartner*	„partner życiowy” (pojęcie neutralne)

Tabela 1 (cd.)

rozwód (zakończenie małżeństwa ustanowione sądownie)	*echtscheiding*	„prawdziwy rozwód" zakończony wyrokiem sądu
separacja	*scheiding (van tafel en bed)*	„rozwód od stołu i łoża" -pojęcie potocznie używane dla określenia nieformalnego rozwodu
opieka naprzemienna (bez ograniczenia praw rodzicielskich któregoś z rodziców)	*co-ouderschap*	„wspólne rodzicielstwo" - wspólna odpowiedzialność obojga rodziców za wychowanie dziecka po rozwodzie, pojęcie neutralne
rodzina zastępcza (adopcyjna)	*pleeggezin*	pojęcie neutralne dla obu typów rodziny w różnej konfiguracji
rodzice zastępczy, adopcyjni	*pleegouders*	prefiks *pleeg* stanowi o neutralnym znaczeniu
dziecko adoptowane	*pleegkind*	wszystkich wyrazów bliskoznacznych

[a] Pojęcie nie występuje w języku polskim
[b] Brak odpowiednika w języku polskim
[c] Brak odpowiednika w języku polskim
[d] Pojęcie analogiczne do j. niderlandzkiego nie występuje w języku polskim

Źródło: opracowanie autorskie

6. Stereotypowy obraz Polaków w Niderlandach

Długotrwały charakter związków między Polską a Niderlandami nie oznacza, że kontakty te zaowocowały jednoznacznym i przyjaznym wizerunkiem Polaka w świadomości Belgów i Holendrów. Ten deficyt wiedzy o Polakach i Polsce znajduje oczywiście odzwierciedlenie w przesadnym wykorzystywaniu stereotypów, niestety najczęściej tych negatywnych, co stanowi swoistą konsekwencję niekorzystnej oceny zjawisk. Specyfika stereotypów narodowych

polega na tym, że żadna społeczność nie może zupełnie obyć się bez uprzedzeń lub utrwalonych przekonań na temat innych grup narodowych czy etnicznych. Taka tendencja do stereotypizacji wiąże się zasadniczo z podstawową skłonnością do upraszczania wiedzy dla zrozumienia otaczającej rzeczywistości. Ponadto podstawowe mechanizmy autostereotypizacji odgrywają ważną rolę w procesie kształtowania się tożsamości narodowej jednostki lub zbiorowości. Nie oznacza to jednak, że stereotypy narodowe mają charakter niezmienny, choć doświadczenie pokoleniowe wskazuje na ogromną trudność w ich obaleniu.

Realizacje filmowe w Niderlandach (Belgia i Holandia) przedstawiające postać Polaka świadczą o tym, że grupa etniczna naszych rodaków jest silnie reprezentowana w społeczności lokalnej. Można też zaryzykować twierdzenie, że obecność bohaterów z Polski jest nieprzypadkowa w większości wyselekcjonowanych realizacji. Wybrane filmy traktują o problemach współczesnego społeczeństwa, natomiast obecność Polaków w przestrzeni publicznej wykorzystywana jest do uleczenia relacji rodzinnych, wskazania kierunku działania lub rozwiązania trudnych sytuacji. Należy przy tym zaznaczyć, że w świadomości wielu Belgów i Holendrów Polska wciąż pozostaje krajem ultrakatolickim, zamieszkałym głównie przez konserwatystów o prawicowych poglądach, co w zderzeniu ze społeczeństwem w Niderlandach może często szokować, szczególnie w zestawieniu z obserwowanym ograniczeniem swobód demokratycznych i etycznych oraz liberalnego stosunku Zachodu do aktualnych zjawisk takich jak aborcja, małżeństwa jednopłciowe czy używanie narkotyków. Dlatego też Polska jest często postrzegana jako absolutne zaprzeczenie nowoczesnego państwa zachodniego, tym samym progresywnych wartości. Jednocześnie, w zależności od sytuacji, co potwierdza fabuła wybranych realizacji filmowych, Polska może być odbierana jako niezdobyty bastion tradycji rodzinnych oraz jako panaceum na problemy społeczne nowoczesnego państwa.

1. **Thuis** (2001–2022) – serial telewizyjny, w którym Waldek Kosiński, hydraulik z Polski jest bohaterem drugoplanowym serialu. Polaka przedstawiono jako zasymilowanego obcokrajowca, męża Rose. Rola polskiego imigranta, choćby poprzez przypisany zawód wykonywany, jest mocno nacechowana stereotypami. Warto dodać, że postać jest grana przez aktora belgijskiego mówiącego bez akcentu typowego dla bloku wschodniego.

2. **Polonez** (2003) – telewizyjny film Nicole van Kilsdonk, który koncentruje się na romansie polsko-holenderskiej pary Hilde i Maćka. To jedyna niezaprzeczalnie „szczęśliwa" para w filmie, która od momentu zapoznania w warszawskiej windzie pozostaje ze sobą na dobre i złe. Jedyną przeszkodą, która stoi na drodze ich całkowitemu szczęściu w Holandii, jest fakt, że Maciek jako wykwalifikowany dentysta nie może pracować w zawodzie, zatem zajmuje się (nielegalnym) zbiorem truskawek.
3. **Willy's & Marjetten** – seria komediowa (2006) stworzona na wzór brytyjskiego Monty Pythona, w całości poświęcona życiu grupy „niecywilizowanych", polskich imigrantów w Belgii. Inspiracją do tego serialu są bezsprzecznie wszystkie uprzedzenia i głęboko zakorzenione stereotypy dotyczące już wtedy dobrze znanej grupy etnicznej, która od wielu wieków miała swoje miejsce w krajobrazie Belgii. Mężczyźni jako robotnicy najpierw w kopalniach, a następnie na budowach oraz kobiety- sprzątaczki.
4. **Shocking blue** (2010) w reżyserii Marka de Cloe to opowieść o dorastaniu rozgrywająca się na plantacji tulipanów w Bollenstreek, gdzie polski imigrant opiekuje się zaniedbanym holenderskim nastolatkiem.
5. **Lena** (2011) – dramat psychologiczny (holenderska produkcja wyreżyserowana przez belgijskiego reżysera Christophe'a van Rompaeya) opowiada o nastoletniej dziewczynie z Rotterdamu, którą łączy miłość i nienawiść do matki polskiego pochodzenia. Lena uwikłana zostaje w romans z przystojnym łobuzem Daanem oraz jego samotnym ojcem.
6. **Onder ons** (2011) – thriller psychologiczny w reżyserii Marco van Geffena opowiadający o perypetiach i nieszczęśliwych przejściach dwóch Polek (Ewy i Agaty), które podjęły pracę jako opiekunki do dzieci (*au pair*) niedaleko Amsterdamu.
7. **Oleg** (2019) – thriller psychologiczny o stosunkach pomiędzy mniejszościami etnicznymi w Belgii. Główny bohater to Łotysz, który poprzez zbieg nieszczęśliwych wypadków staje się nielegalnym emigrantem zarobkowym na usługach Andrzeja, typowego socjopaty. Reżyser filmu Juris Kursietis oparł swój scenariusz na prawdziwych historiach, a sylwetki bohaterów powstały na podstawie opowieści emigrantów wyzyskiwanych w różnych krajach Europy.

7. Rosnące znaczenie imigrantów

Jednym z obszarów, w których polskie (i inne wschodnioeuropejskie) postacie pełnią rolę ekranów projekcyjnych dla zachodnioeuropejskich filmowców, jest kwestia tożsamości płciowej, która jest często podejmowana w tradycyjny sposób. Ta silna identyfikacja z klasycznymi wzorcami płci wynika nie tylko z powszechnego postrzegania Europy Wschodniej jako mniej nowoczesnej w zakresie relacji damsko-męskich. Zróżnicowanie na płeć silną i słabą wydaje się poparte rzeczywistymi zadaniami, jakie zazwyczaj przyjmują na siebie polscy imigranci: mężczyźni są zatrudniani do cięższej pracy fizycznej (np. w sektorze budowlanym), a kobiety pracują w sektorze opieki i gospodarstwa domowego, co jednoznacznie wzmacnia ich związek z tradycyjną rolą matki. Z jednej strony omawiane tu filmy mogą być ściśle związane z (niewolnym od negatywnych stereotypów) sposobem przedstawiania polskich imigrantów (złota rączka, pracownik fizyczny, opiekunka do dzieci – „au pair") w belgijskich i holenderskich mediach. Z drugiej strony innym obrazem wschodnioeuropejskich postaci jest wzorzec brutalnego kryminalisty przedstawiony chociażby w dramacie „Oleg" jako portret stereotypowy. Nie brakuje prześmiewczych przykładów, które wykorzystują stereotypy narodowe zakotwiczone od lat w świadomości społecznej. Najbardziej typowym jest serial w całości poświęcony grupie polskich imigrantów pt. „Willy i Marjettes"– silnie deformujący wizerunek Polaków, przedstawionych jako panów z wąsami, nie bardzo pojmujących zachodnią rzeczywistość, liczących każdy grosz.

Wybrane filmy, przedstawiające bohaterów z Polski, stanowią odpowiednie tło dla wielu współczesnych bolączek cywilizowanego świata. Otóż to nieszczęśliwe związki, rozbite rodziny, nieobecność matki, żony oraz niemoc współczesnego mężczyzny są przyczyną życiowych dramatów i porażek osobistych bohaterów, ale również konsekwencją emancypacji kobiet nowoczesnego świata Europy Zachodniej. Zjawisko zamiany tradycyjnych ról kobiety i mężczyzny w związkach charakteryzuje się utratą przez mężczyznę dominującej pozycji w rodzinie. Mężczyzna staje się obciążony swoistą formą degradacji wyrażającej się najdobitniej poprzez feminizację przestrzeni domowej. W filmie „Polonez" poznajemy małżeństwo

przeżywające kryzys, ponieważ zostały zaburzone proporcje tradycyjnych ról przypisanych związkowi mężczyzny i kobiety, w tym wypadku kobieta dba o swoją karierę. W „Shocking blue" oraz dramacie „Lena" z kolei można zaobserwować samotność jednego z małżonków wynikającą z nieobecności żony i matki, opiekunki ogniska domowego. Ten brak ciepła rodzinnego odzwierciedla się również w dysfunkcyjnych relacjach międzypokoleniowych. Przykładem osobistego dramatu i nieszczęścia jest przedstawiona postać nastolatka, głównego bohatera filmu „Shocking blue", który po nagłej śmierci przyjaciela, postanawia, mimo bardzo ograniczonych możliwości, zaopiekować się ciężarną przyjaciółką zmarłego. Nastoletni bohater wspierany jest przez drugoplanową postać filmu – polskiego imigranta – przejmującego rolę ojca. Tym samym Polak wypełnia lukę w rodzinie niderlandzkiej. W mgnieniu oka miejsce pracy Polaka – ogrodnika zamienia się w alternatywny „dom", w którym młody Holender opiekuje się ciężarną przyjaciółką. Film „Shocking blue" jest swoistym odwróceniem znanej sytuacji imigrantów, którzy zazwyczaj po przyjeździe do nowego kraju przyjmowani są przez mieszkańców natywnych; tym razem to polski imigrant otwiera swój dom dla wysiedlonego holenderskiego nastolatka Natomiast w dramacie „Lena" holenderski bohater to zbuntowany nastolatek, który zaniedbuje szkołę i zostaje uwikłany w świat przestępczości zorganizowanej. Jego owdowiały ojciec nie stanowi oparcia dla syna, dlatego ich relacje stają się bardzo napięte. Lena, która pracuje jako pomoc, podejmuje próby przywrócenia harmonii w tej rodzinie dysfunkcyjnej. Dziewczyna liczy jednocześnie, że jej matka polskiego pochodzenia, będzie mogła związać się z wdowcem, aby stworzyć szczęśliwy dom. Nieszczęśliwie jednak to Lena, wbrew swej woli, zostaje ulubienicą nie tylko młodzieńca, ale i owdowiałego mężczyzny.

W wybranych filmach można zauważyć, iż polskim bohaterom emigracyjnym przypisuje się ściśle określoną funkcję narracyjną. Przywołując w sytuacjach kryzysowych bohatera, imigranta, stojącego na najniższym szczeblu drabiny społecznej, poddaje się ocenie wartości przekładające się na szczęście rodzinne i osobiste. Zdesperowani bohaterowie filmowi często w sytuacjach beznadziejnych poszukują rozwiązań w podstawowych czynnościach, np. mężczyźni zwracają się ku pracy fizycznej, a bohaterki w celu poprawy sytuacji, poświęcają swoje ambicje dla rodziny i opieki nad naj-

bliższymi. Polskę, jak i inne kraje z bloku wschodnioeuropejskiego, wykorzystuje się w antycywilizacyjnym dyskursie, o czym świadczą liczne badania nad tzw. euroorientalizmem, prowadzone w ciągu ostatniego ćwierćwiecza (m.in. przez Wolff 1994, Adamovsky 2006 i Van Heuckelom 2009). Można zatem założyć, że polscy imigranci przedstawieni w belgijskich i holenderskich filmach mogą być wykorzystywani jako środek do przeprowadzenia diagnozy współczesnych relacji społecznych. Ponadto przybysz ze Wschodu może być oceniany w zależności od potrzeby sytuacji negatywnie lub pozytywnie, czyli jako niecywilizowany twór, którego trzeba oswoić lub wypędzić, albo jako nieskalane ucieleśnienie szlachetnych, tradycyjnych cnót i wartości, (potencjalnego) nośnika cech i wartości, które utracił rzekomo cywilizowany świat. Szczególnie w przypadku portretów polskich bohaterów w ostatnich europejskich filmach godność polskiego imigranta wyraźnie przeważa nad jego rzekomą dzikością. Jeśli umieścimy omawiane tu filmy fabularne w szerszej perspektywie europejskiej, podejście holenderskie wydaje się przebiegać równolegle do funkcji narracyjnej przypisanej w innych kontekstach polskim bohaterom: podczas gdy polscy emigranci byli nadal przedstawiani jako antybohaterowie w czasie zimnej wojny i tuż po niej. Nowo odkryta wartość polskiego imigranta na Zachodzie utrwalona od połowy lat 90. XX w. w kinie europejskim charakteryzowała się obrazem postaci energicznych, zrównoważonych fizycznie i psychicznie „rozwiązujących problemy", którzy mogliby tchnąć „nowe życie" w konający i moralnie zdegenerowany Zachód (Heuckelom 2013).

8. Język neutralny – inkluzywny

Przyjmując, że każdy język odzwierciedla postawy, zachowanie i sposób postrzegania rzeczywistości oraz wywiera na nie silny wpływ, równouprawnienie płci próbowano osiągnąć poprzez stosowanie, już od lat 80. XX w., języka pozbawionego elementów wskazujących na dyskryminację płciową, inaczej zwanego równościowym lub neutralnym płciowo, w którym nie ma przywilejów i który nie utrwala uprzedzeń wobec żadnej płci. To rozpowszechnione zjawisko oddziaływujące na komunikację

w poszczególnych dziedzinach i sferach życia zwane jest również językiem inkluzywnym:

> Język neutralny płciowo to ogólne określenie służące zdefiniowaniu języka pozbawionego znamion seksizmu, języka, który jest inkluzywny lub równościowy. Celem języka neutralnego płciowo jest unikanie wyboru słów, które można interpretować jako tendencyjne, dyskryminujące lub poniżające, ponieważ sugerują wyższość jednej płci nad drugą. Stosowanie równościowego i inkluzywnego języka pomaga także ograniczyć stereotypy płciowe, wspiera rozwój społeczny i przyczynia się do osiągnięcia równouprawnienia płci (źródło: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf).

Użycie języka inkluzywnego może być panaceum dla zbyt częstego posługiwania się uprzedzeniami definiowanymi przez słownik języka polskiego PWN jako *nieuzasadniony, negatywny stosunek do kogoś lub czegoś*. Przykładem może być obowiązująca strategia komunikacji w Lowanium, w różnorodnym kulturowo środowisku, gdzie obowiązują zasady niedyskryminacji w języku skutkujące adekwatnymi działaniami urzędowymi (np. tłumaczenia oficjalnych dokumentów/ważnych komunikatów na kilka największych języków społeczności oraz na j. angielski). Działania takie prowadzą do inkluzji (włączenia) wszystkich do życia we wspólnocie poprzez komunikacje przygotowane w kilku najbardziej reprezentatywnych językach (m.in. niderlandzkim, angielskim, arabskim, polskim, chińskim) oraz zgodnie z założeniami języka inkluzywnego, czyli z zastosowaniem różnych strategii zależnie od struktury gramatycznej danego języka do osiągnięcia pożądanego celu.

W ostatnich dekadach obserwuje się również zabiegi wdrażające język neutralny, co odzwierciedlają wytyczne według których pracują organizacje na różnych szczeblach, np. instytucje międzynarodowe i europejskie (Parlament Europejski, Organizacja Narodów Zjednoczonych, Międzynarodowa Organizacja Pracy, itd.), również stowarzyszenia branżowe, uniwersytety oraz agencje informacyjne dopasowały wytyczne dotyczące używania języka pozbawionego seksizmu do swoich działań. Można tę tendencję zobrazować poniższą tabelą:

Tabela 2 - Języki oraz strategie językowe

Języki, w których występuje rodzaj naturalny (np. duński, angielski i szwedzki)	– rzeczowniki osobowe są przeważnie neutralne płciowo, ale zaimki osobowe są nacechowane płciowo. Najczęściej używaną strategią językową jest neutralizacja.	**chairman* zastępuje *chair* lub *chairperson*, **policeman* (*policewoman*) zastępuje *police officer*, **spokesman* zastępuje *spokesperson*
Języki, w których występuje rodzaj gramatyczny (np. niemiecki, niderlandzki, języki romańskie i słowiańskie)	– każdy rzeczownik ma rodzaj gramatyczny, a rodzaj zaimka osobowego odpowiada rodzajowi rzeczownika. Z punktu widzenia leksyki praktycznie niemożliwe jest utworzenie form neutralnych płciowo na bazie słów już istniejących, dlatego obserwuje się feminizację wyrazów zwłaszcza w kontekście zawodowym, (np. nazwy stanowisk zajmowanych przez kobiety).	**żeńskie odpowiedniki, coraz częściej stosowane do funkcji w r.m. (np. *przewodnicząca, minista, kanzlerin, présidente, sénatrice*...itd.) **zastępowanie uniwersalnego r.m. podwójnymi formami desygnującymi adresatów **stosowanie tylko r.m. w l.mn. nie jest już jedyną normą

Opracowanie własne zgodne z wytycznymi dot. języka inkluzywnego Parlamentu europejskiego, źródło: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf

9. Język niestygmatyzujący a poprawność polityczna

Powszechne użycie stereotypów ograniczone jest jednakże poprzez inne zjawisko, powstałe dla przeciwstawienia się lub choćby zminimalizowania mowy nienawiści, którą definiuje[4] się jako wypowiedź zawierają elementy wyszydzające, poniżające osobę lub grupy osób ze względu na ich cechy takie, jak np. płeć, kolor skóry, wyznanie, niepełnosprawność. Rolę ograniczającą stygmatyzację ma

[4] Definicja według Wielkiego Słownika Języka Polskiego

pełnić tzw. *poprawność polityczna,* według słownika języka polskiego PWN stanowi o *unikaniu wypowiedzi lub działań, które mogłyby urazić jakąś mniejszość, np. etniczną, religijną lub seksualną.* Dlatego też z jednej strony obraz rzeczywistości oraz dopasowany do tego kod językowy będzie wyznaczał stereotyp i powszechne użycie go w różnych kręgach kulturowych i językowych, natomiast z drugiej, poprawność polityczna będzie stała na straży, aby język wyrażający obraz świata jego użytkownika, nie ograniczał się do utartych lub nieprawdziwych uproszczeń, często raniących inne osoby lub grupy społeczne. Ciekawostką może być fakt, iż sam termin „poprawność polityczna" pojawił się dopiero w latach 70. XX wieku, kiedy w Stanach Zjednoczonych rozgorzała publiczna debata dotycząca wytycznych dla twórców na temat sposobu opisywania niektórych zjawisk, aby unikać stygmatyzowania.Instrukcje te dotyczyły głównie języka debaty o kwestiach mniejszościowych i miały na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i znieważaniu oraz walkę ze stosowaną w narracji mową nienawiści. Wytyczne te zyskały szybko opinię działań w imię *political correctness*, która była oczywistą odpowiedzią na tego typu dialektykę koncentrującą się głównie wokół zagadnień mniejszości rasowych, seksualnych czy równouprawnienia kobiet. Koncepcja budziła spore kontrowersje, gdyż dotyczyła kwestii zbyt oczywistych, m.in. sposobu wypowiedzi wynikający z kultury osobistej, taktu, a przede wszystkim z etykiety językowej. Dopatrywano się także, w instrukcjach dotyczących poprawności politycznej, próby kształtowania świata poprzez język. Dlatego też od początku istnienia tego zjawiska termin „poprawność polityczna" używany był najczęściej w sensie pejoratywnym.

W ślad za językoznawcami oraz badaczami języka i kultury zakłada się, iż język jest nie tylko najdoskonalszym sposobem komunikowania się pomiędzy ludźmi, ale także pełni znaczącą rolę znakomitego instrumentu w poznaniu i postrzeganiu świata. Można założyć, że możliwości językowe jednostki lub zbiorowości określają granice światopoglądu. Ponadto język wpływa bardzo znacząco na zachowanie jednostki lub zbiorowości oraz kształtuje międzyludzkie relacje, gdyż przechowuje tradycje kulturowe, poszczególne systemy wartości i normy moralne wypracowane przez odpowiednią społeczność (por.: Kołodziejek, 2015). Mimo iż każdy język opiera się na stereotypach, jakkolwiek definiują one świat w sposób niepełny, to jednak zazwyczaj są używane na co dzień, niezależnie od używanego kodu.

Należy jednak podkreślić, że stereotypy odwzorowujące niejako wiedzę społeczną istnieją w każdym języku, a użycie całego bogactwa stereotypów zależy od potrzeby, reakcji na otaczający nas świat oraz od zjawisk, z jakimi mamy do czynienia na co dzień. Aby w pełni zrozumieć proces stereotypizacji, należy uznać, że stereotypy stają się nierozłączną strukturą społeczną, wspólną dla wszystkich ludzi należących do tej samej kultury.

10. Wnioski

W niniejszym artykule wykorzystano analizę koncepcji obrazu rzeczywistości i stereotypów narodowościowych oraz wpływu poprawności politycznej na postrzeganie świata, a także przeanalizowano materiał filmowy oraz językowy zawierający określenia i wyrażenia z języka codziennego w środowisku wielokulturowym Niderlandów. Wskazano również zadania mające na celu obalenia uprzedzeń narodowych oraz zmniejszenia powszechności mowy nienawiści w przestrzeni publicznej. Ponadto przywołując stereotyp Polaka za granicą podkreśla się, że poprawność polityczna na poziomie języka nie powinna ograniczać się tylko do unikania deprecjonujących słów i wyrażeń w przestrzeni społecznej lub zastępowania ich określeniami neutralnymi, lecz powinna raczej zmodyfikować sposób myślenia o kulturze, odrębności i człowieku, tym samym sprowadzając je do poziomu potoczności.

Chroniąc grupy uznane za społecznie słabsze, czyli mniejszości etniczne, rasowe, religijne, seksualne, zwolennicy poprawności politycznej twierdzą, że przynależność do tych grup zasadniczo determinuje tożsamość człowieka, co nie jest prawdą. Ta przynależność stanowi tylko jedną z wielu determinant społecznych i psychologicznych człowieka. Dlatego właśnie określanie członków tych grup wyłącznie lub stale przez tę przynależności czyni im krzywdę. Redukuje do jednego tylko wymiaru życiowego, do ich wyznania, rasy, seksualizmu. Tymczasem polityka poprawności z jednej strony domaga się usuwania stereotypów z języka, z drugiej eksponuje ten jeden wymiar człowieczeństwa, używa go jako uzasadnienia specjalnych wymagań i uzyskiwania lub przyznawania przywilejów. Zmusza użytkowników języka do nieustannego zajmowania się szu-

kaniem określeń nobilitujących mniejszości lub arbitralnie narzuca nazwy wymyślone przez siebie (Cegieła, 2015).

Świat współczesny, etnicznie różnorodny, potrzebuje zróżnicowanych i dopasowanych do okoliczności strategii dla odrzucenia uprzedzeń i stereotypów negatywnych oraz stworzenia pomostu pomiędzy nową, cywilizowaną rzeczywistością a utartymi, często ogólnymi i niesprawiedliwymi wzorcami. Zasady etykiety dyktują czego powinno się unikać, a co jest społecznie dozwolone. Nie należy jednak traktować tych zasad jako nienaruszalnego dekalogu, gdyż łatwo można wtedy zafałszować pewne fragmenty rzeczywistości, zapominając o obiektywnych obserwacjach. Dlatego ciągła ucieczka od stereotypów a tym samym stosowanie nadmierne poprawności politycznej nie służy prawdzie obiektywnej, nawet w środowisku bardzo zróżnicowanym etnicznie w Królestwie Belgii. Przykładem wyważonej równowagi pomiędzy jednym zjawiskiem a drugim może być Lowanium, gdzie kalejdoskop kolorów, kultur i języków doskonale współgra w społeczeństwie lokalnym przepełnionym szacunkiem dla każdego jej elementu. Prawo do kultywowania swoich tradycji narodowych i języka wzmacnia przynależność do wspólnoty etnicznej, ale jednocześnie pozwala współdziałać w doskonałej symbiozie z innym członkami społeczeństwa różnorodnego kulturowo i językowo.

Dzięki dostępnej literaturze oraz badaniom dowiadujemy się, że po wieloletnich próbach zdefiniowania sytuacji różnorodności kulturowej w różnych kontekstach poprawności politycznej, przyjmuje się, iż nie należy piętnować języka z jego zasobem leksykalnym, lecz niewłaściwe jego użycie do porządkowania świata za pomocą etykietowania, stereotypizowania lub wykluczania. Należałoby zatem zweryfikować najpierw sferę przekonań, których konsekwencją są działania językowe, nie zaś poszczególne słowa (por.: Cegieła, 2015).

Bibliografia

Anusiewicz J. (1999), *Problematyka JOS w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku, [w:] Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 261–289.

Bartmiński J. (1999), *Słowo wstępne, [w:] Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 7–14.

Bartmiński J., Panasiuk J., (2001), *Stereotypy językowe, Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin.

Bartmiński J. (2006), *O pojęciu językowego obrazu świata, [w:] Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin, s. 11–21.
Bartmiński J. (2007), *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin, s. 53–111.
Bartmiński J., Niebrzegowska S., Nycz R., (2004), *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, Lublin.
Bertels M. (2009), *Het effect van stereotypen in advertenties op de attitudes van mannen en vrouwen,*(dostęp:https://books.google.be/books/about/Het_effect_van_stereotypen_in_advertenti.html?id=tHXvrQEACAAJ&redir_esc=y).
Cegieła A. (2015), *Słowa niebezpieczne i niepożądane w przestrzeni społecznej. Etyka słowa a poprawność polityczna,* (dostęp:http://oes.uw.edu.pl/2015/01/26/slowa-niebezpieczne-i-niepozadane-w-przestrzeni-spolecznej-etyka-slowa-a-poprawnosc-polityczna/).
Felten H., Taouanza I., Broekroelofs R., (2018), *Les over vooroordelen en stereotypen op school: is bewustwording wel echt de eerste stap? (*dostęp:*https://www.kis.nl/artikel/les-over-vooroordelen-en-stereotypen-op-school-bewustwording-wel-echt-de-eerste-stap).*
Grzegorczykowa R. (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata, [w:] Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 39–46.
Idzikowska U, (2019), *Dit vinden Polen in Nederland van de heersende stereotypen*, (dostęp:Dit vinden Polen in Nederland van de heersende stereotypen - OneWorld)
Język, dyskurs, społeczeństwo: zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej (2009), red. L. Rasiński, Warszawa.
Językowa kategoryzacja świata (1996), red. R. Grzegorczykowa, A. Pajdzińska, Lublin.
Język telewizyjny VRT, *(*dostęp*:https://vrttaal.net/taaladvies-spelling/stereotiep-stereotype*).
Kołodziejek E., (2015), *Etyczność języka w komunikacji - Etyka języka (etykajezyka.pl)*
Maćkiewicz J. (1999), *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości, [w:] Językowy obraz świata,* red. J. Bartmiński, Lublin, s. 47–56.
Markiewicz A. (2014), *Twórcze wykorzystanie stereotypu a językowa wizja świata,* s. 231-239, (dostęp: https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/27550).
Olszak M. (2006), *Wpływ stereotypów na relacje społeczne : podział, mechanizmy powstawania i funkcje stereotypów*, Pedagogika filozoficzna on-line, Tom I, s. 91-99, (dostęp: https://bazhum.pl/bib/article/394355/).
Parlament Europejski, wytyczne dot. języka inkluzywnego, (dostęp:https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf).
Piqueray E., (2019), *De Poolse school in Vlaanderen*, (dostęp: *Brocade Desktop: irua (uantwerpen.be)/ https://doc.anet.be/docman/docman.phtml?file=.irua.0a8817.15647).*
Putnam H. (1998), *Znaczenie wyrazu „znaczenie"*, [w:] H. Putnam, *Wiele twarzy realizmu i inne eseje*, Warszawa, s. 93–184.
Rada Języka Polskiego*,* (2015), *Stereotypy i uprzedzenia językowe w Europie, (*dostęp: *https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1566:stereotypy-i-uprzedzenia-jezykowe&catid=109&Itemid=59*)
Rada Unii Europejskiej, *Komunikacja inkluzywna*, (dostęp: en_brochure-inclusive-communication-in-the-gsc.pdf (europa.eu)).
Tokarski R., (2001), *Słownictwo jako interpretacja świata, Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin.
Tokarski R., (1993), *Słownictwo jako interpretacja świata.* W zbiorze: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2.*, s. 358.
Van Heuckelom K., (2008), *Złodzieje i złote rączki. Polskie stereotypy w Niderlandach,* (dostęp:https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Postscriptum_Polonistyczne/Postscriptum_Polonistyczne-r2008-t-n1(1)/Postscriptum_Polonistyczne-r2008-t-n1(1)-s101-114/Postscriptum_Polonistyczne-r2008-t-n1(1)-s101-114.pdf)
Van Heuckelom K., (2015), *In Holland staat een huis. De uitbeelding van Poolse immigranten in recente Nederlandse speelfilms*, (dostęp: https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/IN2015.2.HEUC).

The stereotypic image of a Pole in the Netherlands versus political correctness

Keywords

stereotype, linguistic worldview, political correctness, inclusive/neutral language

Summary

The notion of stereotype appears as a part of the linguistic picture of the world. Consequently, the concept of the linguistic picture of the world, which still remains largely undefined, presents a specific reality, as well as the ontological status of the linguistic world model. Therefore, it is also crucial to specify the multi-layer and multi-aspectual components, which the linguistic picture of the world contains. Stereotypes appear as an automatically activated component of our knowledge on reality. In Belgium and Netherlands (like in Poland) there are functioning a lot of stereotypes, mainly issued from the past. However, still today, many years after the Poland accession to the EU, Polish image is created by the conventional image of building workers and cleaners. The best solution to avoid offense or disadvantage to members of particular groups in society, could be a political correctness and the „inclusive language".

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Sophia Gertruda Cilkowska – Nordwall – polska artystka nazywana „Panią z Hollywood"

mgr Mirosław Szcześniak

Słowa kluczowe
biografistyka, wspomnienia, wywiad bezpośredni, emigracja, ambasador polskości

Kontakt
Instytut Nauk Społecznych, Polish Akademy of Social Sciences and Humanities w Londynie
ORCID ID: 0000-0001-6442-7132
miroslaw.szczesniak@passhlondyn.eu

Abstrakt

XX wiek w Polsce to czas burzliwych, dramatycznych wydarzeń historycznych, które zmusiły tysiące Polaków do opuszczenia kraju. Wśród przyczyn emigracji wymienić można: ucieczkę przed agresorem niemieckim, narzucony Polsce przez decydentów ówczesnego świata system komunistyczny po II Wojnie Światowej, ale także poszukiwanie szans na poprawę warunków materialno-bytowych. Dla wielu polskich emigrantów Europa była jedynie etapem przejściowym, docelowym miejscem stawały się przede wszystkim Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Historię Sophii Gertrudy Cilkowskiej-Nordwall, przybliżono na III Międzynarodowym Dniu Edukacji Polonijnej 15-16.01.2022 r., (cykliczna Międzynarodowa Konferencja Naukowa organizowana co rok przez Polską Akademię Nauk Społecznych i Humanistycznych w Londynie), w reportażu „SOPHIA GERTRUDA CILKOWSKA - NORDWALL - Polska Artystka nazywana „Panią z Hollwood" (dostęp: https://www.youtube.com/watch?v=p4Wt1fDmjJ8)..

1. Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi uzupełnienie pewnej luki w badaniach nad emigracyjnymi losami Polaków. Bohaterka artykułu była za życia wybitną postacią, stąd narodziła się potrzeba przedstawienia jej losów. Sophia Gertruda Cilkowska – Nordwall była ambasadorem polskości, jej amerykańscy przyjaciele i publicz-

ność, która miała możliwość oglądania jej występów „na żywo” wiedzieli o jej polskich korzeniach. Rekonstrukcja biografii jest przedsięwzięciem niełatwym. Autor artykułu ma zatem świadomość funkcjonujących w piśmiennictwie różnych modeli badawczych (Skrzyniarz, red., 2016; Szulakiewicz, 2004).

Celem niniejszej pracy będzie przybliżenie sylwetki Sophii Gertrudy Cilkowskiej – Nordwall, polskiej artystki pochodzącej z malowniczego miasteczka Tczew, położonego niedaleko Gdańska. W Polsce jest to postać zupełnie nieznana, obecna jedynie w pamięci członków najbliższej rodziny. Autor odwoła się do kontekstu historycznego, przywołując liczne przykłady z życia prezentowanej postaci (Kulak, 1998). Na tym tle pokazana zostanie biografia Sophii Gertrudy Cilkowskiej – Nordwall i jej roli w propagowaniu polskości podczas (niełatwej) emigracyjnej tułaczki. Podstawę rozważań autora stanowi korespondencja i rozmowy z jej amerykańską przyjaciółką Ritą Griffiths oraz wywiady bezpośrednie z najbliższymi członkami rodziny mieszkającymi w Polsce.

1. Lata dzieciństwa i wczesna młodość

Sophia Cilkowska – Nordwall (11.01.1920-28.03.2017) - „nazywana przez najbliższą rodzinę Zosia, a przez wielu przyjaciół i publiczność jako Sonia była wyjątkową i niezwykłą kobietą, o której z wielką dumą mogę powiedzieć, że była moim przyjacielem” – mówi Rita Griffiths jej amerykańska przyjaciółka, obecnie mieszkająca w stanie Wisconsin (wspomnienia Rity z 16.10.2021 r.). Sophia urodziła się w Kociewie na Pomorzu Gdańskim, położonym na zachodnim brzegu Wisły w dorzeczu Wdy i Wierzycy, który obejmuje wschodnią część Borów Tucholskich, w Tczewie 11 stycznia 1920 roku (dostęp: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Tczew;3985821.html). Była dzieckiem Brunona Cilkowskiego (dyrektora miejscowej elektrowni) i Joanny z domu Brzoskowskiej, która zajmowała się domem i wychowywaniem dwójki dzieci. Miała młodszego brata Edwarda, który podczas II wojny Światowej w roku 1943 był więziony przez Hitlerowców na zamku w Lublinie za działalność konspiracyjną. Cudem udało mu się ujść z rąk oprawców. Był wielkim patriotą, po wyjściu na wolność nadal działał w konspiracji (wywiad z córką Barbarą

23.10.2021). Wychowywali się w pięknym domu z ogrodem, z mnóstwem miejsca do codziennej zabawy na świeżym powietrzu. Zofia jako dziecko bardzo lubiła, aby jej blond włosy były zawsze krótko przystrzyżone. Nosiła spodnie i koszule, co było raczej rzadko spotykane w latach dwudziestych/trzydziestych ubiegłego wieku wśród kobiet. Uwielbiała jeździć na łyżwach i rowerze. Mieszkała na terenie odzyskanym przez Polskę po I wojnie światowej.

Zdjęcie 1. Zofia Cilkowska – 1929 rok, Tczew.

Źródło: Album Sophii Cilkowskiej-Nordwall

Działalność oświatowa w latach międzywojennych odgrywała decydującą rolę w procesie integracji społeczeństwa polskiego po okresie zaborów. Szczególną rolę pełniły placówki oświatowe na Pomorzu, na którym wyraźnie było widoczne ścieranie się elementów polskich z niemieckimi. W przedwojennym Tczewie działały trzy rodzaje szkół: podstawowe, średnie oraz zawodowe. Funkcjonowały także przedszkola (ochronki) oraz ośrodki oświaty pozaszkolnej. Szczególną rolę w życiu miasta w latach 1920-1930 odgrywała pierw-

sza w Polsce Państwowa Szkoła Morska. Najliczniej reprezentowane były szkoły podstawowe (powszechne), w roku szkolnym 1927/1928 w Tczewie funkcjonowały cztery szkoły powszechne państwowe i jedna szkoła powszechna prywatna (Samulewicz, 2002).

Kiedy skończyła siedem lat rozpoczęła naukę w szkole podstawowej. Szkoła Powszechna mieściła się na parterze budynku przy ulicy Skarszewskiej i była jedyną szkołą prywatną, którą prowadziła pani Klementyna Barańska. Było to duże mieszkanie, z którego jeden większy pokój przystosowano do nauki dzieci. Naukę pobierało 16 dzieci w klasach koedukacyjnych. Poziom tej ekskluzywnej szkoły był bardzo wysoki, a zasługi Pani Klementyny w wychowywanie uczniów na dobrych, uczciwych ludzi, a przede wszystkim patriotów były bardzo duże (https://dawnytczew.pl/forum/viewtopic.php?t=2341).

Zdjęcie 2. Szkoła Powszechna 1930, Tczew.

Źródło: Album Sophii Cilkowskiej-Nordwall.

Polskojęzycznymi szkołami średnimi w dwudziestoleciu międzywojennym działającymi na terenie Tczewa były: Państwowe Gimnazjum Humanistyczne - Męskie im. św. Kazimierza i Państwowe

Gimnazjum Humanistyczne - żeńskie im. Królowej Jadwigi. Państwowe Gimnazjum Humanistyczne - Męskie zostało założone w Tczewie w 1876 roku. Po 1920 roku szkoła ta przeszła w ręce polskie. Chcąc podkreślić nowy charakter tej placówki, patronem wybrano św. Kazimierza. Pierwszym polskim dyrektorem został Wilhelm Urbanicki, który jednocześnie został dyrektorem Gimnazjum Żeńskiego. Do procesu polonizacji gimnazjum przyczynili się szczególnie profesorowie: Antoni Władyka i Jan Moliński (Samulewicz, 2002).

Państwowe Gimnazjum Humanistyczne – Żeńskie, podobnie jak Gimnazjum Męskie, powstało w 1876 roku. Po 1920 roku najważniejszą sprawą dla dyrekcji szkoły była szybka polonizacja. Nową patronką wybrano królową Jadwigę. W 1922 roku szkoła posiadała cztery klasy zasadnicze i pięć oddziałów. W jej murach pobierało nauki 180 uczennic (Samulewicz, 2002). W roku szkolnym 1927/1928 liczba słuchaczek wzrosła do 195, wszystkie były narodowości i obywatelstwa polskiego. W szkole działał szereg zrzeszeń, m.in.:

- Pierwsza Drużyna Harcerska Żeńska im. Królowej Jadwigi (w jej szeregach było 50 uczennic);
- Hufiec Szkolny (liczył 30 uczestniczek). Program hufca obejmował m.in. zagadnienia służby łączności i kurs sanitarny:
- Kasa Samopomocy Uczennic do której należało 191 uczennic (Samulewicz, 2002).

Zosia kończy szkołę w roku 1938. Egzamin maturalny zdaje z wynikiem „bardzo dobrym". Cudowne dzieciństwo i lata nauki pod okiem wspaniałych pedagogów sprawia, że Zosia stała się inteligentną i bardzo wrażliwą kobietą, nieustraszoną, pewną siebie, która potrafiła kochać ludzi i dostrzegać w nich piękno i dobro.

Bardzo często pokazywała Ricie zdjęcia i z wielkim sentymentem wspominała o szczęśliwych chwilach dorastania w Polsce wśród kochających rodziców - brata Edka, babci, ciotek i wujków. Zawsze widać było w jej cudownych oczach wielką radość, kiedy opowiadała o świętach Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy oraz o tradycjach. Opowieści o lanym poniedziałku, święceniu pokarmów czy jasełkach i kolędnikach były dla Rity nieznane i były dla niej niezwykle ciekawe i interesujące. Śmieje się głośno, wspominając jak Zosia z detalami opowiadała jej jak w poniedziałek wielkanocny

ukryci chłopcy czekali na dziewczyny idące do kościoła lub spacerujące po ulicach miasta, aby oblać je wodą (rozmowa przez Skype'a 16.10.2021).

Zdjęcie 3. Rodzina Cilkowskich (Joanna, Brunon, Zofia, Edward), 1938, Tczew.

Źródło: Album Sophii Cilkowskiej-Nordwall

2. Okres studiów i okupacji niemieckiej

W październiku 1938 roku, rozpoczyna studia w klasie fortepianu w Gdańskim Konserwatorium Muzycznym. W 1929 roku powołano Konserwatorium Muzyczne Polskiego Towarzystwa Muzycznego kierowane przez Jana Niwińskiego, a następnie – Kazimierza Wiłkomirskiego, pod rządami którego przekształcono uczelnię i nadano jej nazwę Polskie Konserwatorium Muzyczne Macierzy Szkolnej. Szkoła ta działała w latach 1934-1939, aż do wybuchu wojny (dostęp: https://culture.pl/pl/miejsce/akademia-muzyczna-w-gdansku).

Zdjęcie 4. Konserwatorium Muzyczne w Gdańsku, 4.03.1939.

Źródło: Album Sophii Cilkowskiej-Nordwall

Po napaści Niemiec na Polskę 1 września 1939 r. okupanci zamykają uczelnię. Rozpacz tej niezwykle ambitnej dziewczyny jest ogromna. Po rozmowach w domu z ukochanym tatą postanawia wyjechać do Warszawy i tam kontynuować naukę. Wojna i okupacja nie przerwały działalności warszawskiej szkoły. Niemcy zmienili jej nazwę na: „Staatliche Musikschule in Warschau". Mimo, że budynek filharmonii, w której odbywały się zajęcia został częściowo zniszczony, wykłady odbywały się nadal. Pod koniec 1942 r. władze okupacyjne zamknęły szkołę (dostęp: https://culture.pl/pl/miejsce/uniwersytet-muzyczny-fryderyka-chopina-w-warszawie).

Działalność szkoły była nadal kontynuowana w podziemiu. Organizowano koncerty i wykłady, które pomagały Polakom przetrwać trudny okres okupacji i zachować swoją kulturę. W czasie Powstania Warszawskiego, już we wrześniu 1944 r., wznowiono zajęcia w budynku w mniej zniszczonej części Warszawy - na Pradze. W latach

1927- 1940 szkołą kierował Adam Wieniawski, a w latach 1927 – 1940 Józef Śmiłowicz – znakomity pianista (dostęp: https://culture.pl/pl/miejsce/uniwersytet-muzyczny-fryderyka-chopina-w-warszawie).

Zosia była poliglotką, bowiem mówiła biegle po polsku, rosyjsku, niemiecku, francusku i angielsku. Wielokrotnie opowiadała Ricie przygody swojego życia. Najwięcej uwagi przywiązywała do wspomnień i przeżyć z okresu II Wojny Światowej. Naocznie widziała okrucieństwo oprawców, którzy nie mieli żadnych skrupułów i litości wobec ludności cywilnej narodowości Polskiej. Wielokrotnie była zatrzymywana i przesłuchiwana przez bezwzględne gestapo. Przyznaje, że to chyba płynność wypowiedzi w języku niemieckim, jej logiczne myślenie, sprawiały że zawsze z tych opresji wychodziła cało.

Opowiadane historie z tych niezwykle trudnych czasów wzbudzały w niej uczucie smutku i przygnębienia. Wspomnę kilka mrożących w żyłach krew historii:

- po aresztowaniu (w domu Cilkowskich) przez gestapo jej ukochanego ojca Edwarda, Sophia codziennie towarzyszyła swojej mamie i prosiła „władców i panów życia” tamtego okresu o zwolnienie taty. Jej wytrwałość, ale przede wszystkim świetny niemiecki sprawił, że w wigilię Bożego Narodzenia 1940 r. tata stanął w drzwiach rodzinnego domu. Powtarzała mi kilka razy, że piękniejszego prezentu nigdy na święta nie dostała,
- inna jej przygoda związana była z ukrywaniem młodego Żyda. Pewnego razu, a było to w środku nocy w marcu 1941 r., żołnierze niemieccy zaczęli dobijać się do mieszkania w Warszawie, które dzieliła ze swoja przyjaciółką Basią. Niemiecki oficer ostrym głosem zażądał wskazania miejsca, w którym ukryły młodzieńca narodowości żydowskiej. Sophia stanowczo zapewniła, że tu nikogo nie ukrywają. Po dokładnym przeszukaniu mieszkania hitlerowcy znaleźli młodzieńca. Sophia tłumaczyła, że tylko pozwoliły przyjacielowi ich bardzo bliskiego kolegi zatrzymać się na kilka dni. Ukrywanie Żydów kończyło się praktycznie zawsze karą śmierci. Oficer Gestapo udzielił jednak dziewczynom ostrej reprymendy i zabierając przerażonego młodego Karima ze sobą, wyszedł,
- niemiecki żołnierz strzelił do Sophii (czerwiec 1943 r.). Tym razem szybkie i logiczne myślenie sprawiło, że rzuciła się do

rowu i udając martwą, leżała tam bardzo długo, dopiero pod osłoną nocy zdołała uciec,

- w marcu 1944 r., podczas jednej z łapanek na ulicach Warszawy, została zatrzymana i wywieziona na roboty przymusowe do Niemiec.

Kiedy pod koniec wojny żołnierze amerykańscy wyzwalali niemiecki obóz pracy, Sophia wraz z grupą innych kobiet błąkała się po okolicy, szukając schronienia. Dotarła wreszcie do wielkiej posiadłości wiejskiej, w której mieszkali żołnierze francuscy. Jej pewność siebie, ale przede wszystkim świetny francuski, sprawił, że zdobyła wielką sympatię wśród francuskich żołnierzy. Dzięki temu pomogli jej przedostać do Francji w przebraniu francuskiego żołnierza. Nawet wysocy rangą oficerowie nie zorientowali się, że ten filigranowy żołnierz jest kobietą, w dodatku Polką (rozmowa przez Skype 22.10.2021 r.).

Sophia miała również wielki talent i kochała muzykę. Już jako mała dziewczynka, marzyła o tym, aby zostać pianistyką. O jej wielkim talencie muzycznym świadczy fakt, że oprócz fortepianu, grała również na akordeonie i saksofonie. Te zdolności sprawiły, że to dzięki nim mogła zdobyć trochę pieniędzy w trakcie wojny, grając i śpiewając na ulicach Warszawy i w restauracjach.

Po zakończeniu wojny zamieszkała w Paryżu. Wspominając tamte czasy, mówiła że bardzo kochała to piękne miasto, które do obecnych czasów, oprócz znanych na całym świecie zabytków i muzeów, jest jednym z najważniejszych centrów kulturowych na świecie. Została zatrudniona przez działające tam bardzo prężnie Polskie Organizacje i występowała przed żołnierzami wyzwoleńczych sił sprzymierzonych, którzy oczekiwali w Paryżu na transport do swoich Ojczyzn. Mieszkała około dwóch lat w okolicach Placu Pigall, a kościół parafialny Sacre Couer, stał się bliskim jej sercu miejscem jej codziennych odwiedzin (rozmowa z Ritą 22.10.2021 r.).

Zdjęcie 5. Zofia Cilkowska, Paryż, 1944.

Źródło: Album Sophii Cilkowskiej-Nordwall

Na jednym z występów w Paryżu poznała amerykańskiego żołnierza. Nazywał się Larry Badgett. Podszedł do Sophii po występie i zaczęli rozmawiać. Potem przez dwa tygodnie spotykali się, a po dwóch tygodniach zaproponował jej małżeństwo. Zgodziła się, wzięli ślub i wyjechali razem do Stanów Zjednoczonych i zamieszkali na rodzinnej farmie Badgget Farm South Bend Indiana. Ich małżeństwo nie miało jednak szans powodzenia.

3. Pobyt w Stanach Zjednoczonych Ameryki

Trudno sobie wyobrazić, że Sophia, która był artystką miała szansę czuć się szczęśliwą, pracując w gospodarstwie rolnym. Lary po wojnie nadal służył w wojsku, a Sophia wyjechała z farmy i zamiesz-

kała sama w Fort Sheridan w stanie Illinois i w Kolorado, Lary pozostał w domu wojskowym. Małżeństwo przetrwało zaledwie kilka miesięcy. Następnie kobieta wyjechała z koleżanką do Kalifornii, finalnie przeprowadziła się do Chicago i tam już została. Początkowo podejmowała się każdej pracy jaką tylko dostała. Szybko zdała sobie jednak sprawę z tego, że lepiej jest być artystką niż kelnerką. Powiedziano jej jednak, że, aby mogła bez problemów wykonywać ten zawód, musi zatrudnić agenta i wstąpić do związku amerykańskich muzyków, co oczywiście zrobiła w 1947 r., a w 1981 r. została członkiem Chicago Fedaration of Musicians (rozmowa z Ritą 28.10.2021 r.).

Zdjęcie 6. Zofia Cilkowska, Chicago, 1948.

Źródło: Album Sophii Cilkowskiej-Nordwall

W maju 1948 roku, zamieszkała w wynajętym od starszej pani pokoju w Oak Park Hil. Pewnego dnia wybrała się z właścicielką mieszkania do baru. Tam poznała Dona Nordwalla. Siedział na końcu baru w skórzanej kurtce pilota United States Airforce. Był przystojny i była wręcz pewna, że kurtka jest oznaką tego, że brał udział w II wojnie światowej – mówi Rita (rozmowa przez Skype 16.10.2021). Sofia była bardzo atrakcyjna i również przykuła uwagę mężczyzny. Spotykali się przez jakiś czas przed ślubem, aż w międzyczasie sfinalizowała swój rozwód.

Donald Nordwall stał się miłością jej życia. Po długiej przyjaźni w 12 września 1956 r. wzięli ślub w Nevadzie i zamieszkali na wysokim wzgórzu, przy 3130 N., Lake Shore Drive w Chicago. Sophia odniosła wielki sukces i stała się częścią sceny muzycznej w Chicago. Została członkiem Związku Muzyków, grała na pianinie w prestiżowych hotelach i restauracjach; śpiewała w 4 językach (polskim, francuskim, niemieckim i angielskim), dzięki czemu była szczególnie popularna wśród imigrantów i żołnierzy, którzy walczyli w Europie podczas okrutnej II Wojny Światowej (rozmowa z Ritą przez Skype 06.11.2021 r.). Szczęśliwe małżeństwo Sophii trwało do 3 marca 1984 r. Tego dnia umiera jej ukochany Donald w szpitalu św. Józefa, po dwóch tygodniach walki z rakiem, którego zdiagnozowano zbyt późno i nie było już najmniejszych szans na zatrzymanie tej strasznej i szybko postępującej choroby. Po śmierci Dona Sophia przejęła jego firmę poligraficzną i wraz z wieloletnim pracownikiem prowadziła ją przez kilka lat. To musiało być dla niej niezmiernie trudne, ponieważ nie miała doświadczenia w prowadzeniu biznesu. Nadal kochała jeździć na rowerze, uczęszczała na Msze św., utrzymywała przyjazne stosunki z sąsiadami, udzielała się czynnie wśród Polonii chicagowskiej.

Kiedy skończyła 81 lat, zamieszkała w domu opieki nad osobami starszymi Lincoln Park Terrace na Hampden Court. Zabrała ze sobą, pomimo tego, że nie wolno było, swojego ukochanego niebieskiego Cadilaca, którym jeszcze jeździła mając 80 lat. Personel opieki i rezydenci domu zapamiętali ją jako osobę niezwykle ciepłą i spokojną, tą, która zawsze uwielbiała i musiała być codziennie ładnie/modnie ubrana. Opiekunka Casandra robiła jej codziennie makijaż i dobierała biżuterię tak, aby dobrze pasowała jej stroju, który w danym dniu zakładała. Nazywali ją tam „Panią z Hollywood” (rozmowa z Ritą przez Skype 06.11.2021r.). Była pobożną katoliczką, biorącą udział w mszach świętych w katedrze, a następnie, w parafii Matki Bożej z Góry Karmel. Umiera 28 marca 2017 roku w wieku 97 lat, w szpitalu św. Józefa, dokładnie 33 lata po ukochanym Donaldzie. Zawsze pragnęła spocząć obok człowieka, którego bardzo kochała do końca swoich dni. Tak też się stało. Urna z jej prochami została złożona przy człowieku, który był miłością jej życia. Była wielką patriotką, która kochała swoją ojczyznę zawsze. Posługiwała się językiem polskim do końca życia.

Obywatelką Stanów Zjednoczonych została w marcu roku 1951, nigdy nie zapomniała swojego wspaniałego dzieciństwa, lat młodości, swojej rodziny ani ukochanej ojczyzny, za którą bardzo tęskniła. Podczas wielu długich rozmów, które z nią przeprowadziła Rita, zawsze widziała duże podniecenie, szkliste oczy i radość, kiedy na te tematy prowadziły konwersację (rozmowa z Ritą na Skype 06.11.2021 r.).

Pamięć o Sophii Cilkowskiej, która przyjechała do Stanów Zjednoczonych Ameryki, w których znalazła wolność i mogła godnie żyć trwa do dziś. Bardzo ciepło wspominają ją liczni przedstawiciele starszej polonii, którzy pamiętają jeszcze jej cudowny głos i grę na fortepianie, podczas wielu koncertów pieśni patriotycznych, w których licznie uczestniczyli.

4. Wspomnienia o Zosi najbliższych żyjących członków rodziny

Wywiad bezpośredni z Panią Barbarą Jędryszek
w dniu 12.11.2021 r.

- **Pamięta Pani ile razy Sophia odwiedziła Polskę?**
- *Dwa razy. Raz w latach 60-tych i raz w 70-tych ubiegłego wieku.*
- **Co mówił o niej Pani tata brat Sophii?**
- *Wspominał ją z wielkim sentymentem. Zawsze miał szkliste oczy kiedy wspominał lata dzieciństwa, młodość i trudny okres okupacji. Zosia chodziła zawsze swoimi drogami. Rozumieliśmy się doskonale. Czasami zdarzały się sprzeczki, ale nigdy nie dąsaliśmy się na siebie. Była po prostu cudowna. Szkoda, że los tak ciężko nas doświadczył i jako rodzeństwo nie mogliśmy tak jak innymi przeżyć wielu wspaniałych chwil- mówił tata. Tęsknił za nią bardzo.*
- **Jakie wrażenie wywarła na Pani Zosia, kiedy zobaczyła ją Pani po raz pierwszy?**
- *Pamiętam jak by to było wczoraj. Zawsze była uśmiechnięta, radosna i pełna życia. Przywiązywała wielką wagę do tego co je, oraz ogólnie do swojego zdrowia i wyglądu. Niezwykle eleganc-*

ka kobieta. Czasami szokowała – ze względu na głęboką komunę w Polsce i brak niektórych zwyczajów, które panowały w kolebce demokracji - USA.

- **Co myślała Zosia o tym co zastała w kraju w którym nie było wolności?**
- *Powiedziałabym, że podczas pierwszego pobytu, była trochę przerażona i bardzo się bała. Myślę, że to jeszcze powojenna trauma, a może to że nie wróci do Stanów i do swojego kochanego męża. Bardzo stresujące było dla niej zostawianie paszportu na milicji. Bała się jak wychodziła z domu. Oglądała się cały czas za siebie. Czuła się w swojej ojczyźnie i w mieście w którym się urodziła tak, jakoś niepewnie. Najczęściej kiedy chciała gdzieś pójść, prosiła mnie bym z nią poszła. Czuła się wtedy bezpieczniej. Podczas drugiego pobytu, była już bardziej zdecydowana i odważniejsza. W Polsce widać było zmiany. Były to czasy kiedy u władzy był Gierek. Chociaż nie było jeszcze wtedy pełnej wolności, można już było normalniej funkcjonować. „Mogą mnie pocałować tam gdzie słońce nie dochodzi" - mówiła śmiejąc się w głos. Nic mi nie mogą zrobić, jestem przecież obywatelką Stanów Zjednoczonych Ameryki. Tak mówiła proszę Pana. Szkoda, że po raz ostatni ją wtedy widziałam. Na zawsze pozostała w mojej pamięci i w moim sercu moją jedyną cudowną ciocią, niezwykle piękną i wielką salonową damą. To było widać na każdym kroku w jej zachowaniu i stylu bycia.*

Wywiad bezpośredni z córką Pani Barbary – Aleksandrą w dniu 15.11.2021 r.

- **Kiedy Pani po raz pierwszy poznała ciocię?**
- *Kiedy była w Polsce nie było mnie jeszcze na świecie, więc poznałam ją przez telefon. To był rok chyba 2002. Osobiście zobaczyłam ją w 2013 roku, podczas mojego pobytu w USA. Wtedy poznałam też Ritę. Ciocia bardzo chciała abyśmy się poznały. Ritę uważała za najbliższego członka rodziny, chociaż nim nie była.*
- **Czy rozmawiała Pani z dziadkiem o niej?**
- *Nie. Miałam dziewięć lat jak dziadek Edward Edek zmarł.*

- **Proszę mi powiedzieć jak wspomina Pani pobyt w USA i spotkanie z ciocią?**
- *To było dla mnie wielkie przeżycie. Późnym latem w 2013 roku, odwiedziłam ją z mim synem Mateuszem w domu opieki, w którym już wówczas od kilkunastu lat mieszkała. Bardzo przeżywałyśmy obie to spotkanie, gdyż znałyśmy się tylko z rozmów telefonicznych. Rozmawiałyśmy często, a jak nie dzwoniłam do niej zbyt długo to wiem od Rity, że ciocia z niecierpliwością, czekała na mój telefon. Konwersacje były długie i na wiele tematów. Nie czułam, że rozmawiam z osobą starszą od siebie o 65 lat. Było wiele wspaniałych wspomnień, pytań o Polskę o rodzinę i śmiechu co nie miara. Ciocia zawsze była niezwykle elegancka i nawet w wieku ponad 80 lat nie pokazywała się w tej samej kreacji po obiedzie, w której była do południa. Podczas mojej wizyty też była elegancko ubrana, miała zrobioną piękną fryzurę, biżuterię na sobie, a na ustach pomadkę. Podarowałam jej wówczas piękny komplet z bursztynu – jak potem powiedziała mi Rita – dopiero na sali intensywnej terapii w szpitalu jak umierała, zdjęto jej bransoletkę z tego kompletu.*

- **Jak odnosiła się do swojej emigracji. Czy zrobiłaby jeszcze raz to samo?**
- *O tym nie rozmawiałyśmy. Wiem, że bardzo tęskniła za przedwojenną Polską i swoją rodziną. Zawsze była bardzo blisko. Pisała regularnie obszerne listy, dzwoniła - pradziadek był dyrektorem elektrowni, więc w domu Cilkowskich w Tczewie był telefon. Miała 19 lat gdy wybuchła wojna, ponad 70 lat mieszkała na emigracji a do końca swojego życia biegle czytała, pisała i mówiła w języku ojczystym. Ponad 90 lat modliła się z książeczki do nabożeństwa, którą dostała w prezencie w dniu I Komunii Świętej (o czym świadczą ślady jej pożółkłych kartek i przechowywane w niej obrazki świętych). Przechowywała także kartki pocztowe, czy listy z Polski (mam nawet jeden z 1947 roku, list od mojego dziadka Edwarda do cioci). Dla mnie to wzór do naśladowania, wielka patriotka kochająca swoich bliskich do ostatnich chwil i Polskę, z której wyemigrowała.*

5. Podsumowanie

Zaprezentowana w artkule postać Sophii Cilkowskiej – Nordwall, jest niezwykle interesująca i barwna. Jednym słowem to wielka patriotka, i ambasador polskości na uchodźctwie. Chociaż obywatelką Stanów Zjednoczonych została w marcu roku 1951, nigdy nie zapomniała swojego wspaniałego dzieciństwa, lat młodości, swoich najbliższych ani ukochanej ojczyzny, o której tyle mówiła i za którą bardzo tęskniła. Pamięć o Sophii Cilkowskiej, która przyjechała do odległych Stanów Zjednoczonych Ameryki, w których znalazła wolność i mogła godnie żyć trwa do dziś. Bardzo ciepło wspominają ją liczni przedstawicieli starszej polonii, którzy pamiętają jeszcze jej cudowny głos i grę na fortepianie, podczas wielu koncertów pieśni patriotycznych w których licznie uczestniczyli. Dwa wywiady zaprezentowane w artykule, potwierdzają także, że była to postać szczególna, a jej patriotyzm powinien być znany i przekazywany dalszym pokoleniom emigrantów mieszkających na obczyźnie.

Bibliografia

Kulak, T. (1998). Uwagi nad biografistyką polską xix wieku, w: Stan i perspektywy rozwoju biografistyki polskiej. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Historii Uniwersytetu Opolskiego w dniach 23–25 września 1997 r., red. L. Kuberski . Opole: Instytut Historii Uniwersytetu Opolskiego s. 97–106.

Samulewicz, A. (2002). Oświata. Tczew w latach międzywojennych. Tczew: Kociewski Magazanyn Regionalny 1 (36) 2002, s. 5-8.

red. R. Skrzyniarz, R. Dziaczkowska, L. Opozda, D. (2016). Przedmiot, źródła i metody badań w biografii. Lublin: Katedra Biografistyki Pedagogicznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Szulakiewicz, W. (2004). Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej, „Biuletyn Historii Wychowania", 19/20, s. 5–14.

Źródła internetowe

https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Tczew;3985821.html. (dostęp: 08.11.2021 r.)

https://www.youtube.com/watch?v=p4Wt1fDmjJ8 (reportaż dostępny od 14.01.2022 r.)

https://dawnytczew.pl/forum/viewtopic.php?t=2341 (dostęp: 10.11.2021 r.)

Rysunek 6 (cd.)

https://culture.pl/pl/miejsce/akademia-muzyczna-w-gdansku, (dostęp: 22.11.2021 r.)
https://culture.pl/pl/miejsce/uniwersytet-muzyczny-fryderyka-chopina-w-warszawie, (dostęp: 08.12.2021)

Wywiady z:

Rittą Griffiths (16.10.2021; 22.10.2021; 28.10.2021; 06.11.2021)
Barbarą Jędryszek - 12.11.2021 r.
Córką Pani Barbary – Aleksandrą – 15.11.2021.
Wszystkie zdjęcia zamieszczone w artykule udostępniono za zgodą Pani Barbary Jędryszek – córki Brunona Cilkowskiego – brata Sophii Cilkowskiej Nordwall.

Sophia Gertruda Cilkowska - Nordwall - polish artist called „The Lady from Hollywood"

Keywords

biography, memories, direct interview, emigration, ambassador of Polishness

Summary

The 20th century in Poland was a time of turbulent and dramatic historical events, which forced thousands of Poles to leave the country. Among the reasons for emigration, one can enumerate escaping from the German aggressor, second, the communist system imposed on Poland after World War II by the decision-makers of that time, but also searching for chances to improve financial and living conditions. For many Polish emigrants, Europe was only the transitory stage, the final destination being the United States of America. The story of Sofia Gertruda Cilkowska-Nordwall was presented at the III International Day of Polish Community Education on 15-16th January 2022, (a cyclical International Scientific Conference organised by the Polish Academy of Social Sciences and Humanities in London every year), in the reportage ‚SOFIA GERTRUDA CILKOWSKA - NORDWALL - the Polish Artist who was called „The Lady from Hollywood"'. (https://www.youtube.com/watch?v=p4Wt1fDmjJ8).

Archive of Social Sciences and Humanities
Vol. 2 No. 2

POLISH ACADEMY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PASSH

Reportaż podróżniczy Wojciecha Cejrowskiego – studium przypadku

dr Rafał Maćkowiak

Słowa kluczowe
Wojciech Cejrowski; reportaż podróżniczy; neologizmy; porównania; religia; prawo; zabawy graficzne

Kontakt
Uniwersytet Łódzki
ORCID ID: 0000-0003-2973-0464
rafal.mackowiak@uni.lodz.pl

Abstrakt

Artykuł jest skróconą analizą reportaży podróżniczych Wojciecha Cejrowskiego umieszczonych w czterech jego książkach (Podróżnik WC wydanie II poprawione, Gringo wśród dzikich plemion, Rio Anaconda oraz Wyspa na Prerii). Są one barwnymi relacjami z wypraw, głównie do państw na kontynentach amerykańskich.
Teksty Wojciecha Cejrowskiego są bardzo dobrym przykładem, jak należy ciekawie pisać reportaże podróżnicze, czyli przede wszystkim nie nudzić czytelnika i przedstawiać podróż jako bardzo ciekawą przygodę, nie zaś jak pasmo nieprzyjemnych wydarzeń i trudności.

Szkoda, że osoba, na którą nie mogę patrzeć i której poglądy stanowią zaprzeczanie moich, ma zupełnie niezrozumiały dla mnie dar opowiadania ciekawych historii. Na szczęście możliwe jest czytanie bez patrzenia na te złośliwe oczka.

Daras o Wojciechu Cejrowskim, cytat pochodzi z okładki książki *Gringo wśród dzikich plemion*

Wojciech Cejrowski jest postacią dość kontrowersyjną, zawdzięcza to swojej szczerości i powszechnemu wyrażaniu swoich poglądów na różne tematy, np. polityczne, religijne czy obyczajowe. Wojciech Cejrowski jest także dziennikarzem i autorem czterech bardzo rozbudowanych reportaży podróżniczych, wydanych w formach książ-

kowych: *Rio Anaconda*[1] (Cejrowski 2006a), *Gringo wśród dzikich plemion*[2] (Cejrowski 2006b), *Podróżnik WC, wydanie II poprawione*[3] (Cejrowski 2010) oraz *Wyspa na Prerii*[4] (Cejrowski 2014). Wszystkie one w krótkim czasie stały się bestsellerami.

Czemu te książki cieszą się taką popularnością? Na to pytanie odpowiada Dariusz Rott w swoim artykule *Badania strategii autoprezentacyjnych we współczesnym polskim reportażu podróżniczym (na przykładzie Wojciecha Cejrowskiego)* (2012). Wymienia on dwa główne czynniki odpowiedzialne za tak dużą popularność reportaży W. Cejrowskiego, są to: humor oraz bliskość wobec czytelnika.

1. Budowa reportaży

Reportaże podróżnicze Wojciecha Cejrowskiego zbudowane są z trzech płaszczyzn, czyli z tekstu głównego, który podzielony został na części, rozdziały i podrozdziały; z rozbudowanych przypisów (dodane one zostały przez autora lub tłumacza[5]) oraz z kapsułek[6], w których autor omawia różne, często także niezwiązane z podróżowaniem zagadnienia.

Poza trzema wyżej wymienionymi elementami (płaszczyznami), wszystkie reportaże poprzedzone zostały dedykacjami (dwie z nich są bardzo rozbudowane[7]). Poza tym w książkach W. Cejrowskiego znajdziemy: noty od autora, wydawcy oraz korektorów; posłowia; podziękowania; reklamy serii wydawniczej „Poznaj Świat" oraz ogromną ilość zdjęć, których autorami są: Wojciecha Cejrowski (autor większości zdjęć umieszczonych w książkach), Jarosław Soszyński (autor kilkunastu zdjęć w książce *Wyspa na Prerii*) oraz Wojciech Franus (autor jednego zdjęcia w książce *Gringo wśród dzikich plemion*).

[1] W dalszej części artykułu użyto także zapisu skrótowego: RA.
[2] Używany jest także zapis skrótowy: GWDP.
[3] W dalszej części artykułu użyto także zapisu skrótowego: PWC.
[4] Używany jest także zapis skrótowy: WNP.
[5] Występują także przypisy innych osób, które współtworzyły z W. Cejrowskim książkowe reportaże, np. przypisy od wydawcy czy od głównej księgowej British Museum. Temat rozwinę w dalszej części artykułu.
[6] Termin zapożyczyłem z Biblii dziennikarstwa (pod red. A. Skworza i A. Niziołka, 2010).
[7] Mam tutaj na myśli Podróżnik WC Wydanie II poprawione oraz Wyspę na Prerii.

1.1. Tekst główny

Tekst główny stanowi trzon wszystkich reportaży podróżniczych W. Cejrowskiego. To tutaj autor opisuje swoje przygody podróżnicze oraz przedstawia związane z nimi ciekawostki i anegdoty.

Autor tekst główny podzielił na części lub księgi[8]. Każda z części/ksiąg zawiera od kilku do nawet kilkudziesięciu podrozdziałów. Rekordzistką pod względem ich ilości jest książka *Gringo wśród dzikich plemion*, w której autor umieścił aż dziewięćdziesiąt sześć podrozdziałów[9], zaś najmniejszą ich ilość można znaleźć w *Podróżniku*, jest ich tylko trzydzieści sześć[10].

Tak duża ilość podrozdziałów (myślę tutaj o książce *Gringo wśród dzikich plemion*) utrudnia czytanie reportaży, ponieważ jest ich za dużo; zaburza to także ciągłość opowieści[11].

Charakterystyczne dla tekstu głównego reportaży jest słowo „posłuchajcie", rozgranicza ono wprowadzanie od części głównej tekstu. Najlepiej widać to w książce *Gringo wśród dzikich plemion*. Jest tutaj siedem części, które zbudowane są identycznie, czyli najpierw krótkie wprowadzenia do tematu reportażu (zostało ono wyróżnione czcionką pogrubioną), następnie słówko „posłuchajcie...", a po nim właściwy tekst reportażu. Układ taki widoczny jest także w *Wyspie na Prerii*[12].

Elementem tekstu głównego reportaży podróżniczych W. Cejrowskiego są także morały (występują one wyłącznie w *Rio Anacondzie*

[8] W książkach Rio Anaconda i Wyspa na Prerii autor podzielił tekst na księgi, natomiast w Gringo wśród dzikich plemion i Podróżniku, wydanie II poprawione na części.

[9] Uwzględniłem wyłącznie siedem części umieszczonych w tej książce, czyli strony od 29 do 285, pominąłem części nienumerowane, czyli: Początek, Na koniec, Notę o tłumaczu oraz Zakończenie dla cierpliwych i Podziękowania.

[10] Wziąłem pod uwagę wyłącznie sześć części (od 18 do 252 strony). Warto zaznaczyć, że w wydaniu, które analizowałem w tej pracy, pierwsza część została nieoznaczona, widocznie to błąd w druku. Za pierwszą część uznałem strony po dedykacji, czyli od 18 do 48 strony (od strony 19 zaczyna się część druga).

[11] Najlepiej, moim zdaniem, czyta się reportaże, w których nie ma przesadnego podziału na podrozdziały oraz także nie jest ich za mało. Takimi książkami są właśnie Rio Anaconda i Wyspa na Prerii. Pierwsza z nich liczy siedemdziesiąt jeden podrozdziałów (wzięto pod uwagę strony od 49 do 431), druga zaś pięćdziesiąt dwa (uwzględniono strony od 21 do 295). Są to książki, w których średnio co piątą stronę występuje nowy podrozdział.

[12] Wyjątek stanowi ostatnia księga (Księga Traw), w której nie ma charakterystycznego słowa „posłuchajcie".

oraz *Gringo wśród dzikich plemion*), które umieszczane są na końcu niektórych podrozdziałów. Tekst morału został graficznie wyróżniony, a tematyka dostosowana do danego podrozdziału.

1.2. Przypisy

Jako drugą płaszczyznę reportaży podróżniczych W. Cejrowskiego należy potraktować przypisy, o których autor pisze następująco:

> Normalnie przypis zawiera przydatne informacje uzupełniające tekst bądź objaśnia słowa, z którymi tłumacz miał jakieś kłopoty.
> Tutaj przypisy są rezultatem choroby umysłu. Zawierają przeróżne dygresje – najczęściej głupkowate – od których nie potrafiłem się powstrzymać. Mój mózg najwyraźniej zbyt mocno wziął sobie do serca podział na dwie półkule i podczas gdy jedna z nich pracuje nad dziełem literackim, druga trochę się nudzi i wtedy zaczyna tej pierwszej »pomagać«. Dogaduje z boku, wtrąca się, przerywa, a najgorsze, że lubi dowcipkować. To bardzo rozbija tok narracji. Dlatego unikajcie przypisów! [RA, s. 6]

Na tej samej stronie, na której autor umieścił powyższy tekst, wyjaśnił on także kim jest tłumacz jego książek: *Tłumaczem (...) jestem ja, tylko że jako tłumacz nazywam się Helena Trojańska i jestem... osobą rodzaju żeńskiego. Proszę mi wierzyć – MAM SWOJE POWODY. (Zainteresowanych zgłębieniem tego tematu odsyłam do poprzedniej mojej książki pt. „Gringo wśród dzikich plemion" – wyd. Poznaj Świat, 2003).* Do tego wyjaśnienia dodany został pierwszy przypis, o następującej treści:

> I oto pierwszy przypis (którego mieliście nie czytać). Przypis ten dotyczy kropki kończącej zdanie zamknięte w nawias. Reguły poprawnościowe nakazują wstawić taką kropkę poza nawias. Nielogiczne, prawda? Dlaczego niby kropka stoi poza, skoro dotyczy zdania wewnątrz?
> Mój umysł burzy się przeciw tej niekonsekwencji. A ponieważ literatura piękna ma prawo kreowania języka, skorzystam z tego prawa i w mojej książce zastosuję własną regułę (mając nadzieję, że zostanie kiedyś uznana i dopuszczona powszechnie).
> Od tej chwili kropki będą siedziały tam, gdzie cała reszta zdania, którego dotyczą. I proszę nie mieć za złe naszym korektorkom, że puściły byka. To nie one, to ja. [RA, s. 6]

Ciekawe w reportażach jest także to, że przypisy mogą być podpisane przez różne osoby[13]. Poza Wojciechem Cejrowskim (autorem) mogą to być: tłumacz; eks-tłumacz; tłumacz, który właśnie się uspokoił i nie bardzo pamięta, co krzyczał poprzednio; wydawca; drugi językoznawca; główna księgowa British Museum; Anonim; redaktor i korektor.

Jest to swoista zabawa z czytelnikiem, gdyż pod wieloma nazwami ukrywa się W. Cejrowski. Tak naprawdę autentyczne, czyli takie, których autorem nie jest Cejrowski, są tylko przypisy podpisane przez korektorów i redaktorów.

1.3. Kapsułki

Trzecią płaszczyzną reportaży Wojciecha Cejrowskiego są kapsułki, czyli wydzielone graficznie wyjaśnienia pewnych zagadnień.

Największą liczbę kapsułek zawiera książka *Rio Anaconda*. Dominują tutaj kapsułki opisujące życie i kulturę Indian. Z tych kapsułek dowiemy się np. jak wyglądają święta plemienne, życie seksualne czy czary wśród Indian.

Druga pod względem ilości kapsułek jest książka *Wyspa na Prerii*, tutaj z kolei przeważają kapsułki tzw. encyklopedyczne, czyli wyjaśniające, czym jest dane zagadnienie. Kapsułki te często wzbogacane są opisami historycznymi lub geograficznymi, np. kapsułka poświęcona DDT[14] wzbogacona została następującą informacją: w *latach 40. i 50. XX wieku udało się za pomocą DDT wyeliminować malarię z Europy, Ameryki Północnej, Australii, Afryki Północnej, a także radykalnie ograniczyć liczbę ofiar malarii w Indiach* [WNP, s. 41].

W dwóch pozostałych książkach podróżniczych autora, czyli w *Gringo wśród dzikich plemion* i *Podróżniku* trudno wskazać tematykę, która dominuje w kapsułkach.

[13] Wyjątek stanowi Podróżnik, w którym wszystkie przypisy podpisane zostały przez W. Cejrowskiego jako autor.
[14] Skrótowy zapis dichlorodifenylotrichloroetanu.

2. Tematyka reportaży

Reportaże Cejrowskiego są tekstami tak bardzo bogatymi tematycznie, że nie sposób ich wszystkich przytoczyć i omówić, skupiłem się więc na tematach, które dominują w reportażach, oraz na takich, które moim zdaniem są ciekawe i warte odnotowania.

2.1. Tematyka związana z podróżowaniem

Teksty W. Cejrowskiego są reportażami podróżniczymi, dlatego też dominuje w nich tematyka związana z podróżowaniem. Wybrane i poniżej zaprezentowane fragmenty reportaży, wyróżniają się na tle innych tekstów i służą zobrazowaniu danej tematyki. Pierwszy fragment wyróżnia się swoją realistycznością, drugi jest komentarzem do pierwszego fragmentu, kolejne natomiast ukazują interesującą cechę kultury Gwatemalczyków, ostatni zaś pokazuje jak w Stanach Zjednoczonych wygląda zwrot zakupionego wcześniej towaru.

W *Podróżniku* autor umieścił bardzo realistyczny (i bardzo obrazowy) opis warunków jakie panują podczas podróży:

> W butach fermentują skarpetki. Przepocona koszula nigdy nie wysycha i od kilku dni jest pokryta pleśnią. Wyglądam jak leniwce, które mają lekko zieloną sierść – też od pleśni. Odsłonięte fragmenty skóry ponakłuwane przez owady i rozdrapane przeze mnie brudnymi paznokciami zamieniły się w strupy zakrzepłej krwi i osocza.
> Z ust zionie mi cuchnący oddech. Wszystkiemu winny jadłospis:
> - rano: chinina na malarię,
> - w ciągu dnia: woda pitna dezynfekowana jodyną,
> - a na kolację: kilka ząbków dzikiego czosnku, jako naturalny antybiotyk. [PWC, s. 81]

Przytoczony powyżej fragment, pierwotnie wydrukowany został w pierwszym wydaniu *Podróżnika*[15]. Przed umieszczeniem go we wznowieniu, autor sam ocenił ten opis następująco:

[15] W roku 1997 ukazało się pierwsze wydanie Podróżnika, natomiast w roku 2003 autor postanowił wydać Podróżnika raz jeszcze. Został on przez niego przeredagowany i wydany w nowej formie z dopiskiem – wydanie II poprawione.

> Jest to opis zawstydzający. Żenujący! Kompletna bufonada. Dlatego właśnie nie chciałem wznawiać „Podróżnika WC". Wprawdzie wszystko, com wtedy napisał, to szczera prawda, ale... jak to zostało napisane?! Jakimi słowami! Ratunku!!! Szczerość to niekoniecznie literatura. (...)To dlaczego w takim razie nie usunąłem tego fragmentu teraz, w wydaniu drugim? Ano dlatego, że jest to pouczający przykład dość typowej polskiej literatury podróżniczej, która... zniechęca Czytelnika. Zniechęca zarówno do podróżowania na prawdziwie dzikie ziemie, jak i do czytania opowieści osób, które na dzikich ziemiach były. [PWC, s. 77 i 80]

Widać w tych przykładach, że autor jest perfekcjonistą, poprawia swoje teksty, aktualizuje je oraz postuluje i daje rady, jak pisać reportaże z podróży, czyli przede wszystkim nie zniechęcać potencjalnych turystów.

Kolejny fragment dotyczy zimowej wyprawy do Gwatemali. Reporter zagubiony w obcym mieście zapytał jednego z przechodniów, gdzie znajduje się dworzec. Ten opisał bardzo długą, ale i dokładną drogę do dworca. *A ja* (W. Cejrowski – przyp. autora) *spostrzegłem dworzec na wprost swojego nosa* [GWDP, s.79]. Okazuje się, że mieszkaniec Gwatemali chciał wysłać autora na drugi koniec miasta.

Następnie autor podszedł do kolejnej osoby zapytać o godzinę:

> - Dochodzi jedenasta – odpowiada starszy pan z uśmiechem pełnym białych zębów.
> - Niemożliwe! – protestuję. – Przecież jeszcze niedawno był świt. Teraz jest najwyżej koło ósmej
> - Oczywiście, naturalnie. Jest koło ósmej, sénior – odpowiada starszy pan nie tracąc rezonu.
> Przed chwilą skłamał mi w żywe oczy, lecz nadal uśmiecha się serdecznie. [GWDP, s. 79]

Dopiero po kilku miesiącach pobytu w Gwatemali autor zrozumiał, dlaczego te osoby go okłamywały:

> Dobre wychowanie wymaga od Gwatemalczyka, aby na każde zadane mu pytanie coś odpowiedział. I to coś konkretnego, bo zdawkowe nie wiem uchodzi za grubiaństwo. Czemu? No cóż – tak po prostu jest. [GWDP, s. 80]

W *Wyspie na Prerii* podróżnik opisuje przygodę w amerykańskim sklepie. Chciał zwrócić przedłużacze, które kupił zimą. Nie miał ani paragonu, ani opakowania do nich, nie miał nawet kodu kreskowego,

nie pamiętał także dokładnej daty zakupu. Mimo wszystko z oddaniem przedłużaczy nie było problemu:

(ekspedientka – przyp. autora) - Dobra. Pan tu poczeka, napije się kawy, tam jest ekspres, a ja pójdę do magazyniera i jakoś poszukamy.
Po kilkunastu minutach ekspedientka była z powrotem. Uśmiechnięta, szczęśliwa, rozpromieniona.
- Znalazłam!!! Oto pański paragon na zwrot towaru oraz pańskie 9,99$. (...)
- Bardzo pani miła. Dziękuję. Nie wiedziałem, że były aż tak tanie. Zapomniałem. Przepraszam.
- Nic nie szkodzi. Zakupy przedświąteczne... To zrozumiałe, że się zapomina. I w dodatku zapomniał pan, że były kupione w sklepie ogrodniczym obok. (...) Zadzwoniliśmy obok i w ogrodniczym potwierdzili (...) Kolega mi zrobił przelew ze sklepu do sklepu. Pieniądze odbiera pan u mnie.
-A przedłużacze odnoszę do nich?
-Nie, nie. My odniesiemy. Miłego dnia [WNP, s. 162]

2.2. Tematyka związana z religią

Wojciech Cejrowski sam siebie nazywa *katolem*. Mimo że określenie to jest nacechowane negatywnie, to w ustach autora nabiera pozytywnego znaczenia. Jest on dumny z tego, że jest gorliwym katolikiem. Dla W. Cejrowskiego jedyną prawidłową religią na świecie jest katolicyzm. Są religie, które toleruje i wypowiada się o nich neutralnie, ale są też takie, których tolerować nie potrafi, do takich religii zaliczyć trzeba *świadków Jehowy* oraz *mormonów*.

Tematowi wiary *świadków Jehowy* Cejrowski poświęcił aż kilka stron w *Podróżniku*. Już na samym początku negatywnie ich ocenia: *Jehowizm to zamęt umysłowy powstający nie z powodu złego charakteru, jeno z dewocji* [PWC, s. 93]. Twierdzi także, że przesadzili oni z czytaniem Pisma świętego, które rozłożyli na czynniki pierwsze, a wszystko trzeba stosować z umiarem, gdyż chciwość i obżarstwo są bardzo poważnymi grzechami: *Pismo Święte należy popijać małymi łyczkami. Powoli. Delektować się jak lampką koniaku, a nie chlać bez opamiętania* [PWC, s. 94]. Reporter przytacza także historię, gdy *świadkowie Jehowy* przychodzą do jego domu. Autor poznaje ich bez problemu *po znamionach obłędu w spojrzeniu* [PWC, s. 94].

Zauważa on także, że zawsze przychodzą parami. Pewnego razu podróżnik próbował ich rozdzielić, proponując jednemu pieniądze na lody, jednak się nie udało, rozpoczęła się pomiędzy nimi rozmowa. *Wszyscy oni trajkocą jak katarynki – język lata jak łopata tratatata tratatata. (To chyba u nich pobierał lekcje retoryki Jerzy Owsiak)* [PWC, s. 95].

Autor przekonuje, że wiara *świadków Jehowy* opiera się na tym, iż przeczytali w Piśmie świętym, że tylko 144000 ludzi pójdzie po śmierci do nieba. Znając ich wiarę, reporter pyta, czy wszystkim ludziom opowiadają jak tam trafić. Po usłyszeniu odpowiedzi potwierdzającej stwierdza więc, że nie ma *żadnej gwarancji, że się załapie do tych 144 000 (...) Woli się do bram raju pchać na własną rękę i własnymi łokciami. (...) a panom jehowitom alleluja i do widzenia.* [PWC, s. 96].

Także działalność misjonarską *mormonów* autor ocenia negatywnie: *nieodpowiedzialne, destrukcyjne misje daleko w dżungli* [GWDP, s. 114]. Podobnie ocenia *zielonoświątkowców*. Twierdzi, że wmawiają ludziom (zwłaszcza Indianom), iż wiara w moce nadprzyrodzone szamana, siły natury i demony jest czym złym. A po opuszczeniu danego miejsca, w którym nauczali, zostawiają ich bez pomocy, zalecają jedynie modlitwę, bo szaman już nie może leczyć.

Zobaczmy teraz, jak diametralnie inne jest podejście podróżnika do wiary chrześcijańskiej.

W jednym z reportaży autor odniósł się do religii katolickiej. Porównał fragment mszy w kościele na Karaibach z mszą polską.

W momencie kiedy w polskim, katolickim kościele przekazywany jest znak pokoju, na Karaibach *wszyscy zaczynają spacerować po kościele w poszukiwaniu znajomych osób, z którymi trzeba się przeprosić, pogodzić, pojednać* [GWDP, s. 199]. Po tym, jak już wszyscy wrócili na swoje miejsca, ksiądz wskazał na dwie siostry i zapytał, dlaczego nie przekazały sobie znaku, a następnie krzyknął: *nawołuję was: (...) PRZEKAŻCIE SOBIE ZNAK POKOJU!!!* [GWDP, s. 200]. Wzruszone siostry ostatecznie przekazały sobie znak pokoju i zakończyły trwający od lat konflikt. Na zakończenie reportażu autor wypowiada swoje zdanie o przekazywaniu znaku pokoju w Polsce: u *nas to pusta, często żenująca formalność* [GWDP, s. 199].

2.3. Tematyka związana z prawem

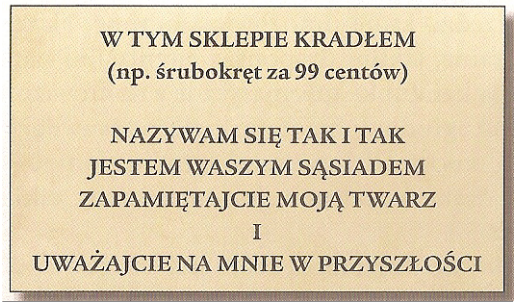
Podróżnik jest przeciwnikiem wielu rozwiązań prawnych panujących w Polsce, np. nie lubi systemu opiekuńczego w tym kraju. Gdy autor był w jednej ze stolic w republice bananowej, zauważył na ulicach dużą ilość ludzi tzw. zbieraczy. W państwie tym zamiast śmietników byli właśnie ci ludzie. Nie istnieje tam coś takiego jak renta czy emerytura, ludzie muszą sami zarobić na chleb, a dzięki temu państwo zyskuje sprzątaczy.

> Gdyby tym wszystkim śmieciarzom ktoś przyznał zasiłki dla bezrobotnych, usiedliby przed telewizorem popijając piwo, a po ulicach ich miasta walałby się sterty śmieci. Brak zasiłków zmusił ich do aktywności. [GWDP, s. 177]

Następnie autor dodaje: *Wydaje mi się, że dzięki pracy ich życie nabiera sensu* [GWDP, s. 177]

Cejrowski zachwycony jest także systemem prawnym panującym w USA. W reportażach porusza dwie sprawy: kradzieży i posiadania broni.

W amerykańskich sklepach można bez problemu chodzić między półkami, zdejmować z nich towary i konsumować je. Następnie zaś idzie się z papierkami do kasy, by zapłacić za zjedzone produkty. Autor tłumaczy także, że w USA nikt nie kradnie, bo ceny są tak niskie, że nie opłaca się. Natomiast jeśli już się taki złodziej znajdzie, kara jest dość nieprzyjemna i nieopłacalna. *Kradzież to kradzież i Sędzia Pokoju ocenia, czy ukradłeś z głodu – wówczas cię wypuści – czy też z innego powodu i wówczas na pewno cię skarze* [WNP, s. 88 i 87]. Częstą karą jest kara wstydu publicznego. Wówczas delikwent staje przed sklepem z następującą tabliczką na szyi:



WNP, s. 87

Autor ten sposób rozwiązania sprawy złodziejstwa ocenia następująco: *Fajne, skuteczne rozwiązanie; i nie obciąża więzień* [WNP, s. 87].

Natomiast o prawie do posiadania broni podróżnik pisze: *Prawo do posiadania broni jest jednym z praw człowieka i wynika bezpośrednio z prawa do obrony życia. Tak działa Ameryka i tak powinno być wszędzie* [WNP, s. 88].

3. Język reportaży

W warstwie językowej reportaży W. Cejrowskiego dostrzec można bogactwo różnych, wykorzystanych przez autora zjawisk, takich jak: neologizmy, porównania czy zabawy środkami graficznymi.

Wszystkie te elementy składają się na to, że autor w reportażach tworzy swój własny, indywidualny język. Bawi się nim, eksperymentuje, wzbogaca o nowe elementy. A do tego wszystkiego dokłada komizm, zarówno sytuacyjny, językowy, jak i komizm postaci.

3.1. Wykorzystanie neologizmów

W reportażach W. Cejrowskiego znaleźć można wiele rozbudowanych neologizmów, mają one z założenia naśladować język Indian. Indianie często nie mają jednowyrazowych określeń na pewne sytuacje, przedmioty, zachowania itd., dlatego też wiele z nich nazywają opisowo. Autor postanowił zachować w tekstach ten opisowy charakter. Człony (podstawy słowotwórcze), które budują te neologizmy połączył dywizami, aby wskazać, że mamy do czynienia z nazwą jednego desygnatu. Na szczególną uwagę zasługują nazwy członków społeczności indiańskiej:

Pamiętający-wiele-wiosek – jest to indiańskie określenie na starszyznę, podkreślona została tutaj długość ich życia. Indianie często zmieniają swoje miejsce pobytu, a osoba, która pamięta wiele miejsc, musi być osobą starszą.

Pamiętający-wiele-polowań – są to wojownicy. Tutaj z kolei podkreślono doświadczenie w polowaniu na dziką zwierzynę.

Pamiętający-wszystkie-wioski-w-przód-i-wstecz – ten neologizm to indiańska nazwa szamana, w nazwie podkreślona została jego umiejętność patrzenia w przeszłość i przyszłość.

Istnieją także takie neologizmy, w których autor zrezygnował z wykorzystania dywizów, np. nazwa koloru – *barwagnijącegopodłożapodnaszymistopami* czy też nazwa czynności – *nicnierobienie* (określenie dla sytuacji, kiedy człowiek nic nie robi).

Poza neologizmami powstałymi z połączenia kilku wyrazów, autor tworzy także neologizmy przy pomocy różnych formantów słowotwórczych np. *Knorrki (Knorr + –ki)* czy *kiwaczka (kiwać + –ka)*. Neologizm *Knorrki* zastępuje wyraz *kluski*. Dodatkowo w tym neologizmie podkreślono, że kluski te pochodzą od firmy *Knorr*. Natomiast neologizm *kiwaczka* jest nazwą maszyny, która kiwając się wydobywa ropę na ranchu W. Cejrowskiego.

Na szczególną uwagę zasługuje neologizm *República de Ubezpieczalnia* (połączenie *República de Honduras* i *Ubezpieczalni),* gdyż jest to wymyślona przez podróżnika nazwa państwa. Autor chcąc się zabawić z kontrolerem na granicy, zamiast paszportu pokazał mu książeczkę ubezpieczeniową, dzięki czemu udało mu się przekroczyć granicę.

3.2. Wykorzystanie porównań

Reportaże podróżnicze W. Cejrowskiego są przepełnione interesującymi porównaniami. Są one ciekawe zarówno pod względem literackim, jak i pod względem językowym. Stanowią drugi (po neologizmach) charakterystyczny element języka analizowanych reportaży.

Wiele porównań dotyczy samego autora, np.:

> Uśmiechałem się wprawdzie, lecz w sposób charakterystyczny dla wizerunków Judasza. Czyli mniej więcej tak, jak to robi sekretarka, gdy informuje, że szefa chwilowo nie ma, a w tym czasie z gabinetu za jej plecami słychać znajomy głos. [RA, s. 51]

Podróżnik w powyższym przykładzie bardzo obrazowo porównuje swoje zachowanie (uśmiech) do wizerunków Judasza oraz do zachowania sekretarki.

W niektórych porównaniach dostrzec można interesujące zabawy językowe, np.:

> Wpadłem jak śliwka w kompost. Tak, w kompost, bo kompot jest przyjemny, a kompost... Kompost żyje własnym życiem. I wszystko, co w niego wpada, próbuje przerobić na jeszcze więcej samego siebie. [GWDP, s. 137]

Wykorzystano tutaj zabawę związkiem frazeologicznym (*wpaść jak śliwka w kompot*), w którym zamieniono człon *kompot* na *kompost*, po to aby całość lepiej opisywała sytuację, w której znajduje się autor (zgubił się w dżungli).

Autorowi zdarzają się także niewielkie błędy merytoryczne, widać na przykładzie porównania, w którym autor zestawił Meksyk z fikcyjną „planetą":

> Miasto Meksyk (...) z lotu ptaka przypomina Planetę Śmierci z filmu »Gwiezdne Wojny«. [PWC, s. 32]

Przeciętny czytelnik na pewno nie zauważy błędu autora, ale osoba, która zna świat *Gwiezdnych Wojen*, z pewnością od razu go dostrzeże. „*Planeta Śmierci*" nie była planetą a gwiazdą. George Lucas (reżyser *Gwiezdnych Wojen*) w swoim filmie stworzył stację kosmiczną, którą nazwał *Gwiazda Śmierci*[16]. Była ona zbudowana z metalu, a służyła do niszczenia planet i wrogich statków kosmicznych.

Autor bardzo dba o kulturę języka. W jednym z reportaży przytacza słowa swojego dziadka, który tak komentował zachowanie Polaków nadużywających wulgaryzmów:

> Kiedy ktoś bruka mowę polską wulgarnymi słowami, to tak jakby szczał na groby naszych przodków, którzy zginęli w obronie ojczystej mowy. [PWC, s. 132]

3.3. Zabawy graficzne

Ostatnim ważnym elementem, który jest charakterystyczny dla języka reportaży W. Cejrowskiego, są różne zabawy graficzne, które stosuje autor, aby wzbogacić swoje teksty i wyróżnić je na rynku wydawniczym.

[16] Nazwa ta ma na celu podkreślenie wielkości tej maszyny (gwiazda) oraz jej niszczycielskiej mocy (śmierci).

Często autor w nietypowy sposób wykorzystuje kropki. Tworzy z nich swoiste ilustracje:

albo spaść z huśtawki. Ćwiczyły ten swój spokój na długiej drodze ewolucji i teraz każdy problem egzystencjalny umieją z namysłem przeżuć... przetraawić... i...

W formie placka[17].

pozostawić za sobą.

RA, s. 58

Poza wykorzystaniem kropek jako materiału do tworzenia ilustracji, można znaleźć w reportażach także inne ich zastosowanie, np.:

Plecak zostawiłem pod drzewem, a potem, jakoś tak źle stanąłem, czy co, było trochę mokro po rosie i może odrobinę błotniście...
– !!! Uuuuuaaa....

Brzeg się urwał i pojechaliśmy. Kupa błota i ja.
Plecak zaraz za nami.

Dłońmi osłaniałem kark, a łokciami głowę.
Było bardzo stromo i wysoko.

Co jakiś czas pod moimi nerkami dawały się poczuć sporej wielkości kamienie ...aał... Boleśnie.
Z górki na pazurki, a jednak nie było mi jak na saneczkach. Błoto niosło coraz szybciej, a przed sobą widziałem tylko tajemniczą plątaninę tropikalnej roślinności. Groźną plątaninę.

137

GWDP, s. 137

rządne stado piranii pożera krowę w dziesięć minut. Oczywiście takie stada zdarzają się tylko w Amazonii, a tu są dużo mniejsze i sporadyczne, ale...

...ale są.

...CHLAPS... i szszszuuuu.....

po wodzie. A jednocześnie po dnie, bo Usumacinta w tym miejscu okazała się bardzo płytka.

GWDP, s. 138

Tutaj kropki, wzbogacone tekstem, symbolizują tor spadania autora. Ciekawe jest podzielenie całego procesu na dwie strony. Na pierwszej stronie kropki dochodzą aż do końca strony, natomiast kończa się dopiero na następnej.

W. Cejrowski łaczy także kropki z innymi znakami interpunkcyjnymi:

Odgłosów czochrania się grzbietami o pnie, dyndania na ogonach, trzaskania kruchych gałązek...

.
.
rozpaczliwego spadania
.
.
.
przez
.
.
.
plątaninę liści
i
lian
.
.
oraz
finalnych uderzeń o glebę
.
.
.
.

Potem taką ciszę wypełniają szmery (i zapachy) związane ze spoczywaniem na dnie puszczy...

RA, s. 58

Dzięki wykorzystaniu znaków interpunkcyjnych, autor zobrazował sytuację spadania. Tor spadania oznaczają kopki, zaś zderzenie z ziemią onomatopeja *pac*. Ziemię natomiast symbolizują podkreślniki a drzewa wykrzykniki.

Autor bawi się także wielkością liter:

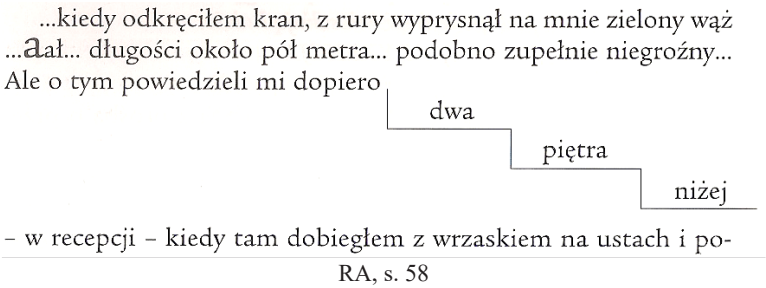
karni niż wyjdzie na spotkanie rozpędzonego stada krów, któremu funkcja „powolne przeżuwanie" przestawiła się na:

STAMPEEEEEEEDE!

RA, s. 58

W zapisie *Stampeeeeeede!* litery stopniowo zwiększają się. Początkowe litery tego wyrazu, gdy czytamy na głos, przeczytamy cicho, natomiast kolejne coraz głośniej aż do momentu kulminacyjnego, czyli ostatniej litery wyrazu. Pomysł ten autor zaczerpnął z graficznego zapisu intonacji, w tym przypadku z antykadencji, czyli tonacji wznoszącej.

W poniższym przykładzie W. Cejrowski narysował schody. Zabieg ten służy lepszemu zobrazowania opisywanej sytuacji:



RA, s. 58

4. Fikcja w reportażach

Reportaże W. Cejrowskiego zawierają w sobie pewna dozę fikcyjności. Już na początku *Rio Anacondy* autor pisze:

> Jest to historia prawdziwa, choć nie wszędzie dosłowna. Pominąłem kilka istotnych drobiazgów, żeby ich opisem nie zawstydzać (przede wszystkim siebie). Zmieniłem kilka nazw geograficznych – żeby nie wywołać turystycznego najazdu na miejsca, które powinny pozostać dzikie. I połączyłem niektóre wydarzenia rozciągnięte w czasie – by uzyskać większą zwartość Opowieści. Ale poza tym jest to historia prawdziwa. Choć przyznaję – miejscami trudna do uwierzenia nawet dla mnie.[RA, s. 42]

Autor zapewnia, że fikcja stosowana jest wyłącznie dla bezpieczeństwa, głównie po to, aby chronić ostatnie indiańskie plemiona.

Reporter otwarcie mówi o tym, że zmienił kilka nazw geograficznych, ale następnie dodaje, że sytuacje przedstawione w tej książce są jak najbardziej prawdziwe. Wydaje się, że autor właściwie zachował się wobec swoich czytelników, mówiąc o tych zmianach, dzięki temu owi czytelnicy jeszcze bardziej wierzą w autentyczność tych reportaży, a zmianę kilku drobiazgowych nazw można podróżnikowi wybaczyć.

Autentyczność historii przedstawianych w reportażach podkreślona została także w *Podróżniku*:

> „Wszystko to wydarzyło się naprawdę, wszystko zdarzyło się mnie, wszystko dość dawno temu. Historie prawdziwe, moje własne, ale już ich nie opowiadam.

> Przygody z których wyrosłem, a czasami się ich trochę wstydzę. I właśnie dlatego ich nie opowiadam. [PWC, s. 19]

Podróżnik ma także skłonności do niezbyt dokładnego podawania lokalizacji:

> Rzecz dzieje się współcześnie, w Arizonie, tuż przy granicy z Meksykiem. [WNP, s. 7]

Nie umieszczono tutaj żadnej konkretnej nazwy miejscowości. Autor ograniczył się do podania nazwy stanu oraz do mało precyzyjnego stwierdzenia „przy granicy z Meksykiem". Zapewne nie podaje konkretnej lokalizacji, ponieważ nie chce, aby ludzie go odwiedzali na jego ranchu w Arizonie.

5. Zakończenie

Podsumowując, reportaże W. Cejrowskiego spośród innych dostępnych na rynku. wyróżniają się przede wszystkim językiem, a zwłaszcza jego wersją graficzną. Mam tutaj na myśli różne zabawy kropkami czy też wielkością liter. Poza tym są one bardzo komiczne oraz przystępne każdemu odbiorcy. Przystępność ta uzyskana jest dzięki użyciu prostego, zrozumiałego dla wszystkich, języka.

Reportaże te wyróżniają się także tematyką, która nie ogranicza się do relacji z podróży. Często zdarza się, że jakieś wydarzenie z wyprawy jest tylko pretekstem do wprowadzenia innego tematu (np. religijnego czy prawnego).

Teksty Wojciecha Cejrowskiego są bardzo dobrym przykładem, jak należy ciekawie pisać reportaże podróżnicze, czyli przede wszystkim nie nudzić czytelnika i przedstawiać podróż jako bardzo ciekawą przygodę, nie zaś jak pasmo nieprzyjemnych wydarzeń i trudności.

Ciekawe jest także to, że nawet osoby, które nie lubią podróżnika, z przyjemnością czytają jego reportaże, ponieważ ma on *„dar opowiadania ciekawych historii"*.

Wykaz znaków

RA	*Rio Anaconda* (wydanie II – poprawione)
PWC	*Podróżnik WC, wydanie II poprawione*
GWDP	*Gringo wśród dzikich plemion* (wydanie VIII)
WNP	*Wyspa na Prerii* (wydanie I)

Bibliografia

Cejrowski W., 2006a, *Rio Anaconda*, Kolumbia–Peplin–Poznań.
Cejrowski W., 2006b, *Gringo wśród dzikich plemion*, Amazonia-Marymont–Peplin.
Cejrowski W., 2010, *Podróżnik WC, wydanie II poprawione*, Peplin.
Cejrowski W., 2014, *Wyspa na Prerii*, Arizona.
Rott D., 2012, *Badania strategii autoprezentacyjnych we współczesnym polskim reportażu podróżniczym (na przykładzie Wojciecha Cejrowskiego)* [w:] M. Kita, M. Ślawska (red.), *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*, T. 1: Stan wiedzy i postulaty badawcze, Katowice.
Skworz A., Niziołek A. (red.), 2010, *Biblia dziennikarstwa*, Kraków.

Wojciech Cejrowski's travel reportage – a case study

Keywords

Wojciech Cejrowski, travel reportage, neologisms, comparisons, religion, law, graphic game

Summary

The article is an abbreviated analysis of Wojciech Cejrowski's travel reports included in four of his books (Podróżnik WC wydanie II poprawione, Gringo wśród dzikich plemion, Rio Anaconda oraz Wyspa na Prerii). They are colorful accounts of expeditions, mainly to countries on the American continents.

Wojciech Cejrowski's texts are a very good example of how to write travel reports in an interesting way, that is, above all, not to bore the reader and present the journey as a very interesting adventure, and not as a series of unpleasant events and difficulties.

POLISH ACADEMY OF SOCIAL
SCIENCES AND HUMANITIES

PASSH