

Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce

Nauki humanistyczne i społeczne



www.mlodzinaukowcy.com

Poznań 2021

Redakcja naukowa

dr Jędrzej Nyćkowiak

dr hab. Jacek Leśny, prof. UPWR

Wydawca

Młodzi Naukowcy

www.mlodzinaukowcy.com

wydawnictwo@mlodzinaukowcy.com

ISBN (całość 978-83-66392-91-5)

ISBN (wydanie online 978-83-66743-24-3)

ISBN (wydanie drukowane 978-83-66743-23-6)

Ilość znaków w książce: 267 tys.

Ilość arkuszy wydawniczych: 6.7

Data wydania: maj 2021

Niniejsza pozycja jest monografią naukową. Jej rozdziały zostały wydrukowane zgodnie z przesłanymi tekstami po ich zaakceptowaniu przez recenzentów. Odpowiedzialność za zgodne z prawem wykorzystanie użytych materiałów ponoszą autorzy poszczególnych rozdziałów.

Spis treści

1. Postrzeganie szkoły jako organizacji uczącej się w kontekście założeń systemu wspomaganie rozwoju edukacji	7
<i>Bożena Solecka</i>	
2. Uwarunkowania wpływające na kondycję psychiczną nauczycieli w czasie pandemii wirusa COVID-19	14
<i>Bożena Solecka</i>	
3. Japonia – Polska – znajomość realiów Japonii wśród uczniów szkół ponadpodstawowych na przykładzie wybranych łódzkich placówek oświatowych. Studium wstępne.	21
<i>Dariusz Jędrasiak</i>	
4. Edukacja bezinteresowna osób w wieku późnej dorosłości w sytuacji związanej z COVID-19 na Pomorzu	30
<i>Jolanta Czerwiakowska</i>	
5. Percepcja bohatera niezależnego gry komputerowej, a kontekst identyfikacji z awatarem - ujęcie narracyjne	36
<i>Piotr Klimczyk</i>	
6. Szczęście w filozofii Epikura w kontekście współczesnych uzależnień	47
<i>Trzcńska Regina</i>	
7. Subkultura przestępcza a polski system penitencjarny	54
<i>Strzebiński Eryk</i>	
8. Rola Krakowa w pielęgnowaniu zabytków według rozprawy <i>Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floriańskiej</i> autorstwa Józefa Kremera	61
<i>Adamczyk Joanna</i>	
9. Dramatopisarstwo Stanisława Wyspiańskiego – przegląd kategorii i inspiracji	67
<i>Adamczyk Joanna</i>	
10. Fritz Brandt. Lekarz miejski zasłużony dla społeczności przed i powojennego Słupska	73
<i>Jolanta Czerwiakowska</i>	

Przedmowa

Szanowni Państwo, wydawnictwo „Młodzi Naukowcy” oddaje do rąk czytelnika kolekcję monografii naukowych dotyczących szerokiego spektrum nauk. Znajdują się tutaj pozycje dotyczące nauk przyrodniczych, nauk technicznych i inżynierskich, nauk medycznych i nauk o zdrowiu, szeroko pojętych nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk prawnych i ekonomicznych.

W prezentowanych monografiach poruszany jest bardzo szeroki przekrój zagadnień, jednak każda z osobna składa się z kilkunastu rozdziałów, spójnych tematycznie, dających jednocześnie bardzo dobry przegląd tematyki naukowej jaką zajmują się studenci studiów doktoranckich lub ich najmłodsi absolwenci, którzy uzyskali już stopień doktora.

Czytelnikom życzymy wielu przemyśleń związanych z tematyką zaprezentowanych prac. Uważamy, że doktoranci i młodzi badacze z pasją i bardzo profesjonalnie podchodzą do swojej pracy, a doświadczenie jakie nabierają publikując prace w monografiach wydawnictwa „Młodzi Naukowcy”, pozwoli im udoskonalać swój warsztat pracy. Dzięki temu, z pewnością wielu autorów niniejszych prac, z czasem zacznie publikować prace naukowe w prestiżowych czasopismach. Przyczyni się to zarówno do rozwoju nauki, jak i każdego autora, budując jego potencjał naukowy i osobisty.

Redakcja

1. Postrzeganie szkoły jako organizacji uczącej się w kontekście założeń systemu wspomagania rozwoju edukacji

Perception of the school as a learning organization in the context of the assumptions of the education support system

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: edukacja, system wspomagania, doskonalenie

Streszczenie

Placówki oświatowe poddają stałej obserwacji swoją pracę i doskonalą ją w oparciu o ewaluację wewnętrzną. W ten sposób ewoluowały w kierunku organizacji uczących się - rozumianych jako organizacje, w których ludzie poszukują nowych możliwości osiągnięcia pożądanego efektów, tworzą innowacyjne wzorce niestereotypowego myślenia, rozwijają się w pracy zespołowej, stale się uczą. Celem opracowania jest analiza idei postrzegania placówek edukacyjnych jako organizacji uczących się w kontekście założeń systemu wspomagania rozwoju edukacji. Założenia zostały wypracowane w wyniku działań projektowych pt.: „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, wdrożonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL) w latach 2010-2015.

1. Wstęp

Na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia można było zaobserwować w Polsce podejmowanie szeregu działań ukierunkowanych na zmodernizowanie systemu edukacji. Placówki oświatowe, poddając stałej obserwacji swoją pracę i doskonaląc ją w oparciu o ewaluację wewnętrzną, ewoluowały w kierunku organizacji uczących się (Czerwonka 2012). Rozumianych jako organizacje, w których ludzie poszukują nowych możliwości osiągnięcia pożądanego efektów, tworzą innowacyjne wzorce niestereotypowego myślenia, rozwijają się w pracy zespołowej, stale się uczą (Senge 2012).

Podążanie placówek oświatowych za ideą organizacji uczących się wymagało podjęcia prac nad stworzeniem efektywnego systemu wspomagania rozwoju edukacji. Zadanie to realizowało Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE) w latach 2010 - 2015 w ramach projektu pt.: „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”. Rezultatem tego przedsięwzięcia było stworzenie modelowych rozwiązań *m.in.*: opracowanie założeń nowego systemu doskonalenia nauczycieli wpisującego się w kompleksowe wspomaganie podmiotów edukacyjnych, wypracowanie rozwiązań merytorycznych i organizacyjnych przy wykorzystaniu potencjału ośrodków doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych i poradni psychologiczno-pedagogicznych (Pieńkosz 2015).

Niniejszy artykuł ma na celu analizę idei postrzegania placówek edukacyjnych jako organizacji uczących się w kontekście założeń systemu wspomagania rozwoju edukacji. Założenia wypracowano w wyniku projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, koordynowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL) w latach 2010-2015.

2. Szkoła jako organizacja ucząca się

Twórcą i propagatorem idei organizacji uczących się jest Peter M. Senge, według którego proces przemiany w organizację uczącą się jest możliwy dzięki: uczeniu się na własnych błędach,

gotowości do ciągłej zmiany oraz doskonaleniu się szkoły i wszystkich jej podmiotów w obszarach nazwanych mianem pięciu dyscyplin. „Wszystkie one wiążą się ze zmianą sposobu myślenia - przejściem od widzenia części do widzenia całości, od postrzegania ludzi jako bezwolne marionetki do widzenia ich jako aktywnych uczestników kształtowania rzeczywistości, od działania w perspektywie do dnia dzisiejszego do kreacji przyszłości” (Senge 2012). Wśród pięciu dyscyplin Senge wyróżnia:

- a) Mistrzostwo osobiste - przejawiające się w wewnętrznej potrzebie uczenia się przez całe życie, tj.: zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności, doskonaleniu kompetencji oraz generowaniu pomysłów przez każdego członka organizacji.
- b) Modele myślowe, czyli założenia i uogólnienia wpływające na sposób interpretowania zjawisk, na rozumienie świata, które mogą zarówno hamować, jak i przyspieszać procesy uczenia się.
- c) Wspólną wizję przyszłości wyrażającą się w: kreowaniu wspólnej tożsamości, poczuciu sensu działalności, określeniu systemu wartości i misji podzielanych przez wszystkich członków organizacji. Przy czym podkreśla się, że kreowanie wspólnej tożsamości pobudza nowe sposoby myślenia i działania, stymuluje podejmowanie ryzyka i eksperymentowania oraz pozwala uzyskać długofalowe zaangażowanie członków organizacji.
- d) Zespołowe uczenie się - oznaczające rozwijanie zdolności grupy do zdobywania i akumulowania wiedzy poprzez dialog, dzięki któremu możliwy jest wspólny kierunek działania i harmonizowania energii ludzi. Podkreśla się fakt, iż połączony potencjał umysłowy, ujawniony w zespołowym uczeniu się, wyzwala innowacyjne i skoordynowane działania organizacji.
- e) Myślenie systemowe, którego głównym założeniem jest umiejętność postrzegania organizacji jako całości, przy równoczesnym uwzględnianiu poszczególnych elementów składowych oraz interakcji zachodzących pomiędzy tymi elementami. Myślenie systemowe pozwala na uwzględnienie w dalszej perspektywie czasowej wszystkich zjawisk zachodzących wewnątrz organizacji i w jej otoczeniu oraz dostrzeganie wielokierunkowych, dynamicznych relacji.

Tworzenie organizacji uczącej się w obszarach pięciu dyscyplin oznacza, że każdy podmiot tworzący szkołę (tj.: dyrektor, nauczyciele, rodzice, uczniowie, partnerzy społeczni, organ prowadzący i nadzorujący) musi nie tylko poszerzać swoją wiedzę, ale także umiejętność dialogu z innymi podmiotami oraz zdolność wspólnego konstruowania pomysłów i modeli działania. Idea szkoły jako organizacji uczącej zakłada, że każdy z podmiotów ma do spełnienia własne zadania, które wpływają na całość organizacji:

- dyrektor w szkole jest projektantem, a „sednem projektowania jest dostrzeżenie, jak elementy systemu współpracują w działaniu jako całość” (Senge 2012);
- organ prowadzący i nadzorujący placówkę edukacyjną stanowi wsparcie dla dyrektora;
- zadania nauczycieli - to podnoszenie kwalifikacji w obszarze wynikającym z potrzeb szkoły, gotowość do dialogu pomiędzy wszystkimi podmiotami uczestniczącymi w życiu organizacji oraz otwartość na zmiany i innowacje;
- rodzice stanowią wsparcie dla nauczycieli w ich pracy, także współpracują z placówką na rzecz poprawy sytuacji wszystkich uczniów.

W szkole, postrzeganej jako organizacja ucząca się, ważne jest stworzenie warunków do dialogu, zachęcanie podmiotów do rozmów, dzielenia się doświadczeniem i wspólnego radzenia z problemami (Skotnicka 2017). Organizacja ucząca się adaptuje się do zmiennych warunków oraz zapewnia stałe doskonalenie podmiotów - doskonalenie ukierunkowane na nabywanie przez podmioty nowych umiejętności, możliwości, wzorców działania. Literatura przedmiotu wskazuje, iż wyróżnikami szkoły jako organizacji uczącej się są (Kaziemińska i in. 2014):

- uczenie się na błędach,
- otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie,
- ciągły trening personelu oraz realizowanie zaplanowanych szkoleń,
- stymulowany przez kierownictwo rozwój personelu,
- delegowanie uprawnień i decentralizacja ośrodków decyzyjnych,

- podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania,
- otwartość na podejmowanie ryzyka, nowe sposoby działania,
- częste przeglądy krytyczne obowiązujących procedur działania,
- poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy,
- podejmowanie decyzji na podstawie faktów.

Wdrożenie idei postrzegania placówek oświatowych jako organizacji uczących się wymagało zmiany dotychczasowych założeń systemu wspomagania rozwoju edukacji. Zauważono potrzebę skierowania działań na bezpośrednią pracę zasobów systemu wspomagania (ośrodków doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych i poradni psychologiczno-pedagogicznych) z placówkami edukacyjnymi oraz wpisaniu doskonalenia zawodowego nauczycieli w szerszy kontekst, mający na celu rozwój całej placówki edukacyjnej rozumianej jako organizacja ucząca się (Czerwonka 2012).

Poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli stała się celem projektu pt. „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół”, jaki realizował Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie (ORE) w latach 2010 - 2015. Działania projektowe stanowiły istotny element prac prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, służących kompleksowemu wspomaganium szkół i placówek oświatowych. W ramach projektu opracowano koncepcję wspomagania rozwoju edukacji bazującą na następujących założeniach (Tamże):

- Wspomaganie adresowane jest do placówki edukacyjnej (np.: szkoły, przedszkola, inne), a nie wyłącznie do poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele. Oznacza to, że poprzez doskonalenie nauczycieli, poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne oraz system informacji pedagogicznej, zapewniony przez biblioteki pedagogiczne, oddziałuje się całościowo na przedszkole, szkołę i placówkę. Instytucje te są rozumiane jako złożony, wieloaspektowy system - organizacja.
- Wspomaganie pomaga placówce w rozwiązywaniu problemów - nie wyręcza jej ani nie narzuca określonych rozwiązań. Instytucje systemu wspomagania (np.: ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne) muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę placówki. Podstawą procesu wspomagania w rozwoju jest ścisła współpraca przy organizowaniu i realizacji działań wspierających pomiędzy wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w proces wspomagania.
- Wspomaganie wynika z analizy indywidualnej sytuacji placówki i odpowiada na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej placówki jest rzetelna, angażująca społeczność pedagogiczną, diagnoza potrzeb przeprowadzana przez dyrektora danej placówki przy wsparciu koordynatora działań – szkolnego organizatora rozwoju edukacji (SORE).
- Wspomaganie jest procesem, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy, na rzecz długofalowych działań, które polegają na wspieraniu placówki w diagnozie potrzeb, planowaniu działań, wprowadzaniu zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i opracowywaniu wniosków do dalszej pracy.
- Proces wspomagania jest dostosowany do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty oraz uwzględnia efekty kształcenia zapisane w podstawie programowej.

3. Pilotażowe wdrożenie modelu wspomagania rozwoju edukacji

Testowanie modelowych rozwiązań w zakresie wspomagania rozwoju szkół zostało przeprowadzone w formie konkursowych projektów powiatowych - w 16 rundach naboru wybrano 159 projektów. Projekty powiatowe, aby mogły uzyskać dofinansowanie przewidziane w pilotażu, musiały spełnić następujące kryteria:

- maksymalny czas trwania projektu wynosił 24 miesiące;
- w projekcie uczestniczyło: co najmniej 20% szkół z terenu powiatu, w przypadku powiatów grodzkich - maksymalnie 40% szkół,

- w każdej placówce edukacyjnej objętej pilotażem przeprowadzany był pełen cykl wspomagania na bazie maksymalnie dwóch ofert tematycznych z katalogu ORE;
- wdrażanie rocznych planów wspomagania (RPW) oparto się na 6 warsztatach prowadzonych przez eksperta zewnętrznego oraz na konsultacjach indywidualnych z nauczycielami;
- w powiecie utworzono cztery tematycznie różne sieci współpracy i samokształcenia, w tym dwie spośród katalogu tematycznego ORE.

W latach 2012-2015 w pilotażu uczestniczyło 6000 placówek edukacyjnych z terenu całej Polski (Stronkowski i in. 2014). Celem wdrożenia było sprawdzenie wypracowanych rozwiązań oraz ich ocena w kontekście założenia, że od 2016 r. model wspomagania miał stanowić obowiązkowe zadanie systemu rozwoju edukacji. Działaniami w zakresie opracowania komponentu funkcjonalno-organizacyjnego oraz merytorycznego pilotażu koordynował Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie.

3.1 Komponent funkcjonalno-organizacyjny pilotażu

Za priorytetowe uznano przygotowanie szeroko rozumianych kadr systemu wspomagania poprzez działania szkoleniowo-informacyjne. Na potrzeby testowania nowego modelu zdefiniowano zasoby zawodowe i związane z nimi zadania. W procesie przygotowania wniosku aplikacyjnego kluczową rolę odgrywał powiatowy organizator rozwoju edukacji (PORE) - osoba wytypowana przez powiat, odpowiedzialna za przygotowanie aplikacji projektu pilotażowego na terenie danego powiatu. Działania PORE wymagały aktywności mającej w celu poinformowanie dyrektorów placówek edukacyjnych o założeniach przedsięwzięcia oraz pozyskanie placówek do udziału w projekcie. PORE zbierał dane niezbędne do wypełnienia wniosku o dofinansowanie pilotażu.

W systemie wspomagania określono nowe role zawodowe, takie jak: szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE) oraz koordynator sieci współpracy i samokształcenia. Pilotaż zakładał, że SORE będzie specjalistą zewnętrznym, spoza placówki edukacyjnej, bezpośrednio z nią współpracującym przy opracowaniu diagnozy potrzeb i rocznego planu wspomagania (RPW) oraz jego wdrażaniu. SORE miał pod opieką kilka placówek edukacyjnych, z którymi utrzymywał ścisły kontakt podczas realizacji rocznego planu wspomagania. Koordynator sieci współpracy i samokształcenia również był specjalistą zewnętrznym, odpowiedzialnym za koordynowanie prac międzyszkolnych sieci współpracy i samokształcenia. Kandydatami do pełnienia wymienionych funkcji byli przedstawiciele instytucji odpowiedzialnych za wsparcie pracy placówek edukacyjnych i nauczycieli: ośrodki doskonalenia nauczycieli (ODN-y), poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), biblioteki pedagogiczne (BP). W praktyce SORE, PORE i koordynatorzy sieci wywodzili się również spośród nauczycieli, dyrektorów i innych pracowników systemu edukacji.

Ewaluacja pilotażu w tym obszarze wskazała na słabą koncepcję instytucjonalną funkcjonowania modelu wspomagania - nadal nie wiadomo było, na jakich zasadach poszczególne instytucje: ODN-y, PPP, BP miały realizować swoje zadania i jakie między nimi mają być tworzone relacje. W perspektywie obligatoryjnego wspomagania od 2016 r. zalecano poszukiwanie takiej formuły, która pozwoliłaby na elastyczne dostosowanie układu instytucjonalnego do sytuacji w danym powiecie (Stronkowski i in. 2014).

3.2 Komponent merytoryczny pilotażu

Pilotażowe wdrożenie w powiatach zostało poprzedzone działaniami ukierunkowanymi na wypracowanie: materiałów, procedur i narzędzi wspierających modelowy proces wspomagania. Elementy te stanowiły komponent merytoryczny pilotażu zawierający:

- zasady oraz instrumenty niezbędne do przygotowania diagnozy potrzeb placówki edukacyjnej;
- katalog ofert wspomagania;
- katalog tematyczny sieci współpracy i samokształcenia;
- schemat rocznego planu wspomagania (RPW) tworzono na podstawie diagnozy potrzeb oraz katalogu ofert dla danej placówki (zawierający opis szczegółowych celów wspomagania, harmonogram działań, role i zadania osób je realizujących oraz role i zadania osób korzystających ze wspomagania).

Katalog ofert wspomagania obejmował 24 obszary działalności placówek edukacyjnych. Oferta stanowiła ramowe propozycje wspomagania i była punktem wyjścia do opracowania szczegółowego rocznego planu wspomagania (RPW) dla danej placówki uwzględniającego zdiagnozowane potrzeby i wybrane przez dyrektora i kadre pedagogiczną priorytety. Najczęściej wybierano oferty związane z metodyką pracy nauczycieli, które mogły przyczynić się do poprawy jakości nauczania, a dotyczyły technik nauczania, motywowania do nauki (93% beneficjentów realizowało działania w tym zakresie). Stosunkowo często wybierano obszar dotyczący postaw uczniów i radzenia sobie z problemami wychowawczymi przez nauczycieli. Warto też podkreślić, że na trzecim miejscu znalazła się oferta na temat współpracy z rodzicami. Oferty te były odpowiedzią na najpoważniejsze i najbardziej powszechne problemy placówek edukacyjnych (Szostakowska i in. 2015).

Tab. 1. Katalog ofert wspomagania - realizacja w pilotażu 2012-2015 (Borek i in. 2014).

L.p.	Nazwa oferty w zakresie wspomagania placówki w rozwoju wg. katalogu ORE	Wskaźnik % realizacji w powiatach
1.	Techniki uczenia się i metody motywujące do nauki	93%
2.	Jak pomóc uczniowi osiągnąć sukces edukacyjny?	92%
3.	Rodzice są partnerami szkoły	78%
4.	Wspieranie wychowawców klas – bezpieczna szkoła	76%
5.	Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	74%
6.	Postawy uczniowskie. Jak je kształtować?	71%
7.	Nauczyciel 45+	68%
8.	Uczeń - aktywny uczestnik procesu uczenia się	62%
9.	Ocenianie kształtujące	56%
10.	Efektywna organizacja pracy zespołów nauczycielskich	50%
11.	Jak i po co prowadzić ewaluację wewnętrzną?	50%
12.	Współpraca nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych	49%
13.	Wykorzystanie TIK na zajęciach edukacyjnych - bezpieczny Internet	48%
14.	Budowa koncepcji pracy szkoły	45%
15.	Praca z uczniem zdolnym	41%
16.	Wykorzystanie EWD w ewaluacji wewnętrznej szkoły	35%
17.	Praca z uczniem młodszym	32%
18.	Szkoła promuje wartość edukacji	32%
19.	Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym	28%
20.	Projekt edukacyjny w szkole	24%
21.	Oferta edukacyjna drogą do właściwej realizacji podstawy programowej	24%
22.	Jak efektywnie wykorzystać wyposażenie i warunki lokalowe szkoły?	15%
23.	Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole	13%
24.	Pierwszy/drugi rok pracy dyrektora szkoły	4%

Ewaluacja pilotażu w aspekcie katalogu ofert wspomagania (Stronkowski i in. 2014) wskazała na typy ofert uznane za deficytowe, do których zaliczono:

- oferty dostosowane do potrzeb przedszkoli,
- oferty dostosowane do pracy z uczniami o specyficznych deficytach,
- oferty nastawione na rozwój indywidualny nauczyciela,
- oferty wspierające szkoły w rozwiązywaniu problemów prawnych,

- oferty dostosowane do potrzeb szkół kształcenia zawodowego,
- oferty dostosowane do specyfiki szkół specjalnych.

Stwierdzono, że stosowanie ofert doskonalenia w procesie wspomagania od 2016 r. powinno podlegać następującym warunkom:

- a) Diagnoza potrzeb rozwojowych placówki ma miejsce przed wyborem obszaru wspomagania.
- b) Oferty nie są obowiązkowe dla placówek (korzystanie jest na zasadzie dobrowolności), a szkoły mogą definiować własne obszary wsparcia, zgodnie ze indywidualnymi potrzebami.
- c) Oferty służą jako podstawa do tworzenia i rozwijania specyficznych, dostosowanych do potrzeb szkoły planów rozwoju, dlatego mają ramowy charakter.

Zgodnie z założeniami pilotażu, w każdym powiecie, powstały co najmniej cztery różne sieci współpracy i samokształcenia, przy czym tematyka dwóch była wybierana z katalogu opracowanego przez ORE. Spośród listy tematów sieci najczęściej wybierane dotyczyły rozwijania twórczego myślenia uczniów (52%), roli dyrektora szkoły (37%) oraz wspierania dziecka w uczeniu się matematyki (28%).

Tab. 2. Tematyka sieci współpracy i samokształcenia wg. katalogu ORE - realizacja w pilotażu 2012-2015 (Borek i in. 2014).

L.p.	Tematyka sieci współpracy i samokształcenia wg. katalogu ORE	Wskaźnik % realizacji w powiatach
1.	Jak rozwijać twórcze myślenie uczniów?	52%
2.	Pozapedagogiczne obowiązki dyrektora szkoły	37%
3.	Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły	31%
4.	Jak wspierać dziecko w uczeniu się matematyki?	28%
5.	Nauczyciele pracują zespołowo	26%
6.	Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania	21%
7.	Praca z nowoczesnymi technologiami TIK(rok I) - bezpieczny Internet	21%
8.	Praca z uczniem młodszym	20%
9.	Jak radzić sobie ze szkolną absencją? Bezpieczeństwo w szkole	16%
10.	Promocja i budowanie wizerunku szkoły	12%
11.	Doświadczenia i eksperymenty na zajęciach przedmiotów przyrodniczych	11%
12.	Zadania dyrektora w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole	7%
13.	Praca z uczniem zdolnym na zajęciach koła naukowego	6%
14.	Jak budować własny program nauczania?	4%
15.	Budowa spójności edukacyjnej (poziom powiatu)	4%
16.	Praca z nowoczesnymi technologiami TIK . Bezpieczny Internet	3%
17.	Matematyka w edukacji wczesnoszkolnej	2%
18.	Wycieczka jako forma nauczania przedmiotów przyrodniczych	1%
19.	Edukacja filmowa na lekcjach języka polskiego	1%
20.	Praca ze źródłem historycznym	0%

Na wybór innych tematów niż zaproponowane przez ORE zdecydowało się 25% sieci w projektach pilotażowych. Najczęściej nie określano szczegółowego obszaru zajęć, lecz kategorię osób, które będą uczestniczyć w sieci (np. sieć dyrektorów). Fakt ten wskazywał na potrzebę tworzenia sieci o zawężonym obszarze działania oraz swobodnej tematyce zajęć.

Ocena działań projektowych w obszarze sieci współpracy i samokształcenia wskazała na problemy, które mogą ograniczyć skuteczność tej formy wspomagania (Stronkowski i in. 2014), takie

jak: zbyt dużego obciążenia nauczycieli szkoleniami (75%), słabe wykorzystanie platformy internetowej (65%) i negatywne nastawienie do zmian uczestników zajęć (54%).

4. Wnioski dla systemu wspomagania na podstawie pilotażu

Ewaluacja modelowych rozwiązań kompleksowego wspierania pracy placówek edukacyjnych wskazała na pozytywne postrzeganie przez nauczycieli szkoły jako organizacji uczącej się. Sposób działania przyjęty w pilotażu zapewniał autonomiczną i partnerską pozycję placówek edukacyjnych w procesie wspomagania, gdyż działania podejmowano według zdefiniowanych przez daną placówkę potrzeb. Ramowe określenie zasad nowego modelu wspierania pracy placówek edukacyjnych pozwalało na dostosowanie modelu do specyficznej sytuacji w poszczególnych powiatach, do pojawiających się problemów czy nowych okoliczności. Rekomendowano utrzymanie tego podejścia.

Podsumowując działania wdrożeniowe zaakcentowano, że nowy model wspierania nie odpowiada na potrzeby wszystkich interesariuszy. Wskazano, że koncentracja na szkole jako organizacji uczącej się ma też negatywne efekty - niektóre, bardziej specyficzne i specjalistyczne potrzeby pojedynczych nauczycieli mogą zostać pominięte.

5. Literatura

- Borek A, Konieczny I, Tędziągolska M (2014) Analiza danych z powiatowych projektów pilotażowych realizowanych w ramach Działania 3.5 PO KL. Raport, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 65.
- Czerwonka D (red.) (2012) Nowe formy wspomagania szkół. Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 4-63.
- Kaziemierska I, Lachowicz I, Piotrowska L (2014) Idea organizacji uczącej się. Kluczowe założenia, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 2-6.
- Pieńkosz J, Makurat M, Zych M i in. (2015) Efekty wspomagania szkół i przedszkoli - projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Sopot-Warszawa: s. 24.
- Senge PM (2012) Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa: 78-220.**
- Skotnicka B (2017) Szkoła inkluzyjna jako organizacja ucząca się, [w:] Niepełnosprawność - zagadnienia, problemy, rozwiązania. Tom III. Numer 24: 75-85; <http://kn.pfron.org.pl/kn/popzednie-numery/427,Szkola-inkluzyjna-jako-organizacja-uczaca-sie.html> (dostęp: 29.12.2020).
- Stronkowski P, Szczurek A, Leszczyńska M i in. (2014) Raport końcowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli - projekt: System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 85-115.
- Szostakowska M, Leszczyńska M, Pogoda I i in. (2015) Analiza wybranych danych z projektów realizowanych przez powiaty w ramach Działania 3.5 PO KL Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół - II cykl. Raport, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa: 11-25.

2. Uwarunkowania wpływające na kondycję psychiczną nauczycieli w czasie pandemii wirusa COVID-19

Conditions affecting the mental condition of teachers during the COVID--19 pandemic

Bożena Solecka

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

Opiekun naukowy: dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek

Wielisława Osmańska-Furmanek: W.Osmanska@kmti.uz.zgora.pl

Słowa kluczowe: nauczyciel, edukacja, dobrostan

Streszczenie

Edukacja stała się sektorem, który z powodu pandemii niemal z dnia na dzień stanął - wiosną 2020 roku - w obliczu konieczności zmian organizacyjnych. Wszystkie podmioty zaangażowane w proces edukacji znalazły się w sytuacji bez precedensu, jaką jest narzucona przez prawo oświatowe realizacja zdalnego nauczania. Na kadrze pedagogicznej skupiły się oczekiwania i wymagania Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie organizacji tego zadania. Niniejszy szkic ma na celu analizę uwarunkowań wpływających na zdrowie psychiczne nauczycieli w czasie pandemii wirusa COVID-19 w kontekście wybranych analiz.

1. Wstęp

Pandemia wirusa powodującego chorobę COVID-19 zdeterminowała otaczającą nas rzeczywistość, wpłynęła nie tylko na działanie rynku gospodarczego, funkcjonowanie różnych instytucji, ale i na zmianę wzorców kulturowych. W wyniku czego uczymy się od nowa żyć, komunikować oraz przebywać ze sobą w przestrzeni społecznej i rodzinnej.

Edukacja stała się sektorem, który niemal z dnia na dzień stanął w obliczu konieczności zmian organizacyjnych. Wszystkie podmioty zaangażowane w proces edukacji (uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrektorzy szkół i władze oświatowe) znalazły się w sytuacji bez precedensu, jaką jest narzucona przez prawo oświatowe realizacja zdalnego nauczania. Na kadrze pedagogicznej skupiły się oczekiwania i wymagania Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie organizacji tego zadania. Nauczyciele zmuszeni do podjęcia pracy w formie zdalnego nauczania, stali się odpowiedzialni za przygotowanie i przebieg tego procesu oraz za jego efekty. Tymczasem obraz polskiej szkoły od dawna nie przystawał do wymogów edukacji zdalnej XXI wieku. Za ilustrację tego stanu rzeczy niech posłuży opinia Marzeny Żylińskiej: „W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra” (Żylińska 2013). Diagnoza stanu wykorzystania technologii cyfrowych w szkołach również nie napawała optymizmem. W raporcie z 2017 r. na temat aktualnego obrazu polskiej szkoły czytamy, iż nauczyciele są „słabo wyposażeni przez swoje placówki w odpowiednie narzędzia oraz cyfrowe kompetencje” (Plebańska 2017).

Dla wielu pedagogów świadomość niewystarczających kompetencji cyfrowych, nieznamość narzędzi do pracy zdalnej, brak systemowego wsparcia ze strony MEN stały się okolicznościami negatywnie wpływającymi na kondycję psychofizyczną tej grupy zawodowej. A przecież to właśnie zdrowie psychiczne zostało wyszczególnione wśród trzech najistotniejszych kwestii zdrowotnych (obok otyłości i nowotworów), które powinny stać się wiodącym przedmiotem badań w zdrowiu publicznym (Cianciara 2013). Obecnie nauczyciele nadal funkcjonują w sytuacji naznaczonej permanentnym stresem, które może prowadzić do zaburzeń psychicznych (Zaród 2020).

Niniejszy szkic ma na celu analizę uwarunkowań wpływających na zdrowie psychiczne nauczycieli w czasie pandemii wirusa COVID-19 w kontekście wybranych analiz.

2. Stan badań w Polsce

W kwietniu 2020 r. Fundacja *Centrum Cyfrowe* przeprowadziła projekt, którego celem było pozyskanie informacji na temat problemów, z jakimi mierzą się polscy nauczyciele w czasie edukacji zdalnej. Przedsięwzięciu partnerowało Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Fundacja *Szkoła z klasą*. W badaniu wzięło udział 1000 nauczycieli ze szkół podstawowych z całej Polski i jest to pierwszy tak duży projekt zrealizowany w czasie pandemii COVID-19 w naszym kraju. W procesie badawczym respondenci zostali zapytani, jak radzą sobie z obsługą narzędzi cyfrowych i co stanowi dziś dla nich największe wyzwanie w nauczaniu. Pozyskane dane pozwoliły określić główne problemy wpływające na kondycję psychiczną kadry organizującej edukację w trybie zdalnym. Nauczyciele wskazali, że istotnymi czynnikami stresogennymi w prowadzeniu nauczania online są (Buchner i in. 2020):

- czasochłonność procesu (deklarowało 89% badanych),
- niestabilne łącze internetowe uczniów (88%),
- braki sprzętowe uczniów (87%),
- różnice poziomu między uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (79%),
- organizacja przestrzeni w domu i czasu pracy (56%),
- własne braki sprzętowe (56%),
- niewystarczające kompetencje uczniów i rodziców w obsłudze narzędzi cyfrowych (51%),
- własne słabe łącze internetowe (50%),
- problematyczny kontakt z rodzicami (38%),
- utrudniona komunikacja z dyrekcją i nauczycielami (38%),
- przeciążenie portali, na których udostępnione są dzienniki elektroniczne (29%).

Dopełnieniem opracowania przygotowanego przez Fundację *Centrum Cyfrowe* jest raport sporządzony na podstawie badań Instytutu Spraw Publicznych, jakie realizowano w kwietniu 2020 r. w ramach ogólnopolskiego projektu edukacji cyfrowej pt.: „Lekcja: Enter”. W przedsięwzięciu wzięło udział 646 dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z terenu całego kraju. Celem projektu pt.: „Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji” było sprawdzenie, po miesiącu od wprowadzenia obowiązku zdalnej edukacji, jak szkoły zorganizowały się w tym trudnym czasie, z jakimi wyzwaniami musiały się zmierzyć oraz czy i skąd otrzymały właściwą pomoc. Autorzy badania wysuwają wnioski (Sobiesiak-Penszko i Pazderski 2020), iż szkoły starają się aktywnie rozwiązywać trudności z organizacją i prowadzeniem edukacji zdalnej. Najczęściej są to inicjatywy podejmowane przez nich samodzielnie. Placówki mobilizują zasoby swoje lub rodziców i prowadzą działania samokształceniowe. Z deklaracji dyrektorów, którzy uczestniczyli w badaniu, wyłania się poczucie ich osamotnienia w wysiłkach i braku wsparcia ze strony odpowiednich organów administracji centralnej. W organizacji edukacji zdalnej szkoły wspierają głównie jednostki samorządu terytorialnego. Jednakże 20% respondentów przyznaje, że nie otrzymała żadnego wsparcia. Okazywana placówkom pomoc najczęściej sprowadza się do przekazania sprzętu komputerowego, udostępnienia oprogramowania oraz materiałów w sieci Internet. Rzadkością było wsparcie psychologiczne dla nauczycieli lub uczniów.

W okresie od 21 kwietnia do 18 maja 2020 Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu przeprowadził badanie w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: „Jakie są postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość prowadzonego w Polsce w czasie pandemii COVID-19?” (Jaskulska i Jankowiak 2020). Dane pozyskano przy pomocy ankiety online - na próbie 780 nauczycieli. W opracowanym na podstawie badania raporcie przedstawiono wstępną diagnozę - dane procentowe ukazujące obraz kształcenia na odległość w opiniach i doświadczeniach grona pedagogicznego. Informacje zawarte w raporcie wstępnym pozwalają na określenie obszarów problemowych warunkujących kondycję psychiczną nauczycieli w czasie pandemii wirusa COVID-19, wywołujących poczucie bezsilności, osamotnienia i lęku. Przykładowo: blisko 4% badanych wskazuje, że nauczanie zdalne utrudnia prawidłową realizację podstawy programowej, 10% nauczycieli podkreśla, iż edukacja online uniemożliwia działalność wychowawczą szkoły, a 33% definiuje, że edukacja czasu pandemii nie stwarza warunków na realizację zadań wynikających z działalności opiekuńczej szkoły. Pełne dane wraz z obliczeniami statystycznymi i interpretacjami

wyników badania zostaną opublikowane przez autorów w późniejszym terminie w artykułach naukowych.

W maju 2020 r. zakończone zostało badanie naukowe pt.: „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”, jakie prowadził zespół ekspertów Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Fundacji Dbam o Mój Zasięg oraz Fundacji Orange (Dębski i in. 2020). W projekcie uczestniczyli nauczyciele, uczniowie i rodzice z wybranych szkół podstawowych i ponadpodstawowych w całej Polsce. Wśród nurtujących ekspertów pytań badawczych znalazły się także zapytania o stan emocjonalny, psychiczny uczestników zdalnego nauczania, np.: *„Jakie emocje i stany emocjonalne towarzyszyły uczniom, rodzicom oraz nauczycielom w okresie prowadzenia zdalnego nauczania?”*, *„Czy rodzice, uczniowie oraz nauczyciele poszukiwali sposobów rozwiązania trudności, jakie pojawiały się w podczas tej sytuacji, w jakich miejscach i jakimi sposobami?”*. Zebrane informacje posłużą do sporządzenia raportu naukowego i przygotowania stosownych rekomendacji związanych z przygotowaniem nauczycieli, rodziców i uczniów do wdrażania rozwiązań zdalnego nauczania w edukacji formalnej. Zamysłem autorów badania jest, aby powstałe materiały zostały udostępnione bezpłatnie dla każdego internauty oraz przekazane podmiotom związanym z kształtowaniem oświaty w Polsce.

Na przełomie marca i kwietnia 2020 r. zespół naukowców Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego przeprowadził internetowe badanie ankietowe, którego celem była analiza negatywnych skutków psychologicznych związanych z pandemią. Wnioski z projektu badawczego opublikowano w raporcie wstępnym (Dragan 2020), z którego wynika, że sytuacja zawodowa okazuje się być głównym, znaczącym stresorem towarzyszącym pandemii. Autorzy podkreślają, iż wysoki odsetek badanych zgłasza symptomy typowe dla stanu nasilonego stresu, a także zaburzenia adaptacyjnego. Objawiają się one nadmierną koncentracją na stresującej sytuacji lub jej konsekwencjach, ciągłym myśleniu o niej, nadmiernym zamartwianiem się. Negatywnemu myśleniu towarzyszą także zaburzenia snu czy problemy z koncentracją. Objawy tego rodzaju wskazuje aż 71% badanych, a u 13% można z dużym prawdopodobieństwem podejrzewać występowanie zaburzenia adaptacyjnego. Nasilone objawy depresyjne zgłasza 38% uczestników badania, a 62% relacjonuje nasilone objawy lęku uogólnionego, polegające na permanentnym odczuwaniu lęku lub nadmiernym zamartwianiu się, co rzutuje na wiele obszarów funkcjonowania w życiu codziennym. Prawie 40% respondentów wskazuje na objawy zespołu stresu pourazowego - zaburzenie będące następstwem zdarzenia traumatycznego, a więc związanego z zagrożeniem życia i zdrowia. Eksperti definiują, że sytuacja pandemii Covid-19 może być postrzegana jako taki właśnie rodzaj doświadczenia.

Podsumowując obecny stan badań można skategoryzować wymienione w przytoczonych raportach uwarunkowania, które mają znaczący wpływ na zdrowie psychiczne nauczycieli podczas realizacji edukacji zdalnej. Oscylują one wokół zagadnień dotyczących następujących kwestii: (1) środowisko pracy nauczyciela, (2) tworzenie relacji z uczniami i ich rodzicami, (3) porozumienie z dyrekcją i gronem pedagogicznym (w dalszej części artykułu wskaźniki procentowe są cytowane za: Buchner i in. 2020).

3. Środowisko pracy nauczyciela

Środowisko pracy nauczyciela - to home office, którego wyposażenie, stan łączy internetowego, zależą od indywidualnych możliwości nauczycieli. Aby sprostać wymaganiom edukacji zdalnej, pedagogzy sami wyposażają się w sprzęt poprzez zakup komputera czy koniecznych akcesoriów (np. słuchawek) nie licząc na zwrot poniesionych kosztów lub pożyczają konieczne narzędzia od członków rodziny. Udostępnianie służbowych komputerów nie jest powszechną praktyką i nie ma w tej kwestii rozwiązań systemowych. Ponadto praca na sprzęcie prywatnym to również obawa o bezpieczeństwo wrażliwych danych czy osobistych dokumentów oraz konieczność podejmowania trudnych decyzji, np. kto z członków rodziny może korzystać w danym momencie z komputera. Pedagogzy są też rodzicami dzieci w wieku szkolnym i mniejszych. Wskazują, że konieczność dokonywania wyboru pomiędzy opieką nad własnymi małymi dziećmi, a pracą i poczuciem odpowiedzialności za uczniów jest źródłem stresu i frustracji. Za swój główny problem uważa to 19% nauczycieli, zaś 37% stwierdza, że jest to bardzo problematyczne.

Na czasochłonność procesu zdalnego nauczania zdecydowany wpływ ma brak doświadczeń w pracy przy pomocy narzędzi e-learningowych - aż 85% nauczycieli definiuje, że nie miało żadnych doświadczeń z edukacją zdalną przed pandemią koronawirusa. Zatem realizacja edukacji w trybie zdalnym dla większości nauczycieli jest wyzwaniem, do którego nie byli wcześniej przygotowani – tylko 15% badanych potwierdza, że miało doświadczenia z edukacją zdalną. Sprowadzały się one głównie do: (1) konsultacji indywidualnych, przykładowo poprzez użycie komunikatorów *Skype*, *Messenger*; (2) udziale w webinarach, szkoleniach i kursach e-learningowych; (3) wspomagania zajęć z uczniami, takie jak: lekcje, koła przedmiotowe poprzez wysyłanie uczniom linków do dodatkowych treści edukacyjnych. Jednakże nie była to edukacja zdalna w takim wymiarze, jak obecnie – proces ten nie miał charakteru aktywnego uczenia online większej grupy uczniów. Nauczyciele przyznają, że poznawanie nowych narzędzi, jak np.: *Office 365* lub *G Suite* wymaga dodatkowego nakładu czasu. Problemy z obsługą narzędzi do pracy zdalnej dotyczą 51% badanych. Niezwykle istotny jest w tym kontekście rozbudowany system nauczycielskiej samopomocy wspierający mniej kompetentnych cyfrowo pedagogów. Pomimo braku doświadczeń większości kadry z edukacją zdalną, to elektroniczne dzienniki lekcyjne są powszechnie wykorzystywane w szkołach i nauczyciele korzystający z portali typu: *Librus*, *Edu*, czy *Vulcan* nie mają problemu z korzystaniem z nich podczas edukacji zdalnej.

Pedagodzy stoją przed koniecznością opracowania nowej metodyki nauczania, przystosowanej do nauki zdalnej i wiążących się z nią ograniczeń. Wśród wykorzystywanych metod pracy w edukacji zdalnej nauczyciele preferują:

- wysyłanie uczniom linków do lekcji online/materiałów, które znajdują się w sieci (deklarowało 83% badanych),
- prowadzenie indywidualnych konsultacji z uczniami (82%),
- korzystanie z narzędzi do edukacji online, np.: *Eduelo*, *Learning Apps*, *Enauczanie.com*, *Google Classroom* (73%),
- przysyłanie uczniom informacji o stronach, które mają przeczytać w podręczniku oraz ćwiczeniach do wykonania (54%),
- prowadzenie lekcji „na żywo”, np. poprzez *Zoom*, *Skype* (54%),
- nagrywanie lekcji video (31%).

Nauczyciele boją się o swój wizerunek, obawiają się jego upublicznienia. Są świadomi, że uczniowie mają możliwość rejestrowania prowadzonych lekcji, co podczas tradycyjnych zajęć w szkole jest procederem zakazanym. Badani komunikują, iż nie chcą dzielić losu „nauczycielek z TVP”, dlatego prowadzą lekcje tylko w formie dla siebie „bezpiecznej” – to znaczy przesyłają listy zadań i linki do dodatkowych materiałów edukacyjnych. Fakt ten nie wynika z niechęci do realizacji edukacji zdalnej czy braku odpowiednich kompetencji, ale ze lęku przed „staniem się pośmiewiskiem Internetu”, przed zjawiskiem hejtu. Dodatkowym problemem są obawy o konsekwencje prawne prowadzenia zajęć z wykorzystaniem „nieoficjalnych narzędzi”, takich jak *Messenger* czy *Whatsapp*.

4. Relacje z uczniami i ich rodzicami

Nauczyciele doświadczają ogromnego napięcia, które potęguje konieczność przyjmowania na siebie frustracji uczniów i rodziców zmuszonych do większej aktywności na rzecz edukacji swoich dzieci. Niejednokrotnie dużym problemem są bariery technologiczne uniemożliwiające pracę z podopiecznymi. Braki sprzętowe uczniów jako główny problem edukacji zdalnej wskazuje 36% nauczycieli, a 51% stwierdza, że jest to bardzo problematyczne. Trudności wynikają z różnych względów: (1) z faktu, że rodzice pracują w trybie home office i używają domowego sprzętu elektronicznego, który dotychczas był przeznaczony do użytku dziecka; (2) z problemów rodzin wielodzietnych, które nie posiadają sprzętu w wystarczającej ilości; (3) z problemów rodzin ubogich, dysfunkcyjnych, romskich, uchodźczych, gdzie sprzętu brak. Wielu nauczycieli jako najbardziej stresujący problem związany z edukacją zdalną wskazuje na niestabilność łącza internetowego – co powoduje tzw. „wypadanie” ucznia z zajęć online oraz konieczność ponownego połączenia się. Dotyczy to głównie podopiecznych z małych miejscowości, poniżej 10 tysięcy mieszkańców. Skala problemu jest duża, gdyż zauważa go 88% badanych.

Dużą barierą komunikacyjną dla nauczycieli są braki kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców. Fakt ten sygnalizuje 51% respondentów i dotyczy on szczególnie organizacji pracy z uczniami klas 1-3. Natomiast uczniowie starszych klas niejednokrotnie nie potrafią odebrać poczty elektronicznej, czy poruszać się po platformach elearningowych. Wielu nauczycieli otrzymuje zatem od uczniów i rodziców szereg pytań, telefonów dotyczących kwestii technicznych, a nie związanych z przedmiotem nauczania.

Dla 38% pedagogów kontakt z rodzicami uczniów jest problematyczny. Z jednej strony często nie ma możliwości kontaktu z rodzicami dysfunkcyjnymi, którzy ignorują fakt, że pomimo pandemii dzieci nadal realizują obowiązek szkolny. Z drugiej strony problematyczni są rodzice, którzy nadużywają możliwości kontaktowania się z nauczycielami. Chcąc uzyskać natychmiastowe odpowiedzi na pytania dotyczące kwestii merytorycznych, jak i technicznych, rodzice wykorzystują wszelkie dostępne formy kontaktu, nie szanują prawa do prywatnego czasu nauczyciela, np. dzwoniąc w dzień wolny od pracy w godzinach wczesnoporannych. Kłopotliwe dla nauczycieli są wzajemnie sprzeczne oczekiwania rodziców. Przykładowo proponowana forma pracy spotyka się z u niektórych rodziców z aprobatą zachęcającą do kontynuowania nauki online, zaś u innych wywołuje opór z powodu, zdaniem rodzica, nadmiernym obciążeniem dziecka. Sytuacje te wywołują uczucia negatywne: niepewności i rozczarowania.

Specyficzna sytuacja dotyczy nauczycieli pracujących z uczniami w szkołach integracyjnych, gdzie z uwagi na specjalne potrzeby edukacyjne edukacja zdalna oznacza bardzo duże, czasochłonne zaangażowanie rodziców. Niejednokrotnie opiekunowie nie wspomagają swoje dzieci - w konsekwencji uczniowie doświadczają wykluczenia, w ogóle nie uczestnicząc w edukacji zdalnej lub uczestniczą w niej w bardzo ograniczonym stopniu. Dużym wyzwaniem jest także organizacja zdalnego procesu edukacyjnego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczniów z obniżonymi możliwościami intelektualnymi, uczniów nieśmiałych, jękających się (79% badanych definiuje ten problem).

Kolejne zagadnienie, które jest trudne dla nauczycieli, to ocenianie niesamodzielnych prac uczniów. Niektórzy rodzice, z wygody, z chęci wsparcia dziecka, sprawniejszego zakończenia nauki w danym dniu, odrabiają prace domowe za dzieci lub w sposób znaczący je „wspierają”. Nauczyciele nie czują się komfortowo stawiając oceny za prace, które nie zostały napisane samodzielnie przez uczniów. Często nie wiedzą też, w jaki sposób, nie wywołując negatywnych emocji, zakomunikować rodzicom, że dzieci powinny odrabiać lekcje samodzielnie. Ponadto badania wskazują, że 8% szkół nie ma w ogóle możliwości zdalnego monitorowania i oceniania postępów uczniów, a w małych szkołach wiejskich wskaźnik ten wynosi 14%.

5. Porozumienie z dyrekcją i gronem pedagogicznym

Nauczyciele podkreślają, że w sytuacji nagłej konieczności wdrożenia nauczania zdalnego niezbędny jest lider. Nie zawsze tę rolę przejmuje dyrektor placówki. Często są to wicedyrektorzy lub nauczyciele o wysokich kompetencjach cyfrowych. Brak lidera skutkuje chaosem i zaburzeniami płynnego realizowania edukacji zdalnej. Są szkoły, w których dyrekcja dała nauczycielom dowolność w wyborze metod i narzędzi realizowania edukacji zdalnej. Taka sytuacja generuje chaos. Sprawia, że uczniowie gubią się w mnogości platform i komunikatorów. Nauczyciele zaś nie mają pewności, czy forma pracy, na którą się zdecydowali jest trafna. Badani wyrażają potrzebę rozwiązań systemowych w tej kwestii, rozwiązań pilotowanych przez MEN, np.: stworzenia jednej, wspólnej platformy do edukacji zdalnej lub rekomendacji odnośnie doboru narzędzi cyfrowych. W szkołach, gdzie podjęto spójne rozwiązania w zakresie nauki zdalnej, proces wdrożenia się uczniów i nauczycieli w nowe realia przebiega sprawniej. Skuteczniej też funkcjonuje system samopomocy pomiędzy nauczycielami. Jednakże 38% szkół nie zdecydowało się na skoordynować rodzaju narzędzi wykorzystywanych przez nauczycieli do edukacji zdalnej – każdy nauczyciel decyduje indywidualnie o tym, jak pracuje i z jakich narzędzi korzysta.

Nauczyciele sygnalizują doskwierający brak współpracy z zespołem uczącym w danej klasie, co przykładowo doprowadza do przepełnienia skrzynek e-mailowych uczniów zadaniami do wykonania w danym dniu. Brak kontaktu z innymi nauczycielami, brak wsparcia instytucjonalnego powoduje narastanie uczucia osamotnienia – na które uskarża się 38% badanych. Część nauczycieli

doświadczą z tego powodu zaburzeń psychosomatycznych. Pedagodzy wskazują także na inne problemy, które wpływają na stan psychiczny, np.:

- wyrażają obawę o niezrealizowanie podstawy programowej oraz konsekwencje ze strony nadzoru pedagogicznego – 6% dyrektorów deklaruje, że udaje się realizować materiał zgodnie z podstawą programową;
- wskazują na obciążenie biurokracją, rozbudowaną sprawozdawczość, jaka zabiera zbyt wiele czasu, np. składanie tygodniowych sprawozdań z pracy nauczyciela;
- brak ściśle określonych wytycznych ze strony MEN na temat sposobu realizacji edukacji zdalnej, co skutkuje brakiem wizji wdrożenia zdalnej edukacji - 26% dyrektorów szkół deklaruje brak możliwości zdalnej realizacji dotychczasowego rozkładu zajęć;
- strach o utrzymanie pracy, o wynagrodzenie i frustracja w związku decyzją niektórych jednostek samorządu terytorialnego o niewypłacaniu pensji za godziny nadwymiarowe.

6. Podsumowanie

Realizacja edukacji w trybie zdalnym dla nauczycieli stanowi to wyzwanie, do którego nie byli wcześniej przygotowani. Dla większości pedagogów realizacja zadań zawodowych online stanowi mierzenie się z szeroką gamą problemów: począwszy od ograniczeń technologicznych, poprzez problemy z komunikacją „wewnątrz” szkoły, z rodzicami i uczniami, po problemy natury psychologicznej. Sytuacja pandemii pokazuje, że dla wielu pedagogów każdy dzień jest walką, którą podejmują w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie Polaków kosztem własnego zdrowia.

Nauczyciele stanowią refleksyjną grupę zawodową, która wskazuje, jakich rozwiązań systemowych oczekuje. Wyraźnie sygnalizują konieczność zapewnienia kadry oraz uczniom równego dostępu do sprzętu komputerowego i łącza internetowego. Postrzegają potrzebę wypracowania procedur w zakresie monitoringu uczniów z rodzin dysfunkcyjnych oraz procedur umożliwiających wsparcie dzieci z orzeczeniami i szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Są świadomi, iż edukacja zdalna wymaga wypracowania nowej metodyki nauczania. Oczekują rozwiązań prawnych w kwestiach dotyczących zapewnienia bezpieczeństwa w sieci Internet oraz udostępniania wizerunku podczas lekcji online. Wskazują, że w wyniku pandemii proces nauki stał się wysoce traumatycznym i stresogennym doświadczeniem, dlatego widzą bezwzględna potrzebę zapewnienia wsparcia psychologicznego dla pracowników sektora oświaty, jak i uczniów.

7. Literatura

- Buchner A, Majchrzak M, Wierzbicka M (2020) Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań; <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#O-badaniu> (dostęp: 11.12.2020).
- Cianciara D (red.) (2014) Nie ma zdrowia bez badań w dziedzinie zdrowia publicznego, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego - Państwowy Zakład Higieny, Warszawa: 307.
- Dębski M, Pyżalski J, Stunża G i in. (2020) Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa, Warszawa; https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (dostęp: 11.12.2020).
- Dragan M, Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19. Raport wstępny (2020) <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> (dostęp: 11.12.2020).
- Jaskulska S, Jankowiak B (2020) Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport; <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> (dostęp: 11.12.2020).
- Plebańska M (red.) (2017) Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017, Warszawa: 8.
- Sobiesiak-Penszko P, Pazderski F (2020) Dyrektorzy do zadań specjalnych - edukacja zdalna w czasach izolacji. Prezentacja wyników badania, Warszawa: 12-19; <https://lekcjaenter.pl/strona/28/raport> (dostęp: 11.12.2020).
- Zaród M (2020) Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan? [w:] Pyżalski J (red.), Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: 81-85.

Żylińska M (2013) Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

3. Japonia – Polska – znajomość realiów Japonii wśród uczniów szkół ponadpodstawowych na przykładzie wybranych łódzkich placówek oświatowych. Studium wstępne.

Japan-Poland - knowledge of the realities of Japan among secondary school students, based on the example of selected Lodz educational institutions. Preliminary study.

Dariusz Jędrasiak

Katedra Studiów Azjatyckich, Uniwersytet Łódzki
Opiekun naukowy: prof. dr hab. Małgorzata Pietrasiak

Dariusz Jędrasiak: dariusz.jedrasiak@edu.uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: edukacja, aktywność międzynarodowa, dyplomacja publiczna

Streszczenie

Praca dotyczy wstępnej analizy stopnia znajomości realiów Japonii wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. W obecnych czasach kiedy następuje ekspansja państw Azji Wschodniej, pojawiają się możliwości współpracy i znalezienia zatrudnienia znajomość tych zagadnień staje się bardzo pomocna dla młodych ludzi. W Polsce zauważa się znaczny wzrost zainteresowania wśród uczniów szkół ponadpodstawowych krajami Azji Wschodniej. Stąd próba dokonania wstępnej analizy znajomości przez nich zagadnień związanych z Japonią. Analizowane też są źródła, za pomocą których młodzi ludzie w Polsce uzyskują informacje na tematy związane z Japonią. Badanie to służyć ma do zaplanowania i zorganizowania płaszczyzny współpracy pomiędzy szkołami w Polsce i Japonii. Współpraca taka stanowić może ważny element dyplomacji publicznej obu krajów i wpływać pozytywnie na budowanie wizerunku i relacji pomiędzy Polską i Japonią. Jest to wstęp do badań planowanych w skali ogólnopolskiej.

1. Wstęp

W ostatnich latach, w Polsce, zauważyć można rosnące zainteresowanie Japonią i krajami Azji Wschodniej. Coraz popularniejsze stają się wyjazdy turystyczne do Azji co ma wpływ na poznanie tych rejonów przez młodych ludzi. Ekonomiści przewidują, że XXI wiek będzie czasem dominacji krajów azjatyckich na rynkach światowych (<http://www.polska-azja.pl>) W Polsce rośnie ilość firm azjatyckich, które tworzą nowe miejsca pracy. Następuje ekspansja krajów Azji Wschodniej na rynku rozrywki i muzyki. To wszystko powoduje coraz większe zainteresowanie krajami azjatyckimi wśród uczniów szkół ponadpodstawowych w Polsce. Współpraca między Polską a Japonią ma już ponad 100 letnią tradycję. Szkoły w Polsce coraz częściej szukają możliwości kontaktu i współpracują ze szkołami z Japonii. Nie jest to zjawisko powszechne niemniej jednak powoli staje się zauważalne. W mojej pracy zawodowej dużą część działań zajmują właśnie zagadnienia Azji Wschodniej i edukacja w tym zakresie. Współczesne systemy edukacyjne uwzględniają w swoich założeniach edukację poprzez kontakty międzynarodowe szkół. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej zakłada w swoich dyrektywach rozwój wymiany młodzieży jako jeden z elementów działań międzynarodowych (Sołkowicz 2013). Edukacja staje się jednym z najważniejszych elementów budowania współpracy międzynarodowej między krajami. We współczesnym świecie, nasyconym nowoczesnymi technologiami, tylko człowiek wykształcony, wykorzystujący najnowsze środki komunikacji może osiągnąć sukces. Nowoczesne technologie stanowią płaszczyznę kontaktów pomiędzy podmiotami poszukującymi współpracy. Wykorzystywane są również jako element prowadzenia działań edukacyjnych. Wprowadza się platformy edukacyjne, portale społecznościowe, transmisje on-line w celu szybkiego i efektywnego przekazania informacji i komunikatów. Budowane są przy jej pomocy programy wymiany studentów i uczniów. Stanowi ona jeden z elementów budujących stosunki międzynarodowe (Broś 2016). Jednocześnie, przez swoją powszechność, dostępność i uniwersalność staje się ważnym elementem

dplomacji publicznej (Chopra 2014). Po raz pierwszy pojęcie dyplomacja publiczna pojawiło się w pracy E. Giullon, który to w roku 1966 zaproponował definicję określającą dyplomację publiczną jako „jako działania poprzez które rządy, prywatne grupy i jednostki mogą wpływać na postawy i opinie innych narodów i ich rządów, co w konsekwencji może kształtować ich decyzje w zakresie polityki zagranicznej” (Henrikson 2006). Kolejne definicje, które pojawiały się wraz z rozwojem tej dziedziny nauki określały dyplomację publiczną jako „jako zarządzanie międzynarodowym środowiskiem poprzez zaangażowanie publiczności.” (Cull 2009) Istotna i bardzo trafna wydaje się definicja dyplomacji publicznej zaproponowana przez B. Ociepka, która mówi, że „dyplomacja publiczna to dwustronna nastawiona na dialog forma komunikowania międzynarodowego kierowana do publiczności zagranicznych, realizowana przez wykorzystywanie środków przekazu i kanałów o charakterze bezpośrednim.” (Ociepka 2008). Stąd też zainteresowanie rządów państw świata edukacją i jej rozwojem.

2. Materiał i metody

Podstawą prowadzonego badania była ankieta zawierająca dwie grupy pytań. Pierwsza zawierała pytania dotyczące samooceny ankietowanego /pytania 1-5/, w zakresie jego znajomości zagadnień zawartych w temacie, druga dotyczyła znajomości podstawowych tematów z zakresu kultury, ekonomii, zagadnień społecznych, historii oraz współczesnych problemów społeczno – politycznych Japonii. Pytania zostały skonstruowane na bazie określeń i definicji stosowanych w wymienionych działach wiedzy. Ankietę przeprowadzono wśród 115 uczniów przypadkowo wybranych łódzkich szkół ponadpodstawowych. Przeprowadzono ją bez wcześniejszej zapowiedzi i bez wykorzystywania internetu jako źródła informacji w danej chwili. Odpowiedzi zebrano w tabelę i wykresy. Badanie to jest pilotażowym jakim chcemy objąć wybrane szkoły ponadpodstawowe w Polsce.

Ankieta zawierała następujące pytania:

1. Czy Twoim zdaniem, wiesz o Japonii:

- Bardzo dużo
- Dużo
- Mało
- Nic

2. Wiadomości o tym kraju uzyskujesz najczęściej:

- z telewizji
- z internetu
- z książek
- z filmów
- z innych źródeł

3. Twoje wiadomości dotyczą przede wszystkim:

- kultury /film, kino, komiks/
- historii
- polityki
- zagadnień gospodarczych
- muzyki
- inne

4. Czy uważasz, że Japonia jest krajem który ma wpływ na gospodarkę i politykę światową ?

- tak
- nie
- nie mam zdania

5. Czy Twoim zdaniem Polska i Japonia mają silne więzi ekonomiczne?

- tak
- nie
- nie mam zdania

6. Samuraj to:

- danie w restauracji
- samolot transportowy
- wojownik japoński

7. Hikikomori to:

- popularne japońskie imię żeńskie
- choroba związana z niedostosowaniem społecznym
- rodzaj rośliny leczniczej

8. Seppuku to:

- potrawa kuchni japońskiej
- rytualne samobójstwo samuraja
- jedna z wysp japońskich

9. Abenomics to:

- angielskie określenie Japonii stosowane w XIXw.
- nazwa polityki prowadzonej przez premiera Japonii
- typ budowy dachu domu japońskiego

10. Kaizen to:

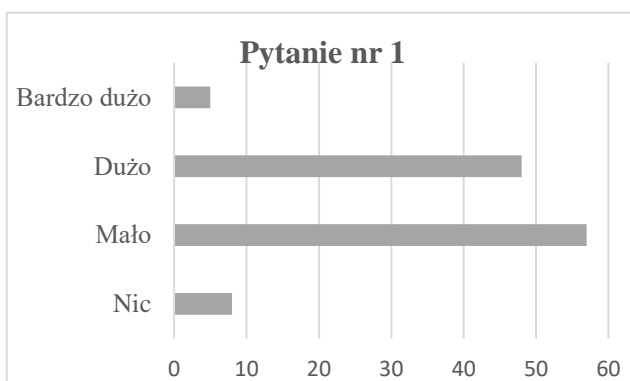
- ciasto japońskie wykonywane z ryżu i ryb
- nazwa elementu zbroi samuraja
- sposób zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem

3. Wyniki i dyskusja

Analizując uzyskane wyniki można stwierdzić, że zagadnienia związane z Japonią, według samooceny ankietowanych, znane są w stopniu, można powiedzieć dostatecznym. Ponad połowa ankietowanych określiła swoją wiedzę o Japonii jako małą /57/115/. Podobna ilość osób określiła swoje wiadomości jako bardzo duże /5/115/ i jako nic /7/115/ (Tab.1, Rys.1)

Tab. 1. Zestawienie odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem wiesz o Japonii?”.

Bardzo dużo	Dużo	Mało	Nic
5	48	57	7

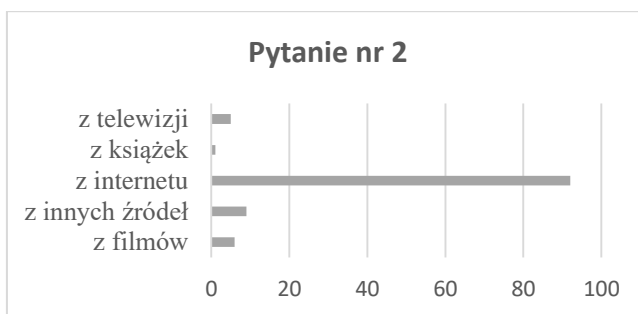


Rys. 1. Zestawienie odpowiedzi na pytanie „Czy Twoim zdaniem wiesz o Japonii?”.

Ankietowani, w przytłaczającej większości zadeklarowali, że ich wiadomości o Japonii pochodzą głównie z internetu /93/115/. Pozostałe kanały informacji są zdecydowanie niszowe. Pozyskiwanie wiadomości z książek zadeklarowała 1 osoba !(Tab.2, Rys.2)

Tab. 2. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Wiadomości o tym kraju uzyskujesz najczęściej z...

Z telewizji	Z internetu	Z książek	Z filmów	Z innych źródeł
5	93	1	6	9



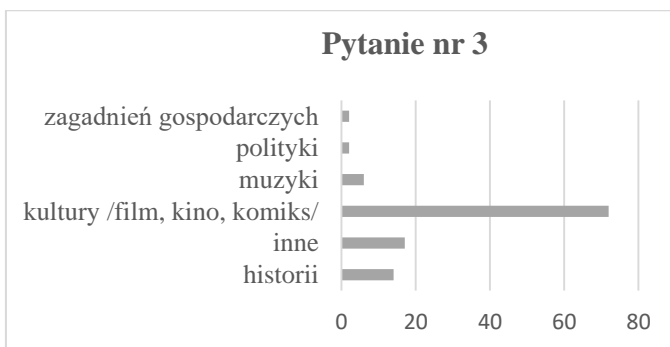
Rys. 2. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Wiadomości o tym kraju uzyskujesz najczęściej.

Wiadomości, które posiadają dotyczą głównie zagadnień z zakresu szeroko rozumianej kultury /komiks, film, muzyka/. Ankieta nie doprecyzowuje dokładnie o jaki dział kultury chodzi. Na kolejnych miejscach zainteresowań uplasowała się historia i nie doprecyzowane w ankiecie „inne” Natomiast ankietowani wskazali na słabą znajomość zagadnień politycznych i gospodarczych (Tab.3, Rys.3). Podobnie ankietowani wskazali w zdecydowanej większości, że Japonia jest państwem, które ma wpływ na gospodarkę światową. Niewielka grupa osób wskazała, że nie ma zdania w tym zakresie (Tab.4, Rys.4).

Podzielone były odpowiedzi na pytanie dotyczące więzi ekonomicznych między Polską a Japonią. Zdania były podzielone i połowa ankietowanych wskazała, że nie ma zdania w tym temacie (Tab.5, Rys.5).

Tab. 3. Zestawienie odpowiedzi na pytanie -Twoje wiadomości dotyczą przede wszystkim:

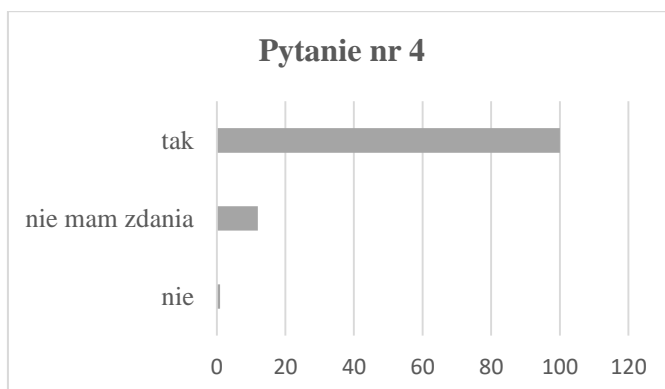
Kultury/film, kino, komiks/	Historii	Polityki	Zagadnień gospodarczych	Muzyki	Inne
73	14	2	2	6	17



Rys. 3. Zestawienie odpowiedzi na pytanie -Twoje wiadomości dotyczą przede wszystkim:

Tab. 4. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy uważasz, że Japonia jest krajem który ma wpływ na gospodarkę i politykę światową ?

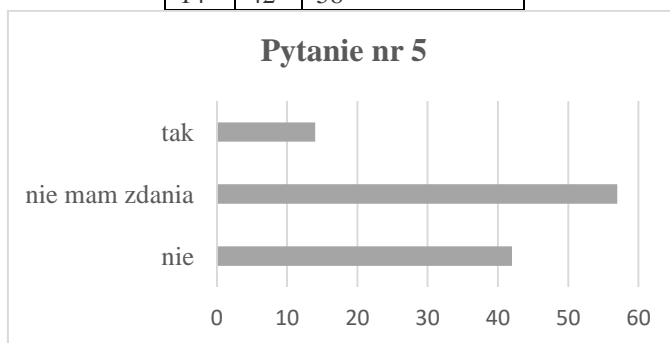
Tak	Nie	Nie mam zdania
101	1	12



Rys. 4. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy uważasz, że Japonia jest krajem który ma wpływ na gospodarkę i politykę światową ?

Tab. 5. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy Twoim zdaniem Polska i Japonia mają silne więzi ekonomiczne?

Tak	Nie	Nie mam zdania
14	42	58



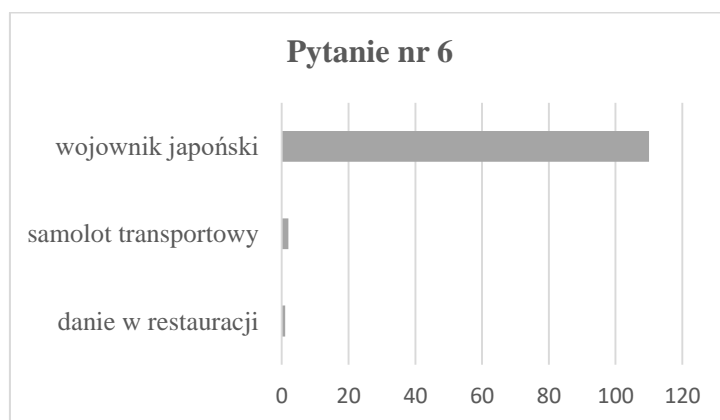
Rys. 5. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Czy Twoim zdaniem Polska i Japonia mają silne więzi ekonomiczne?

Podsumowując część zawierającą samoocenę ankietowanych można stwierdzić, że wiedza uczniów szkół ponadpodstawowych jest fragmentaryczna i niepełna. Dotyczy głównie zagadnień związanych z kulturą /można domniemywać, że to zainteresowanie dotyczy współczesnych form przekazu takich jak manga i anime, które obecnie w znacznym stopniu opanowują rynek europejski i są modne wśród młodego pokolenia Polaków/. Ankietowani zdają sobie sprawę, że Japonia jest potęgą światową i ma wpływ na gospodarkę światową jednak nie wiedzą jaki jest zakres współpracy Polski z Japonią. Jednocześnie ankiety dostarczają informacji, że większość młodych ludzi uzyskuje informacje z internetu. Nie jest to nic odkrywczego, w dzisiejszych czasach, jednak niepokój może budzić fakt, że wydawnictwa książkowe wskazał tylko 1 ankietowany!

Druga część ankiety, wymagająca pewnej wiedzy, potwierdza wyniki części pierwszej. Większość ankietowanych zna odpowiedzi dotyczące zagadnień historycznych, związanych z tradycją Japonii (Tab.6, Rys.6). Rozdźwięk w odpowiedziach pojawia się głównie przy pytaniach dotyczących zagadnień ekonomicznych i społecznych (Tab.7,8,9,10, Rys7, 8,9,10).

Tab. 6. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Samuraj to:

Danie w restauracji	Samolot transportowy	Wojownik japoński
1	2	112



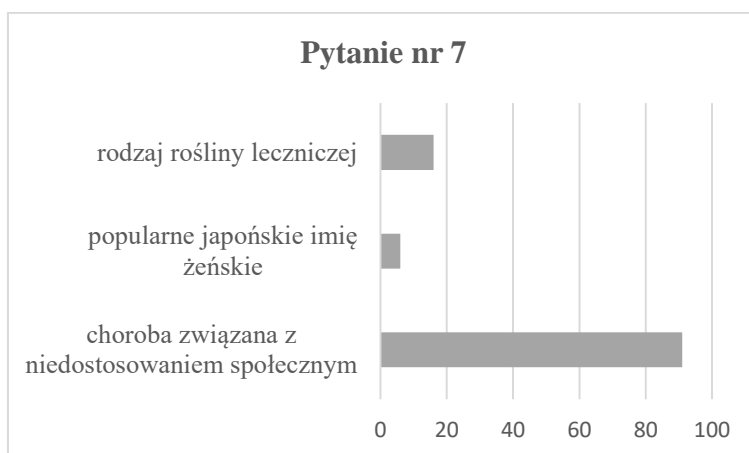
Rys. 6. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Samuraj to:

Próbując podsumować uzyskane wyniki można stwierdzić, że niewątpliwie uczniowie łódzkich szkół średnich są typowymi przedstawicielami młodego pokolenia. Budując swoją wiedzę o najnowsze środki przekazu informacji wpisują się w obraz człowieka społeczeństwa informatycznego. Nie są im obce techniki komputerowe. To wskazuje na dobry start do współpracy w zakresie nowych technologii. Nie zostają oni w tyle za przedstawicielami innych państw i mogą pełnić rolę równorzędnego partnera dla młodzieży z innych krajów. Dzięki wykorzystaniu możliwości elektronicznych środków przekazu mogą od razu wejść czynnie w mechanizm budowania światowego, globalnego systemu edukacji i aktywnie w nim uczestniczyć. Posiadają oni do dyspozycji instrument do zrozumienia „innych kultur, postaw i zachowań” (Gilboa 2001). Biorąc pod uwagę fakt, że istnieje szereg programów międzynarodowej mobilności młodzieży, ankietowani mają szansę skorzystać z nich gdyż posiadają umiejętności im to umożliwiające. Dzięki temu możliwe stanie się skorzystanie przez nich z możliwości jakie daje udział w międzynarodowych programach kształcenia na odległość czy bezpośrednich wymianach pomiędzy szkołami. Budując, na bazie kontaktów internetowych, portali społecznościowych czy platform międzynarodowej komunikacji uczniowie szkół ponadpodstawowych mogą wejść w obszar międzynarodowej współpracy. W obecnych czasach rośnie zainteresowanie szkół międzynarodowymi kontaktami bezpośrednimi. Zarówno kraje europejskie jak i kraje azjatyckie otwierają się na studentów z zagranicy. Japonia jest krajem w pierwszej dziesiątce na świecie pod względem przyjmowania obcokrajowców na swoje uczelnie.

W 2016 roku Japonia zajmowała dziewiąte miejsce na świecie, jeśli chodzi o miejsca na wyższych uczelniach dla obcokrajowców (<http://www.apui.edu.pl>). Stanowi to szansę dla polskiej młodzieży, zainteresowanej Japonią, studiowania w tamtejszych uczelniach. W Polsce są szkoły średnie realizujące nauczanie języka japońskiego i kultury Japonii, których uczniowie od lat uczestniczą w tego typu projektach (<http://lo2-lodz.edupage.org>). Biorąc pod uwagę fakt, że międzynarodowy wymiar edukacji staje się istotnym elementem dyplomacji publicznej (Broś 2016), biorąc udział w tym procesie młodzi ludzie, stają się jednocześnie jej aktywnymi uczestnikami. Dzięki temu mogą uczestniczyć w konsultowaniu decyzji podejmowanych przez rządzących, na bieżąco wyrażać swoje opinie i komentarze. Staną się wtedy częścią światowego procesu współpracy międzynarodowej i rozwoju. W chwili obecnej taka sytuacja jest ważnym elementem dyplomacji publicznej i stanowi o jej wartości i autentyczności.

Tab. 7. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Hikikomori to:

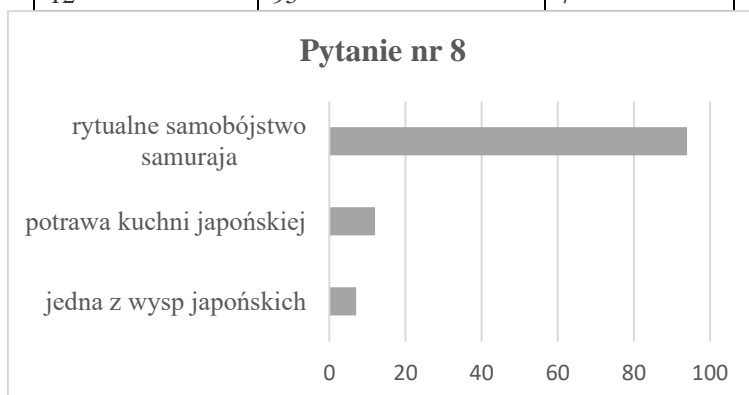
Popularne imię żeńskie	Choroba związana z niedostosowaniem społecznym	Rodzaj rośliny leczniczej
6	91	17



Rys. 7. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Hikikomori to:

Tab. 8. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Seppuku to:

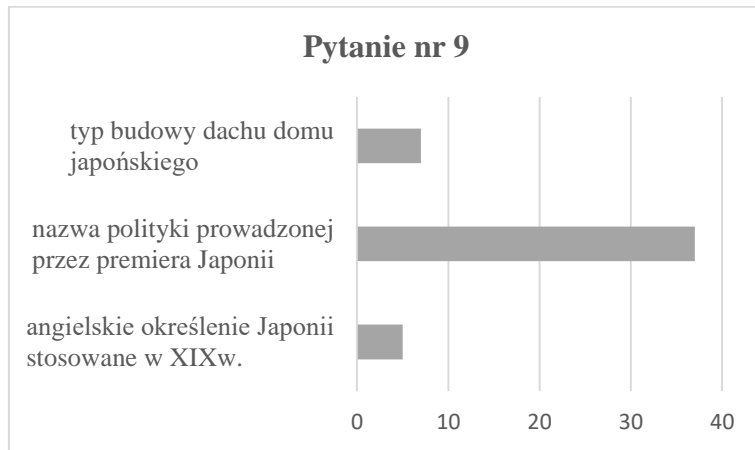
Potrawa kuchni japońskiej	Rytualne samobójstwo samuraja	Jedna z wysp japońskich
12	95	7



Rys. 8. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Seppuku to:

Tab. 9. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Abenomics to:

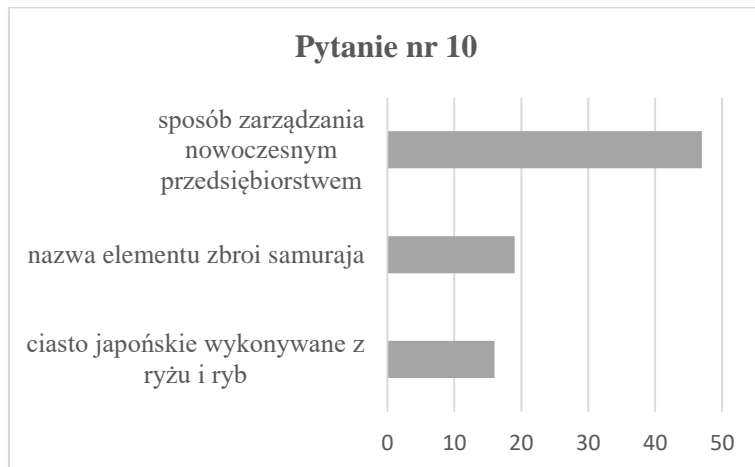
Angielskie określenie Japonii stosowane w XIXw.	Nazwa polityki prowadzonej przez premiera Japonii	Typ budowy dachu japońskiego
12	88	15



Rys. 9. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Abenomics to:

Tab. 10. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Kaizen to:

Ciasto japońskie wykonane z ryżu i ryb	Nazwa elementu zbroi samuraja	Sposób zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem
23	24	66



Rys. 10. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: Kaizen to:

4. Wnioski

Japonia jest jednym z krajów azjatyckich, który otwiera się na Europę. Świadczą o tym jej działania na polu edukacji i szkolnictwa wyższego. Japońskie uczelnie poszukują studentów w krajach europejskich i japońskie szkoły średnie szukają kontaktu z europejskimi szkołami średnimi. Jest to szansa dla młodych ludzi zainteresowanych kontynuowaniem nauki w tym kraju.

W Polsce, na przykładzie łódzkich szkół średnich, można powiedzieć, że występuje zainteresowanie uczniów Japonią i zagadnieniami z nią związanymi. Niemniej jednak wiedza w tym zakresie, jest wyrwykowa i dotyczy niektórych tylko dziedzin takich jak kultura. Wskazane wydaje się udostępnienie zainteresowanym tymi tematami młodym ludziom, kompleksowej i aktualnej wiedzy z zakresu współczesnych zagadnień ekonomicznych i gospodarczych Japonii.

Internet stanowi podstawowe źródło informacji w zakresie tematów związanych z Japonią i to on jest narzędziem używanym, w zasadzie wyłącznie, przez młodego człowieka do zdobywania wiedzy. Dlatego też większość działań organizacyjnych, informacyjnych, poznawczych i edukacyjnych dotyczących zagadnień współpracy szkół polskich ze szkołami japońskimi powinno lokować się w tym właśnie źródle.

Zasadne może być stworzenie platform współpracy wykorzystywanych zarówno w działaniach informacyjnych jak i edukacyjnych prowadzonych w ramach wspólnych przedsięwzięć.

Istnieje cały czas potrzeba i konieczność dostarczania młodym ludziom możliwości zdobywania i kształtowania wiedzy w tym zakresie. Klasyczny układ zainteresowania Japonią zawiera ciąg zdarzeń od poznania kultury /manga, anime/ poprzez historię do współczesnych zagadnień społecznych i gospodarczych. Na podstawie ankiet można stwierdzić, że jesteśmy na początku tej drogi i trzeba i warto ją kontynuować.

5. Literatura

- Broś N (2016) Edukacja w dyplomacji publicznej. Cyberdyplomatyczne rozwiązania w międzynarodowym nauczaniu; w Ogrody Nauk i Sztuki NR 2016
- Chopra S (2014) The Big Connect: politics in the Age of Social Media Era, New Delhi, s. 23
- Henrikson A (2006) What can public diplomacy achieve?., Netherlands Institute of International Relations
- Ociepka B (2008) Dyplomacja publiczna, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Sołkiewicz K (2013) Program Erasmus w realizacji polityki edukacyjnej UE
- Gilboa.E (2001) Diplomacy in the media age, Three models of uses and effects, „Diplomacy & Statecraft” 12/2/ s.14
- <http://www.apui.edu.pl/pl/edukacja-miedzynarodowa-w-kontekście> [dostęp 30.11.2020]
- <http://lo2-lodz.edupage.org> [dostęp 30.11.2020]
- <http://www.polska-azja.pl/s-prokurat-xxi-wiek-wiek-azji-tylko-w-pierwszej-polowie-xxi-wieku-technokapitalizm-pomoze-zachodowi-zdystansowac-gospodarczo-azje/> [dostęp [dostęp 30.11.2020]

4. Edukacja bezinteresowna osób w wieku późnej dorosłości w sytuacji związanej z COVID-19 na Pomorzu

Self-directed education of people in late adulthood in the situation related to COVID-19 in Pomerania

Jolanta Czerwiakowska

Instytut Historii Akademii Pomorskiej w Słupsku

Opiekun naukowy: prof. dr hab. Wojciech Skóra, prof. zw. AP

Opiekun naukowy: prof. nadzw. AP dr hab. Roman Tomaszewski

Jolanta Czerwiakowska: jolander@op.pl

Słowa kluczowe: Słupsk, Ustka, zajęcia uniwersytetu trzeciego wieku, seniorzy, pandemia

Key words: Słupsk, Ustka, classes of the University of the Third Century, seniors, pandemic

Streszczenie

W marcu 2020 r. w Polsce doszło do niekorzystnej sytuacji związanej z ogólnoświatową pandemią spowodowaną koronawirusem SARS-CoV-2. Wprowadzona izolacja społeczna mająca na celu przeciwdziałanie rozprzestrzenianiu się zakażeń negatywnie wpłynęła również na osoby będące w wieku późnej dorosłości. Edukacja bezinteresowna przeznaczona dla seniorów została zawieszona. Czas pandemii zatrzymał ich wcześniej aktywne życie kulturowe i społeczne. Proces dbałości o zdrowie fizyczne i psychiczne warunkujący przedłużenie okresu ich sprawności został przerwany. Pojawiły się problemy natury psychicznej. Lęk o życie i zdrowie wywołał u seniorów stany depresyjne. Przed pandemią uczestniczyli oni bardzo chętnie w różnorodnych formach edukacji bezinteresownej oferowanej do tej pory przez uniwersytety. Brak ich okazał się dla nich bardzo bolesny. Najbardziej jednak doskwierало im poczucie samotności będące wynikiem izolacji społecznej. Seniorzy nie tylko na Pomorzu zostali pozbawieni spotkań do jakich dochodziło w trakcie i po zajęciach akademickich.

Abstrakt

In March 2020, Poland experienced an unfavorable situation related to the global pandemic caused by the SARS-CoV-2 coronavirus. The introduced social isolation aimed at preventing the spread of infections also negatively affected people in late adulthood. Self-directed education for seniors has been suspended. The time of the pandemic stopped their previously active cultural and social life. The process of caring for their physical and mental health, crucial for lengthening their bodies' efficiency period, has been interrupted. Problems of mental nature started to occur. Fear for life and health caused depressive states in seniors. Before the pandemic, they were eagerly participating in various forms of self-directed education, so far offered by universities. Their absence turned out to be painful for them. However, what troubled them most was the feeling of loneliness resulting from social isolation. Seniors, not only in Pomerania, were deprived of social meetings that took place during and after academic classes.

1. Wstęp

Kolejną fazą życia człowieka następującą po młodości i dorosłości jest okres senioralny. W tym okresie dochodzi do spadku wydolności organizmu człowieka. Występuje utrata mobilności i spadek sił witalnych. Dochodzi do obniżenia zdolności przystosowawczej do różnorodnych zmian środowiskowych. W kwestii socjoekonomicznej często występuje pauperyzacja, samotność oraz tak zwana starość psychiczna. Osoby w wieku późnej dorosłości zmuszeni są do korzystania z pomocy innych osoby. Stosunkowo często dochodzi do zaburzenia funkcjonowania ich w społeczeństwie. Występujące ograniczenia zdrowotne, sprawnościowe, biologiczne i psychiczne wpisują seniorów w stereotyp degradacji oraz marginalizacji życia społecznego (Kijak i Szarota 2013). Wielu seniorów pragnie spowolnić ten proces. Podejmują edukację bezinteresowną aby zdobyć nowe kompetencje lub podnieść swoje kwalifikacje zawodowe. Szukają kontaktów społecznych poprzez uczestnictwo

w uniwersytetach trzeciego wieku (utw). Realizują w ten sposób potrzebę bycia kimś ważnym. Nie chcą odczuwać odsunięcia na margines społeczny. Dlatego też pragną spotykać się ze znajomymi w trakcie i po zajęciach. Chcą być nadal aktywni na możliwie wielu płaszczyznach. Ich zdaniem starość może i powinna być pięknym okresem, pod warunkiem, że będzie przebiegała jak najdłużej aktywnie i niezależnie od innych (Wnuk 2007, Kowalczyk 2017).

2. Edukacja bezinteresowna a senior

Do czasu pandemii seniorzy mieli możliwość uczestnictwa w różnych formach kształcenia: formalnym, nieformalnym i incydentalnym. Edukacja formalna dla dorosłych odbywa się przeważnie stacjonarnie w szkołach poprzez studia zaoczne lub na drodze samokształcenia. Absolwent otrzymuje przeważnie certyfikat ukończenia szkoły lub kursu. Nauka nieformalna odbywa się poza systemem edukacyjnym (Kowalczyk 2014). Uczestnicy tej formy kształcenia realizują indywidualną potrzebę zdobycia wiedzy i umiejętności zawodowych czy nawet życiowych. Nie zawsze zostaje potwierdzona świadectwem czy jakimkolwiek certyfikatem państwowym. Odbywa się poza procedurą ich zdobycia. Taka forma kształcenia nazywana jest przez teoretyków dydaktyki nauką bezinteresowną. Słuchacze mogą realizować swoje autentyczne potrzeby nauki i interakcji społecznej. Te formy kształcenia mogą odbywać się w sposób zorganizowany i systematyczny lub występować niejako incydentalnie. Edukacja bezinteresowna oznacza proces, trwający impulsywnie i dowolnie długo. Jest przeciwstawną formą edukacji ustawicznej, która dotyczy osób dorosłych i może trwać nieprzerwanie długo przez wiele lat (Skrzypczak 2006; Aleksander 1995).

Edukacja bezinteresowna obejmuje samodzielne uczenie się osób starszych, których priorytetowym celem jest prewencyjne zapobieganie patologicznemu starzeniu się w sferze fizycznej i psychicznej. Zajęcia organizowane do tej pory pod wspólną nazwą uniwersytety trzeciego wieku (utw) pomagały rozwijać różnorodne zainteresowania. U słuchaczy uniwersytetów następuje poprawa funkcjonowania w społeczeństwie. Dochodzi do zmiany stereotypowej wizji starości. Nadrzędnym celem zajęć akademickich jest pobudzanie seniorów do samodzielności oraz poprawa radzenia z pojawiającymi się dysfunkcjami, a także wdrażanie ich do interakcji w grupach społecznych (Kowalczyk 2013). Konwersatoria i ćwiczenia likwidowały nudę i monotony rytym życia. Stymulowały adaptację do intensywnie zmieniającego się świata. Uczestnictwo w edukacji bezinteresownej pozwalało uzupełnić kwalifikacje i umiejętności. Z punktu psychologicznego zajęcia w utw podnosiły wiarę we własne możliwości. Pokazywały seniorom sens życia. Edukacja bezinteresowna dała seniorom możliwość wyjścia z domu i przebywania z innymi ludźmi (Halicki 2013).

Potrzeba wdrożenia edukacji bezinteresownej pojawiła się w momencie wzrostu zainteresowania przez osoby dorosłe podnoszeniem kwalifikacji zawodowych w zakresie obsługi komputerów, nauki języków obcych i oświaty zdrowotnej. Kolejno zauważono, że osoby będące w okresie późnej dorosłości pragną uczęszczać na zajęcia doskonalące ich umiejętności na wielu płaszczyznach, w tym artystycznych i naukowych. Stopniowo edukacja zaczęła się odbywać w coraz szerszym gronie osób starszych. Z myślą o nich powstał w 1975 r. w Warszawie pierwszy uniwersytet trzeciego wieku. Nazwano go „Studium III Wieku”. Z biegiem lat powstały one również w innych miastach w Polsce i na Pomorzu. Seniorzy bardzo chętnie zapisywali się na zajęcia, gdyż słowo uniwersytet miało moc przyciągania, a studiowanie było powodem do dumy (Halicki 2006).

3. Kontynuacja uniwersytetów trzeciego wieku w dobie pandemii

Poprzez uczestnictwo w zajęciach uniwersyteckich seniorzy nie tylko usprawniają swój umysł i ciało ale również rozwijają zainteresowania, uczą się wykonywania nieznanych wcześniej umiejętności oraz tworzenia rzeczy przydatnych. Słuchacze stają się aktywni, zwiedzają świat, edukują się, ćwiczą pamięć oraz rozwijają się w wielu dziedzinach życia. Dzięki temu mogą oderwać się od codziennej rzeczywistości i poprawić swoje funkcjonowanie. Ich dobrostan zdrowia zależny jest od samopoczucia fizycznego i psychicznego. Udział w wykładach powoduje stałe ćwiczenia szarych komórek. Pobudzanie umysłu do pracy powoduje poprawę pamięci i przedłuża aktywność w społeczeństwie. Ruch na świeżym powietrzu dodaje organizmowi tlenu. Już samo wyjście z domu

powoduje mobilizację do dbałości o wygląd. Wracają siły witalne i mobilizacja do czerpania radości z życia (Czerniawska i Juraś- Krawczyk 2001).

Czas pandemii wywołał przerwę w społecznym funkcjonowaniu seniorów. Wcześniejsze programy rządowe aktywizujące społecznie i intelektualnie seniorów zostały zawieszono. Tak zwana „Trzecia Misja Uczelni” przerwała swoją działalność. Sytuacja w jakiej znaleźli się seniorzy wiosną 2020 r. została nazwana „dystansem społecznym”. W miarę upływu czasu izolacja przedłużała się i coraz bardziej dokuczała seniorom. Jesienią ani zima studenci nie powrócili do budynków uczelnianych. Dla młodszego pokolenia wprowadzono naukę zdalną. Natomiast studenci edukacji bezinteresownej po formalnym rozpoczęciu roku akademickiego 2020/2021 nie powrócili ani do budynków, ani do edukacji internetowej. Pandemia zburzyła funkcjonowanie życia społecznego seniorów do tej pory aktywnie uczęszczających do uniwersytetów trzeciego wieku. Część placówek, w większych miastach, zorganizowała zajęcia z udziałem nowoczesnego sprzętu multimedialnego, lecz większość osób nie posiadająca ani możliwości, ani umiejętności w nich uczestniczenia została pozbawiona kontaktu z wykładowcami i kolegami. Warszawski Uniwersytet Trzeciego Wieku na Pradze podjął próbę realizacji zawieszonych wykładów. Na ogół ograniczono lub zrezygnowano ze spotkań i wydarzeń o charakterze masowym, wiele z nich zostało przeniesionych na inny termin. Próbowano prowadzić zajęcia poprzez webinaria, kursy językowe, wcześniej nagrane wykłady i koncerty. Oferowano dostęp do bibliotek oraz czytelni internetowych. Te wszystkie działania jednak nie zastąpiły potrzeby osobistych kontaktów (O Praskim 2020).

Do chwili przerwania działalności z powodu pandemii słuchacze wszystkich pomorskich utw bardzo chętnie i regularnie uczęszczali na zajęcia. Podstawowym powodem była chęć opóźnienia procesów starzenia (60%). Uznawali oni uczestnictwo w wykładach oraz zajęciach polegających na czytaniu książek, rozwiązywaniu krzyżówek, gimnastyce i ruchu na świeżym powietrzu jako najistotniejsze działanie zmierzające do zatrzymania niekorzystnie wpływającego czasu (60%). Dzięki temu uznawali oni swoją starość za zdecydowanie i raczej pomyślną (59%). Uważali, że jakość ich obecnego życia w głównej mierze zależy od nich samych (37%). Niespełna 10% z nich uważała jednak, że raczej nie mają na ten proces wpływu. Wielu, uznając ten etap życia za złożony proces, o którym decyduje całe mnóstwo czynników podejmowało próbę zahamowania procesu degradacji. W tym celu między innymi decydowali się na aktywne uczestnictwo w edukacji bezinteresownej. Mieli świadomość, że dzięki temu może dojść do poprawy funkcjonowania mózgu i fizycznych umiejętności. Zauważali bardzo korzystny wpływ uniwersyteckich zajęć na poprawę sprawności intelektualnej. Do chwili wybuchu pandemii jakość życia pomorskich seniorów uczęszczających do uniwersytetów trzeciego wieku była bardzo dobra. Byli bardzo z tego zadowoleni. Spełniali się w roli studentów. Aktywnie uczestniczyli w różnorodnych zajęciach. Czynnie brali udział w życiu społecznym. Zajęcia i kontakt z innymi seniorami dawał im możliwość zachowania sprawności fizycznej i psychicznej (89%) jeszcze przez długie lata. Seniorzy uznawali, że dzięki temu w ich organizmach pojawiały się objawy związane z oddaleniem procesu starzenia. To powodowało, że czuli się zadbani, eleganccy, radosni i szczęśliwi. Prowadzone do tej pory zajęcia na uczelniach wyższych poprawiały pamięć krótkotrwałą, a także pozwalały seniorom zapomnieć o problemach natury fizycznej oraz psychicznej. Wzrastało ich pozytywne nastawienie do życia.

W Słupsku i Ustce, istnieją 4 działające do tej pory bardzo sprawnie uniwersytety przeznaczone dla seniorów. Dla uczestników najistotniejszą przyjemnością związaną z uczęszczaniem na zajęcia była możliwość odbycia wspólnych spotkań z równolatkami. Wobec obecnej sytuacji związanej z pandemią najbardziej bolesny był brak realnych kontaktów. Pomorskie uniwersytety trzeciego wieku próbowały zorganizować internetowe wykłady i spotkania ze słuchaczami. Na platformach internetowych przekazywano informacje o bezpiecznym zachowaniu w czasie pandemii. Za pośrednictwem Internetu udostępniano linki poprawiające gimnastykę intelektu. Seniorzy znający obsługę platform multimedialnych próbowali pomóc mniej sprawnym komputerowo kolegom w dotarciu na różne internetowe wykłady, zajęcia, webinaria oraz konkursy, stanowiące inspirację do twórczego rozwoju. Natomiast potrzeba fizycznego kontaktu ze znajomymi i rodziną zaspokajana była przede wszystkim przez rozmowy telefoniczne (Tomaszewski 2017; Tomaszewski 2017).

Ośrodek w Ustce, liczący obecnie 140 słuchaczy, powstał w 2005 r. jako stowarzyszenie Ustecki Uniwersytet Trzeciego Wieku „Żyj kolorowo”. Do czasu pandemii organizowano liczne wykłady, seminaria i warsztaty, a także krajowe oraz zagraniczne wycieczki. Prowadzono działalność kulturową, rekreacyjną, krajoznawczą i turystyczną. Czynne poradnictwo i pomoc dla osób starszych powodowała, że na członkostwo w Usteckim Uniwersytecie Trzeciego Wieku (UUTW) trzeba czekać nawet kilka lat. W stowarzyszeniu tworzyły się grupy samopomocowe. Członkowie mogli liczyć na pomoc w momentach kryzysu. Działali też na rzecz innych osób potrzebujących. Seniorzy uczestniczyli również w szeroko rozpropagowanej działalności terapeutycznej, korzystali z basenu, siłowni i gabinetów fizjoterapeutycznych. Wspólne wycieczki do zaprzyjaźnionych kawiarni, lodziarni i restauracji dawały możliwość przyjemnego spędzenia czasu wolnego. W czasie pandemii seniorzy to wszystko utracili. Odczuli to dotkliwie (Uniwersytety 2020).

We wczesnej fazie pandemii (marzec-czerwiec 2020 r.) były prowadzone różne zajęcia: wykłady, joga, gimnastyka, warsztaty malarskie, rozgrywki brydżowe, gry w bule, warsztaty taneczne, wokalne, rajdy piesze i rowerowe. Były one jednak organizowane z minimalną liczbą słuchaczy. Spotkania przerywano jak co roku na sezon letni. Ufni, że wszystko wróci do stanu sprzed pandemii i będą mogli spotykać się ze sobą, seniorzy rozpoczęli nowy rok akademicki pod koniec września. Do chwili ograniczenia zgromadzeń do 5 osób spotykali się w nielicznych grupach przeważnie na świeżym powietrzu. Zachowując dystans społeczny i zasady bezpieczeństwa organizowano spacer z kijkami i rajdy rowerowe. Nie uruchomiono jednak typowych wykładów w budynkach ani zajęć on-line. Dalsze obostrzenia spowodowały utratę niemalże wszystkich możliwości kontaktu. Słuchacze próbowali organizować się samodzielnie w kilkusobowe grupy spotykające się na tak zwanych portalach społecznościowych. Prowadzili też częste rozmowy telefoniczne, które pozwalały im przerywać samotność (Oficjalna 2020).

Słupski Uniwersytet Trzeciego Wieku liczący 250 słuchaczy powstał w listopadzie 2003 r. Początkowo działał przy Słupskim Ośrodku Kultury. Rok później podjęto współpracę z Akademią Pomorską w Słupsku. Organizowano przede wszystkim wykłady, które odbywały się w blokach tematycznych. Do czasu pandemii słuchacze uczestniczyli w licznych spotkaniach z literaturą, muzyką, kulturą ogólną, kulturą języka, geografiami, biologią, ochroną zdrowia i innych. Warsztaty nauk biologicznych i ochrony środowiska, nauki o ziemi, a także spotkania z historią czy wykłady z etyki oraz nazywane ogólnorozwojowymi, np. z zakresu medycyny, profilaktyki zdrowia, psychologii, gospodarki i wiele innych przyciągały wielu zainteresowanych słuchaczy. Seniorzy aktywnie uczestniczyli w dodatkowych zajęciach prowadzonych w sekcjach: biologicznej, historycznej, medycznej i medycyny alternatywnej oraz brydżowej. Chętnie korzystali ze wspólnych wycieczek po okolicy i do dalszych zakątków Polski. Były one niezapomnianą okazją do spotkań integracyjnych. Większość seniorów brała udział w nauce języków obcych. Gimnastyka rehabilitacyjna odbywająca się na świeżym powietrzu, na sali gimnastycznej i basenie, oprócz aktywności fizycznej była okazją do wspólnych rozmów. W momencie niemożliwości uczestniczenia w tych wszystkich działaniach seniorzy odczuli dotkliwie swoją niekorzystną sytuację. Brak kontaktów z innymi seniorami oraz bodźców dla organizmu spowodował zauważalne obniżenie sprawności fizycznej i intelektualnej (Strona 2020).

Pomorski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Wyższej Szkole Gospodarki w Słupsku powstał w 2012 r. Dotychczasowe zajęcia przeznaczone dla 70 członków odbywały się dwa razy w miesiącu. Słuchacze uczęszczali na wykłady z zakresu psychologii, pedagogiki, geografii a także z turystyki, historii oraz kulturoznawstwa oraz zdrowia, rehabilitacji i dietetyki. Osoby w wieku dojrzałym chętnie uczestniczyli w organizowanych warsztatach artystycznych, językowych, komputerowych, fotograficznych, a także zdrowia i urody, mody oraz psychologiczno-pedagogicznych. Podczas wspólnych spotkań dochodziło do wymiany doświadczeń i wiedzy. Seniorzy spotykali się w herbaciarni, lodziarni, restauracjach, muzeum, teatrze i kinie. Nawiazywali przyjaźnie. W czasie izolacji najbardziej odczuwają brak rozmów, zabaw, a także integracji z rówieśnikami i młodszym pokoleniem (Uniwersytety 2020).

Pomorski Uniwersytet Trzeciego Wieku, a także Gminny Uniwersytet Trzeciego Wieku w Redzikowie zawiesili całkowicie swoją działalność. Seniorzy nie spotykają się na żadnych zajęciach. Czasami wyłącznie w małym gronie przyjaciół telefonują do siebie i wspierają się na

portalach społecznościowych. Rozmawiają w celu dodania sobie otuchy w tych trudnych czasach. Seniorzy czują się bardzo osamotnieni, a nawet, jak sami podkreślają, zdenerwowani tą sytuacją. W przyszłości, w przypadku stabilnej sytuacji epidemiologicznej w gminnych ośrodkach planuje się uruchomić działalność małych klubów seniora. Zamierza się reaktywować spacerów seniorów z kijkami, gimnastykę rehabilitacyjną oraz uczęszczanie ich na basen. Planuje się kontynuację przerwanej projektu „Srebrna sieć”, którego celem było zapobieganie intelektualnej inercji u seniorów. Zajęcia w ramach tego projektu polegały na wspólnej nauce wierszy i piosenek oraz zabawie w teatr. Seniorzy spotykali się na zajęciach podczas których rozwiązywano krzyżówki, zapraszano psychologów, którzy próbowali w trakcie pandemii odbudować zaburzone relacje społeczne. Wszystkim studentom UTW najbardziej zależy na powrocie do realnych spotkań. Jednak przedłużający się czas trwania pandemii nie przybliżył ich do tego. Wielu seniorów już tego nie doczeka.

4. Podsumowanie i wnioski

Seniorzy mają silne pragnienie spotkania się z rówieśnikami. Wiąże się to z potrzebą wypełnienia wolnego czasu, który powstał po zaprzestaniu czynnej pracy zawodowej. Osoby w wieku późnej dorosłości mają świadomość, że samotność obraca się przeciwko nim. Dlatego podejmują różnorodne działania zmierzające do tego, aby znaleźć się w grupie ludzi odczuwających satysfakcję z podejmowanej aktywności społecznej i kulturowej. Pandemia uzmysłowiła wielu ludziom, że żywego kontaktu nie mogą zastąpić nawet nowoczesne media. Do tego czasu seniorzy byli zadowoleni z uczestnictwa w zajęciach na uczelniach. Mieli poczucie bycia bardzo ważnymi osobami. Wielu z nich studiując odczuwało prestiż uczelni wyższej. Studiowanie stało się dla nich pożądanym i atrakcyjnym elementem życia. Budynek akademii był miejscem spotkań i realizacji intelektualnych zainteresowań (Słupska 2020).

Pandemia zaburzyła uporządkowany świat seniorów. Izolacja społeczna to niekorzystny okres obniżający ich jakość życia. Pozbawiła ich treningu umysłu, aktywności społecznej, fizycznej i psychicznej. Seniorzy stracili radość życia i optymizm (85%). Niemożliwość uczestnictwa w zajęciach wywoływała smutek i frustrację (90%). Wszyscy badani ubolewali nad tym, że nie mogą uczestniczyć w zajęciach utw. Część z nich próbowała zapełnić wolny okres poprzez czytanie książek, domowe robotki i oglądanie telewizji. Jednak przejmujące informacje stale wpływające z mediów nie pozwalały na oderwanie się od rzeczywistości. Niektórzy seniorzy podjęli się uczestnictwa w webinarach i warsztatach organizowanych na portalach społecznościowych, jednak nie zastępują one kontaktu bezpośredniego i dotyczą niewielkiego grona. Osoby będące w okresie w późnej dorosłości podkreślają, że niemożliwość wychodzenia z domu spowodowała zauważalne obniżenie ich sprawności fizycznej i psychicznej. Pojawiły się różnego rodzaju bóle, a także osłabienie siły mięśniowej spowodowane brakiem ruchu. Niektórzy odczuwają strach przed kontaktami i całkowicie izolują się od rzeczywistości. Lęk powoduje całkowite odosobnienie, a to z kolei doprowadza do stanów depresyjnych i niechęci o dalszej egzystencji. Seniorzy mają nadzieję, że trudny czas wkrótce minie i będą mogli odbywać upragnioną edukację bezinteresowną.

5. Literatura

- Aleksander T (1995) Kształcenie ustawiczne: Pilch T, Lepalczyk I, *Pedagogika społeczna*: 295-318.
- Czerniawska O, Juraś- Krawczyk B (2001) *Podróże jako projekt edukacyjny*, Łódź 2001: 12-18.
- Halicki J (2006) *Społeczne teorie starzenia się*: Halicka M, Halicki J. *Zostawić ślad na ziemi*: 255-292.
- Halicki J (2013) *Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych jako czynnik aktywnego starzenia się*: Szukalski P, Szatur-Jaworska B, *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*: 142-145.
- Kijak RJ, Szarota Z (2013) *Starość między diagnozą a działaniem*: 12-23.
- Kowalczyk M (2014) *Kształcenie akademickie między edukacją młodzieży a późną starością*: *Acta Humanica* Vlasta Cabanova 2/2014: 93-95.
- Kowalczyk M (2013) *Nauczyciele uniwersytetów III wieku w latach 1873-2011*: Hejduk I. *Krakowskie Studia Małopolskie* 18: 363-366.

- Kowalczyk M (2018) O specyfice wykładowców seniorów (między andragogiką a terapią):
Dmochowski T, *Cywilizacja i polityka* 1(16): 49-51.
- O Praskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, Oficjalna strona Wyższej Szkoły Menadżerskiej w
Warszawie, <https://wsm.warszawa.pl>, dostęp: 29.11.2020.
- Oficjalna strona Usteckiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, <http://www.zyjkolorowo.ustka.pl>,
dostęp: 29.11.2020.
- Skrzypczak J (2006) Proces kształcenia człowieka dorosłego: Wujek T, *Wprowadzenie do
andragogiki*: 270-307.
- Strona Słupskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, <http://sutw.org/old/onas.html>, dostęp:
29.11.2020.
- Tomaszewski R (2017), *Aktywacja ludzi starszych przez edukację permanentną (program 50+i
Uniwersytet Trzeciego Wieku w AP w Słupsku: Maszynopis referatu wygłoszonego na
Politechnice Lwowskiej*: 1-4.
- Tomaszewski R (2017) *Aktywizacja osób starszych przez edukację permanentną (polsko-ukraińska
perspektywa XX-XIX wieku): Maszynopis referatu wygłoszonego na Politechnice Lwowskiej*:
1-8.
- Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce, [http://www.e-mentor.edu.pl/repozytorium-
utw/index/województwo/11](http://www.e-mentor.edu.pl/repozytorium-
utw/index/województwo/11): dostęp: 6.12.2020 r.
- Wnuk W (2007) *Idea animacji wobec przychospołecznych problemów starzenia się: Fabiś A
Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*: 132-139.

5. Percepcja bohatera niezależnego gry komputerowej, a kontekst identyfikacji z awatarem - ujęcie narracyjne

Perception of non-playable character in a video game and context of identification with an avatar -in the scope of narrative paradigm

Piotr Klimczyk

Instytut Nauk Społecznych, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego, Skierniewice

Piotr Klimczyk: pklimczyk@pubb.pl; klimczyk2d@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3137-4211>

Słowa kluczowe: psychologia narracyjna; cyberpsychologia; tożsamość; gry komputerowe

Streszczenie

Przedstawione badanie, o charakterze jakościowym, dotyczyło poznania w jaki sposób postrzegany jest bohater niezależny (*non-playable character*) w zależności od sposobu w jaki dochodzi do identyfikacji się badanego z protagonistą gry. Ramę teoretyczną oraz sposób analizy uzyskanych danych stanowiło podejście narracyjne, w którym zakłada się, że człowiek postrzega, doświadcza i interpretuje rzeczywistość tworząc narracje na jej temat. Z uzyskanych danych wynika, że w zależności czy badany identyfikował się według typu awatar jako ja (*avatar as me*) lub awatar jako ktoś inny (*avatar as other*) dochodziło do różnego, chociaż momentami zbieżnego, postrzegania bohatera niezależnego. Wnioski z badania pozwalają sądzić, że sposób zaprojektowania postaci niezależnej może przyczynić się do podnoszenia kompetencji społecznych i osiągnięcia głębszego wglądu we własne procesy psychiczne. Funkcja terapeutyczna wymaga dalszego zbadania.

1. Wstęp

Analiza głębszego zrozumienia doświadczenia grania w gry komputerowe jest możliwa dzięki podejściu narracyjnemu, ponieważ własna aktywność stanowi jedno z doświadczeń, któremu człowiek może nadać sens, wydać osąd lub po którym może dojść do pewnej refleksji na jej temat. Całość tego doznania może, przez pewien czas, oddziaływać na jego sposób myślenia. Sam fakt rosnącego zainteresowania rynkiem gier, e-sportem czy przenikaniem słownictwa typowego dla kultury graczy do ogólnego dyskursu daje podstawy aby traktować tę część aktywności ludzkiej jako ważny element życia.

Praca dotyczy wyników badania nad percepcją bohatera niezależnego przez gracza i uzyskanie wglądu w to doświadczenia w paradygmacie jakościowego badania psychologicznego. Ramę teoretyczną stanowi problematyka interpretacji rzeczywistości przez ludzi poprzez tworzone narracje na jej temat oraz charakterystyka relacji między graczem, a kontrolowanym przez niego w grze awatarem. Uzyskane wyniki mają stanowić wgląd w różne sposoby postrzegania bohatera niezależnego i możliwe wykorzystanie tej wiedzy w sposób praktyczny.

Dane, którymi posłużono się w tym badaniu stanowią część większego projektu badawczego dotyczącego budowania tożsamości narracyjnej przez graczy i wpływu gry *Disco Elysium* na jej konstrukcję. W nieopublikowanej jeszcze pracy skupiono się na problematyce budowania tożsamości, natomiast dane uzyskane na temat bohatera niezależnego zostaną przedstawione w tym opracowaniu.

2. Narracja jako sposób interpretowania rzeczywistości

Jednym z kluczowych założeń psychologii narracyjnej jest uznanie, że zdolność do budowania narracji jest uniwersalną właściwością każdego człowieka (Dębska i Szemplińska 2011). Sarbin (1986 za: Dębska i Szemplińska 2011) jest zdania, że nasze myślenie, percepcja, wybory, przemiany moralne, wyobrażenia tworzą postać struktur narracyjnych co prowadzi do traktowania człowieka jak opowieści, pewnej tworzącej się historii. Konstrukcja tej historii, której składnikami są fakty i przeżycia człowieka prowadzi do zbudowania własnej tożsamości. Aktywność narracyjna jest

oznakę istotności tej potrzeby w życiu człowieka. Dzięki narracji percepcja świata jest możliwa i wszystko co w nim istnieje znaczy coś dla człowieka (Dryll 2010).

Według Trzebińskiego (2002) rozumienie zdarzeń, w których bierzemy udział jest często równoważne z pewnym ich doświadczaniem. Doświadczanie czegoś to nic innego, jak zrozumienie na poziomie osobistym, bezpośrednim i najczęściej z udziałem emocji oraz pełnego aparatu sensorycznego. Jesteśmy obserwatorem lub uczestnikiem tego co dzieje się *tu i teraz*. Narracyjny sposób doświadczania to budowanie określonych składników lub epizodów pewnej historii poprzez syntezę napływających faktów, wydarzeń, własnych zachowań i stanów emocjonalnych. Jeśli dojdzie do zmiany schematu narracyjnego, który leży u podstawy rozumienia świata (Trzebiński 2002), jednocześnie zmienia się sama historia, która jest dla człowieka uporządkowaniem sensu - te same fakty doświadczane są inaczej - stają się częścią innej już historii.

Narracja w psychologii rozumiana jest m.in. jako pewne podejście metodologiczne. W badaniu narracyjnym prosi się osobę badaną, z reguły nazywaną narratorem, do opowiedzenia pewnej historii (która nie zawsze musi być realna). Może dotyczyć własnego życia, całości lub wybranego na potrzeby badania fragmentu, np. relacji rodzinnych (Cierpka 2004; Cierpka 2011; Dryll 2013), zainteresowań (Pikul i Tokarz 2011), choroby zagrażającej życiu (Bidacha i Małek 2011; Gruza 2011). Nie jest istotny sam fakt, że wydarzenie miało miejsce, ale sądy ogólne i oceny dokonane przez badanego. Badacz otrzymuje historię życia, która wyraża osobistą interpretację zdarzeń, motywów i uczuć (Oleś 2008) możliwą do wykonania dzięki narracyjnemu sposobowi myślenia (Bruner 1992).

3. Identyfikacja z awatarem i jej implikacja narracyjna

Z badań Bowmana i współpracowników (2016a; 2016b) wynika, że gracze są w stanie nawiązać dwa rodzaje specyficznej relacji między sobą, a kontrolowaną postacią w grze, tj. awatarem. Pierwszy typ to awatar jako ja (*avatar as me*), kiedy to gracz tak jakby *wchodzi w buty* kontrolowanej przez siebie postaci w grze. Drugim typem jest awatar jako ktoś inny (*avatar as other*), w którym gracz przejmuje rolę opiekuna, czuje jakby był przyjacielem postaci, którą steruje. Postrzega ją jakby była prawdziwym aktorem społecznym (*social actor*) ze swoimi własnymi pożądaniami, celami, potrzebami i próbuje pomóc mu je wypełnić. W obu tych typach, chociaż autorzy kładą większy nacisk na ten drugi, dochodzi do socjoemocjonalnej zażyłości z grą, która może powodować odczucia wglądu lub głębszego zrozumienia, które łączone jest z doświadczeniem korzystania z mediów w sposób ubogacający człowieka. Emocje wzbudzone przez przeżywanie danego doświadczenia mają kluczową rolę w procesie włączania go do tożsamości narracyjnej (Bruner 1990; McLeod 1997 za: Kallay 2010).

Podobna zależność została zaobserwowana przez Klimmta, Hefnera i Vorderera (2007; 2009; Klimmt i in. 2010). Według nich gra wideo jest pewnym rodzajem interaktywnej rozrywki, w której to gracz, poprzez mechanizmy narracyjne w grze, ma przydzieloną pewną rolę, którą musi wykonać, spełnić. Dzięki jego działaniom historia może się dalej rozwijać tak jakby był jej faktycznym katalizatorem - realnie odczuwając bycie żołnierzem, policjantem czy superbohaterem o nadprzyrodzonych mocach. Poczucie własnej osoby gracza *zlewa się* z protagonistą gry, który obiektywnie jest pewnym wirtualnym, sztucznym tworem mającym przypominać człowieka i jego funkcjonowanie psychospołeczne. Dochodzi do identyfikowania się gracza z awatarem, pewnej zmiany jego percepcji, niekiedy przejmowania ideałów i wartości, które gracz widzi w działaniach protagonisty.

W psychologii społecznej identyfikację rozumie się jako chwilową zmianę koncepcji siebie u użytkownika mediów poprzez percepcję i przejęcie charakterystyki przedstawionej postaci (Klimmt i in. 2009), którym może być właśnie protagonista gry komputerowej. Wspomniana już identyfikacja z awatarem i rolą jaką pełni on w grze jest dość stabilna w czasie (Klimmt i in. 2010).

Przytoczone założenia stanowią ramę teoretyczną do rozważań przedstawionych w badaniu tego w jaki sposób i w jakim kontekście (*avatar as me* lub *avatar as other*) dochodzi do percepcji nie tyle samego protagonisty co jego partnera na przykładzie gry Disco Elysium (ZA/UM 2019). Osią fabularną Disco Elysium jest rozwiązanie sprawy policyjnej przez dwóch detektywów - protagonisty i Kima Kitsuragi, który jest tzw. bohaterem niezależnym (NPC). Gra przypomina, w dużym

uproszczeniu, konwencją *cop drama* lub filmu detektywistycznego typu *noire*. Kim jest partnerem dla protagonisty (dla gracza), który reaguje na jego zachowania, osądy i postęp w sprawie. Dlatego pytaniem badawczym, które postawiono jest - **jak, w zależności od kontekstu identyfikowania się z awatarem, gracze oceniają bohatera niezależnego, który poprzez narracyjną mechanikę gry, stanowi źródło potencjalnej krytyki, kompasu moralnego lub pochwały?**

4. Materiał i metoda

Grupę badaną stanowiło 47 osób. 37 (78,7%) deklaroowało płeć męską, 8 (17%) płeć żeńską, 1 (2,1%) osoba wolała nie podawać takiej informacji oraz 1 (2,1%) deklaroowała niebinarność. Średnia wieku wynosiła 27 lat (SD= 7,12; zakres 18-50). 45 (95,7%) spośród badanych ukończyło chociaż raz grę, 2 (4,3%) spośród badanych nie przeszło jeszcze całości gry.

Dobór próby badanej odbył się za pośrednictwem internetu - na grupach w mediach społecznościowych (*Facebook - Disco Elysium Official ; reddit - r/discoelysium; Steam Disco Elysium*; sekcja komentarzy filmów zamieszczonych na platformie *Youtube - Disco Elysium is a Role-Playing Dream Come True ; Disco Elysium Critique; Disco Elysium An Analysis of Existential Nihilism*) zrzeszających fanów gry *Disco Elysium* zamieszczono link do utworzonego w aplikacji *Formularze (Google)* kwestionariusza wraz z prośbą o jego wypełnienie.

Badani zostali poinformowani o dobrowolności, anonimowości i możliwości zrezygnowania w każdej chwili z wzięcia udziału w badaniu.

Kwestionariusz (w języku angielskim) został skonstruowany w taki sposób aby wywołać u badanych narracyjny sposób myślenia (por. Sools 2012; Paufler i Amrein-Beardsley 2015) rozpoczynając się wstępem (przetłumaczonym na potrzeby przedstawienia wyników):

Celem niniejszego badania jest zebranie danych o charakterze narracyjnym na temat Disco Elysium - gry, która jest bogata w narrację. Nie jest do końca poznane w jaki sposób takie doświadczenie może wpłynąć na czyjś punkt widzenia, wyznawane wartości lub czy jest w stanie wpłynąć na narrację dotyczącą życia osoby grającej w nią.

Twoim zadaniem będzie odpowiedź na kilka pytań. Proszę, spróbuj odpowiedzieć na nie używając jak największej ilości detali jakie tylko jesteś w stanie przekazać. Im dłuższe odpowiedzi tym lepiej. Narracyjne treści, które są mocno zakorzenione w tej grze, rozpoczęły wiele różnych dyskusji na jej temat przez graczy w Internecie. Spróbuj odpowiedzieć tak jakbyś brał udział w takiej dyskusji.

Powyższy sposób ujęcia wstępu pełnił rolę bodźca narracyjnego, na wzór metody Dana McAdamsa (Budziszewska 2013) - miał wywołać narracyjny sposób myślenia u osoby badanej.

Po przeczytaniu wstępu badany miał do wypełnienia pytania dotyczące wieku, deklarowanej płci oraz odpowiedzieć *tak lub nie* na pytanie:

Czy przeszedłeś Disco Elysium przynajmniej jeden raz?

Trzy następne pytania dotyczyły bezpośrednio problematyki wpływu doświadczenia grania w *Disco Elysium* na tożsamość narracyjną narratora - pytania o refleksje, odczuwany wpływ na postrzeganie życia, system wartości etc. Wyniki uzyskane z odpowiedzi na te pytania, w chwili pisania tego artykułu, nie zostały jeszcze opublikowane. Dwa ostatnie pytania kwestionariusza dotyczyły Kima Kitsuragi:

W jaki sposób odbierasz obecność Kima Kitsuragi? (How did you feel about the presence of Kim Kitsuragi?)

oraz

Gdybyś miał określić, jaką rolę, w Twoim przechodzeniu gry, pełnił Kim to jaka byłaby to rola i dlaczego akurat taka? Opowiedz mi o tym. (If you would give Kim a role, in your playthrough, what role would that be and why? Tell me about it.)

Uzyskane odpowiedzi zostały następnie sprawdzone pod kątem spełniania kryteriów narracyjnych - po pierwsze usunięto odpowiedzi, które składały się z pojedynczych słów, zdań lub odpowiedzi typu *nie wiem / trudno powiedzieć*. Odpowiedzi, w których wyraźnie nie było zaznaczone odniesienie do własnej osoby poprzez użycie zaimka lub kontekst wypowiedzi nie sugeruje odniesienia do przeżywanego doświadczenia przez gracza (np. opis mechaniki gry, a nie tego jakie ta

mechanika wywierała efekty na graczu) zostały usunięte. Po usunięciu odpowiedzi, które nie spełniły powyższego kryterium, analiza danych objęła wypowiedzi od 25 badanych.

Analiza jakościowa została przeprowadzona kierując się założeniami hermeneutyki opisanej przez Żurko (2008) z pominięciem użycia sędziów kompetentnych.

Pierwszym etapem wyszczególnionym przez autorkę jest spisanie pierwszych intuicji dotyczących symboliki analizowanego tekstu, jest to efekt pierwszego zapoznania się z treścią narracji. Zadaniem badacza jest tutaj próba *wzięcia w nawias* swoich własnych oczekiwań i nastawień wynikających z wiedzy lub właściwości własnego funkcjonowania - aby spełnić ten etap zdecydowano się przystąpić do analizowania narracji po dwóch miesiącach od zakończenia zbierania danych.

Drugim etapem jest ustalenie *horyzontu odniesień i niezmienników*. Poprzez analizę cech formalnych wypowiedzi (zaimków i form gramatycznych, w głównej mierze czasowników) czyni się z nich punkt wyjścia dla interpretacji. Dzięki temu możliwa jest próba poznania w jaki sposób narrator ustosunkowuje się do problemu zawartego w sytuacji badawczej. Aby możliwa była taka próba należy przyjąć pewną jednostkę analizy tekstu - w tym wypadku jest to sekwencja zawierająca epizod narracyjny, czyli wydarzenie, odniesienie do narratora oraz wyrażenie sugerujące relację z Kimem - np. *Nie byłem w stanie go rozczarować, ponieważ czułbym jakbym rozczarował prawdziwego przyjaciela* (*It was hard to disappoint him, because it would feel like letting down a real friend*).

Trzecim etapem jest opisanie doświadczeń, które zawarte są w otrzymanych narracjach. W tym wypadku dokonano tego poprzez wyodrębnienie dwóch głównych kontekstów dla uzyskanych wypowiedzi - awatar jako ja (*avatar as me*) oraz awatar jako ktoś inny (*avatar as other*). Następnie odszukano pojawiające się grupy i podgrupy tematów, które pojawiały się na tle dominującego kontekstu doświadczenia. Finalnym efektem jest określenie najważniejszych obszarów semantycznych z odpowiedzi narratorów.

Metoda autorki została zmodyfikowana na potrzeby niniejszego badania (część elementów należało pominąć z racji fragmentaryczności uzyskanych narracji - dotyczyły tylko pewnego wycinka całego doświadczenia jakim było przeżywanie doświadczeń z gry). Forma prezentacji wyników została zaczerpnięta z metody analizy hermeneutycznej Kruchowskiej (2010).

5. Wyniki

W odpowiedziach 8 narratorów wypowiedzi sugerowały kontekst *awatar jako ja*. Wyszczególniono dwie główne grupy tematyczne - uczłowieczenie oraz odczuwaną więź.

Z fragmentów narracji koncentrujących się wokół tematu uczłowieczenia wynika, że narratorzy mieli poczucie lub traktowali postać Kima Kitsuragi tak jakby był prawdziwą osobą, w tym wypadku ich przyjacielem lub opiekunem. W odpowiedziach akcentowane są typowo ludzkie elementy interakcji pomiędzy przyjaciółmi, takie jak bezpośredniość w relacji, uszczypliwe, ale nie mające na celu skrzywdzenie komentarze lub pytania na temat podobnych sądów i wyznawanych wartości, które de facto przypisane zostały ogólnie przez twórców gry. Niektórzy spośród graczy-narratorów czuli oparcie w Kimie, który był dla nich *moralnym kompasem*, pełnił funkcję osoby pomagającej się odnaleźć w rzeczywistości.

Inny, ale najpewniej związany z pierwszą grupą tematów jest temat odczuwanej więzi z postacią Kima. Odpowiedzi sugerują rozwijanie się relacji z Kimem, która, tak jak w realnym świecie, stopniowo zwiększa poziom zażyłości między osobami. I tak jak na początku Kim był po prostu partnerem, tak na koniec gracze odczuwali silną potrzebę podtrzymania jego uznania, bali się podjęcia decyzji (de facto możliwych do cofnięcia poprzez wczytanie stanu gry), którą Kim mógłby uznać za złą lub w ogóle obawiali się, że przez ich decyzje Kimowi może stać się krzywda. Nie chcieli go zawieźć ani stracić, jakby bali się stracić realną osobę.

Tab.1. Wyszczególnione tematy i subtematy dla kontekstu Awatar jako ja (*Avatar as me*).

Temat	Subtemat	Przykładowa wypowiedź narratora (tłum. własne)
Uczłowieczenie	Przyjaciel	<i>Zawsze widziałem w nim dobrego przyjaciela, który mówił coś wprost i tłumaczył dlaczego. Myślę, że tak go widziałem przez jego troskliwą postawę, którą przejawiał zawsze pomimo błyskotliwych choć kąśliwych komentarzy. 23M Dokładnie taką rolę jaką miał - partnera, a później też przyjaciela. Relacja sił w relacji między nami była zawsze zbalansowana (poza samym początkiem oczywiście) co pozwalało na naturalny rozkwit relacji. 19M Jest dobrym towarzyszem i zawsze pytałam go o jego opinię na temat jakiejś sprawy, ponieważ to co sądził całkiem wpisywało się w moje własne wyznawane wartości, chociażby jego stanowisko w stosunku do homoseksualistów. 23K</i>
	Opiekun	<i>Archetyp prostolinijnego faceta albo kompasu moralnego. 20K Przez większość czasu dodawał otuchy, sprawiał, że czułem/czułam się mniej zagubiony/a i trochę bardziej ugruntowany/a w rzeczywistości. Faktycznie się bałem/am podczas konfrontacji z najemnikami, myślałem/am, że może umrzeć albo zostać ranny. 18_</i>
Odczuwana więź	Strach przed rozczarowaniem	<i>Na początku nie byłem zadowolony z jego obecności i nie bardzo mnie obchodziło czy mnie szanuje ani czy chce mojego towarzystwa. Im bardziej gra posuwała się do przodu tym bardziej zacząłem troszczyć się o niego i chciałem aby troszczył się też o mnie. Nie byłem w stanie go rozczarować, ponieważ czułbym jakbym rozczarował prawdziwego przyjaciela. 21M Był mi obojętny na początku ale zaczęłam sobie zdawać sprawę z tego jak rośnie we mnie emocjonalne przywiązanie do niego i potrzeba posiadania jego uznania, dlatego starałam się być mniej agresywna w interakcjach z innymi, nawet jeśli miałyby doprowadzić do zabawnych sytuacji. 20K</i>
	Zażyłość	<i>Kim sprawiał, że czułem się dobrze i chciałem być dla niego dobrym partnerem. Mimo tego, że ćpałem i piłem, starałem się aby go nie zawieść i naprawdę troszczyłem się o niego przez całą grę. 23M</i>
		<i>Kochałam to, że był. Jego postać jest w moim sercu (...) 27K Poczułam jakbym znalazła prawdziwego przyjaciela. Był wspierający, lojalny ale też szczerzy i stabilny (co najpewniej sprawiło, że był jeszcze bardziej godny zaufania). 27K Na początku: co masz zamiar zrobić? Chcesz mi pomóc czy mnie wkurzyć? W trakcie jak gra posuwała się do przodu: Oh, chcę z nim zatańczyć. 23K</i>

Oznaczenie osoby badanej według wzoru XY, gdzie X - wiek, Y - deklarowana płeć (M - mężczyzna, K- kobieta, _ - brak zgody na udzielenie informacji)

Tab.2A. Wyszczególnione tematy i subtematy dla kontekstu Awatar jako ktoś inny (*Avatar as other*)

Temat	Subtemat	Przykładowa wypowiedź narratora (tłum. własne)
Uczłowieczenie	Przyjaciół	<i>Był moją logiczną podporą. Potrafił wskazać co mówiłem lub myślałem było "atypowe". Był filtrem, przez który przechodziły informacje z gry - jest praktycznie jak chodzący samouczek do gry, co może brzmieć lekko negatywnie, ale nie mam tego na myśli. Jest głosem, który pomoże przefiltrować to co podpowiadają Umiejętności, Gadzi Mózg i System Limbiczny [przyp. wszystkie trzy stanowią elementy mechaniki gry]. Gdybym znał Kima w prawdziwym życiu, jestem pewien, że bylibyśmy dobrymi przyjaciółmi. 43M</i>
	Terapeuta	<i>Nie jestem fanem rozwiązania, gdzie NPC [Bohater niezależny] chodzi za protagonistą tylko po to aby opowiadać fabułę i co powinno się zrobić dalej. Kim spekuluje razem z tobą i może być tak, że poprowadzi to bliżej do rozwiązania, może być tak, że zupełnie odwrotnie. To jest świetne, rozumiem, że to głupio może zabrzmieć, no bo to wymyślona postać, ale czułem jakby był prawdziwym człowiekiem. 22M</i>
	Wspomnienie realnego przyjaciela	<i>Terapeuty? Możesz mi opowiedzieć o swoich problemach a on i tak będzie stał po twojej stronie. 33M</i> <i>Dalbym Kimowi "rolę" bycia (mniej więcej) głosem rozsądku dla Harry'ego [Imię protagonisty], kogoś kto go dopinguje, ale też stopuje, kiedy zaczyna tracić kontrolę. Prawie jak psychiatra, ale nie do końca. Rozumiem, że to może brzmi dziwnie i pewnie nie wiesz [badacz] o co mi chodzi, ale mam nadzieję, że tak naprawdę WIESZ o co mi chodzi. Przepraszam, nie wiem jak mogę to opisać bardziej zrozumiale. 22M</i>
	Opiekun	<i>Cieszę się, że tacy ludzie naprawdę istnieją. Wspierający, pomagający w życiu, ale nie w nakazujący sposób typu "Powinieneś rzucić picie", ale robią to w subtelny sposób, rozmawiają z tobą na temat problemu i dzielą się swoim własnym doświadczeniem. Zachowują się tak jakby sami mieli depresję, co sprawia, że łatwiej jest sobie poradzić z własną depresją. 28M</i>
		<i>Kim to kregosłup naszej dwuosobowej drużyny detektywistycznej, który ugruntowuje Harry'ego [imię protagonisty] w rzeczywistości, gdzie bez niego by zupełnie odpłynął. Może przypominać o ważnej rzeczy, którą należy wykonać, sprowadza dziwne rozmowy na właściwe tory i odnosi się refleksyjnie do twoich poczynań. 28K</i> <i>Ujmując prosto to myślę, że jego rolą było bycie kompasem moralnym dla uzależniowca. 35M</i> <i>Pozwala Harry'emu [imię protagonisty] się rozwijać i doświadczać świata, ale ma na niego oko aby mieć pewność, że pozostanie na właściwej ścieżce. 25K</i>

Odczuwana więź	Zażyłość	<i>Jedyny moment, kiedy cofnąłem grę wczytując zapisany stan było po to, aby uratować Kima podczas strzelaniny. Nie miałem zamiaru kończyć gry bez niego. 29M Uwielbiałem Kima. Jego akceptująca natura ale też jego rodzaj moralności, takie delikatne reakcje na każdy z twoich ruchów, tak dobry jak i zły. Uwielbiałem próby przełamania jego braku poczucia humoru. 35M</i>
Przeciwwaga dla protagonisty	-	<i>Działa świetnie jako waga dla zbalansowania chaotyczności głównego bohatera. Jest idealnym policjantem, który mimo nie posiadania umiejętności i mocnych stron głównego bohatera jest lepiej zorganizowany, bardziej opanowany w relacjach z innymi ludźmi, i najpewniej musiał radzić sobie w pewnych problemami (implikowane jest, że miał doświadczenia z przejawami rasizmu w stosunku do siebie wielokrotnie i twierdził, że widział policjantów w gorszym stanie niż główny bohater) ze stoickim spokojem. 25M</i>
Doświadczenie terapeutyczne	-	<i>Przyjaciel. Tak jak napisałem, cierpiałem z powodu ataków paniki spowodowanego moim PTSD, które było poddawane leczeniu metodą EMDR i czułem się okropnie samotny. Osoba, z którą byłem w związku miała problemy żeby się ze mną porozumieć, byłem tym zrozpaczony. Moi przyjaciele byli w jeszcze większym zagubieniu. Potrafiłem naskakiwać na ludzi ciągle, ponieważ tak wiele drobnych rzeczy potrafiło przywołać bolesne wspomnienia. Kim był przyjacielem Harry'ego [imię protagonisty] bez względu na jego szalone lub okropne rzeczy, które robił. I przez to Kim był też moim przyjacielem.</i>
Niechęć		<i>Mówiąc szczerze to nie zbyt mi podszedł. Generalnie go lubiłem i jego poczucie humoru czy bystrość, ale miałem wrażenie, że jest bardzo nijaki. Może przez to, że starałem się być profesjonalny jeśli chodzi o relację z nim. Dlatego Kim pozostał dla mnie jednowymiarowym typem dobrego gościa i niewiele się zmienił w toku całej historii. 22M</i>

Oznaczenie osoby badanej według wzoru XY, gdzie X - wiek, Y - deklarowana płeć (M - mężczyzna, K- kobieta)

W odpowiedziach 17 narratorów wypowiedzi sugerowały kontekst *awatar jako ktoś inny*. Wyszczególniono pięć głównych grup tematycznych - ucłowieczenie, odczuwaną więź, przeciwagę dla protagonisty, doświadczenie terapeutyczne, niechęć.

Podobnie jak w poprzednim kontekście narratorzy zwracali uwagę na skojarzenia związane z przyjacielem, przedstawiając je z pozycji osoby trzeciej biorącej udział w historii gry lub obserwatora, czyli po prostu gracza. Podkreślane było wspieranie protagonisty w jego zderzeniu się ze światem wykreowanym przez twórców. Był też dla nich, tak jak w poprzedniej grupie, opiekunem, który dbał aby główna postać postępowała właściwie. Prowadził go przez różne decyzje i dylematy, wydawał osądy lub pomagał refleksją na dany temat. W tym kontekście pojawiły się też subtematy, których nie było w poprzedniej grupie, być może spowodowanej większą ilością narracji w kontekście *awatar jako ktoś inny*. Pierwszy to skojarzenia z realnym przyjacielem, osobą, którą narrator zna w prawdziwym życiu. Doszukiwano się paraleli między troską Kima i łagodnym przechodzeniem przez problem razem z protagonistą, a prawdopodobnie realnymi przejściami narratora i jego

doświadczeń związanych z przyjaciółmi i przechodzeniem własnej depresji, która została zaakcentowana w odpowiedzi. Drugim subtematem nieobecnym w poprzedniej grupie jest porównanie Kima z terapeutą, chociaż sposoby w jaki jest on opisany sugerują raczej potoczne rozumienie roli terapeuty jako po prostu przyjaciela, który jest w stanie wysłuchać.

Temat odczuwanej więzi i subtemat zażyłości jest również obecny, chociaż nie jest tak dominujący w tych narracjach tak jak w grupie poprzedniej. W wypowiedziach wybrzmiewa lęk przed utratą Kima, gdyby miał zginąć w trakcie gry. Jeden z narratorów wprost pisze, że kiedy było ryzyko, że Kim zginie to był pierwszy raz, kiedy wczytał stan gry przed jego możliwym zgonem.

Być może przez mniejsze *zlanie się* swojego poczucia tożsamości z protagonistą, tak jak to miało miejsce w poprzedniej grupie, pojawiły się specyficzne tematy dla tego kontekstu. Jednym z nich jest zauważenie, że postać Kima została napisana w ten sposób, że stanowi przeciwwagę dla protagonisty, czasami pokazując do jakiej roli mógłby aspirować np. bycie rzetelnym policjantem. W tej grupie pojawiła się również niechęć w stosunku do Kima, która, w przeciwieństwie do narracji z poprzedniej grupy, nie uległa diametralnie zmianie wraz z postępem w grze. Co najwyżej postać Kima stawała się neutralna.

Jeden z narratorów opowiedział w swojej historii o skutkach i problemach w relacjach w prawdziwym życiu spowodowane przez PTSD. Wydaje się, że w trakcie jego zmagani i podejmowaniu terapii postać Kima stanowiła dla niego substytut przyjaciela. W tym wypadku trudno też jednoznacznie określić czy wypowiedź ta nie mieściłaby się w kontekście *awatar jako ja*, natomiast pod koniec wypowiedzi narrator zaznacza, że tak jak dla Harry'ego Kim był przyjacielem, tak i dla niego nim został. To doświadczenie pomogło mu w procesie radzenia sobie z problemami jego zdrowia psychicznego.

6. Dyskusja

Uzyskane dane sugerują, że postać bohatera niezależnego może mieć znaczący wpływ nie tylko na samo doświadczenie grania w grę komputerową, ale może stanowić też przestrzeń konfrontowania własnych przemyśleń dotyczących wyznawanych wartości (w przypadku jednego z narratorów było to porównanie opinii na temat homoseksualizmu), wrażeń (np. tego czym powinien cechować się przyjaciel) oraz możliwym doświadczeniem o charakterze terapeutycznym. W zależności od tego czy dochodzi do silnego utożsamienia się z bohaterem do tego stopnia, że gracz czuje *tak jakby* przejął rolę i personę awatara lub traktowania protagonisty jako oddzielnego bytu i swoją rolę widzi się jako obserwatora lub osobę trzecią biorącą udział w wydarzeniach to tematyka budowanych narracji na temat bohatera niezależnego jest inna. Mając na uwadze narracyjny sposób interpretowania rzeczywistości tematy i treści narracji stanowią odmienne sposoby interpretowania doświadczenia płynącego z gry. Ciekawym kierunkiem dalszego badania tego zjawiska może być skupienie się na tożsamościowo twórczej właściwości relacji z bohaterem niezależnym. Przedstawione narracje sugerują, że całe doświadczenie grania w *Disco Elysium* było ważnym doświadczeniem dla narratorów. Nacisk na emocjonalne przywiązanie, refleksje na temat relacji z Kimem i opis tego jak zmieniały się pod wpływem tego doświadczenia wartości wyznawane przez narratorów sugeruje traktowanie tego doświadczenia jako ważnego, być może też w kontekście budowania własnej tożsamości narracyjnej. Narracja na temat przeżywanego PTSD wydaje się mieć najsilniejsze ku temu przesłanki. Inną kwestią, którą warto rozwinąć są uwarunkowania wspomnianych sposobów identyfikacji z protagonistą - być może jest to zależne od pewnego rysu osobowościowego rozumianego jako tożsamość narracyjna, która budowana jest ogólnie na szerszych doświadczeniach z ważnymi dla osoby badanej grami komputerowymi.

Sposób w jaki *stworzono* Kima Kitsuragiego i odczucia jakie w stosunku do niego potrafili odczuwać badani gracze może mieć zastosowanie nie tylko dla samej wiedzy o relacji między grami komputerowymi, a grającymi w nie ludźmi, ale też praktyczne i terapeutyczne znaczenie. Prawdopodobnie taki rodzaj poprowadzonej narracji i użytej mechaniki w grze może powodować pozytywne skutki dla rozwoju gracza (por. Kaufman i Flanagan 2015), a emocjonalne nacechowanie tego doświadczenia prowadzić do jego użycia przy konstruowaniu tożsamości narracyjnej (McAdams 1995; 1996; 2001) sprawiając, że uzyskany efekt może być trwały czasowo. Odpowiednio zaprojektowana gra z tak wykreowanym bohaterem niezależnym mogłaby służyć podnoszeniu

kompetencji społecznych lub działać terapeutycznie, co pokazują liczne badania na ten temat (np. Russoniello i in. 2013; por. Franco 2016; Adachi i Willoughby 2017; Eichenberg i in. 2017; Barnes i Prescott 2018; Pine i in. 2020).

Uzyskane wyniki stanowią ciekawą problematykę do dalszych, ilościowych badań na większej grupie badanych. Być może istnieją zmienne, które warunkują tak silną immersję ze światem przedstawionym w grach narracyjnych (np. świadomość tożsamości narracyjnej - Soroko i in. 2019). Możliwe efekty terapeutyczne wśród osób zmagających się z problemami natury psychologicznej również stanowią ważny, możliwy przyszły kierunek badań nad tym zjawiskiem.

W przedstawionym badaniu problematyczną kwestią może być tłumaczenie uzyskanych narracji. Tanalska-Dulęba (2008) zwraca uwagę na ten problem. W procesie tłumaczenia można pominąć lub zniekształcić ważne z punktu widzenia narratora sensory i wnioski, które chce przekazać. Problemem może być również zdolność posługiwania się językiem angielskim badanych, którzy pochodzą z nieanglojęzycznych społeczności. Uzyskane konteksty powstały przy niekontrolowanych warunkach i charakter tych danych ma wymiar introspekcyjny. Nie wiadomo w jakim czasie do chwili wzięcia udziału w badaniu badani przeszli grę, czy może byli w trakcie kolejnego jej przechodzenia w celu przeżycia alternatywnych zakończeń podejmowanych decyzji. Być może część badanych opisywała swoje przeżycia na długo po przejściu gry. Z jednej strony wzbudzenie bodźcem narracyjnym może spowodować przywołanie z pamięci specyficznego odczuwania doświadczenia grania w *Disco Elysium* i być może w ten sposób narratorzy faktycznie przedstawiali swoje historie z punktu widzenia osoby *zlanej* z protagonistą. Nie są to jednak pewne dane, które można by uzyskać w bardziej kontrolowanych warunkach - np. prośba o wzięciu udziału w badaniu zaraz po zakończeniu gry lub danej sesji grania w grę.

7. Literatura

- Adachi C J P, Willoughby T (2017) The link between playing video games and positive youth outcomes. *Child development perspectives* 11(3): 1-5.
- Barnes S, Prescott J (2018) Empirical evidence for the outcomes of therapeutic video games for adolescents with anxiety disorders: systematic review. *JMIR Serious Games* 6(1)
- Bidacha M, Małek K (2011) Tożsamość narracyjna osób doświadczających choroby zagrażającej życiu. Prezentacja ujęcia teoretycznego i jego egzemplifikacja empiryczna. W: E. Dryll, A Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza.* (329-352). Warszawa: Eneteia.
- Bowman ND, Banks J (2016a) Avatars are (sometimes) people too: Linguistic indicators of parasocial and social ties in player–avatar relationships. *New Media & Society* 18(7): 1257–1276.
- Bowman ND, Oliver MB, Rogers R et al. (2016b) In control or in their shoes? How character attachment differentially influences video game enjoyment and appreciation. *Journal of Gaming and Virtual Worlds* 8(1): 83–99.
- Bruner J (1992) Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2: 27-41.
- Budziszewska M (2013) Wywiad biograficzny Dana McAdamsa - adaptacja polska i niektóre możliwości interpretacyjne. *Przegląd Psychologiczny* 56(3): 347-362.
- Cierpka A (2004) Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka. W: E Dryll, A Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne.* (115-132). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Cierpka A (2011) Tożsamość narracyjna młodzieży a relacje w rodzinie. W: E Dryll, A Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza.* (149-166). Warszawa: Eneteia.
- Dębska U, Szemplińska A (2011) Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracyjnym. W: E Dryll, A Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza.* (283-299). Warszawa: Eneteia.
- Dryll E (2010). Wielkie i małe narracje w życiu człowieka. W: M Straś-Romanowska, B Bartosz, M Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii.* (163-182). Warszawa: Eneteia.

- Dryll E (2013) Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym. Warszawa: Eneteia.
- Eichenberg C, Habil P, Schott M (2017) Serious games for psychotherapy: a systematic review. *Games for health journal: research, development, and clinical applications* 6(3): 127-135.
- Franco E G (2016) Videogames and therapy: a narrative review of recent publication and publication to treatment. *Frontiers in psychology* 7: 1-3.
- Gruza M (2011) Ludzka strona raka - psychoonkologia z perspektywy pacjenta jako (otwarta?) płaszczyzna badań narracyjnych. Osiągnięcia i perspektywy. W: E Dryll, A Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. (353-362). Warszawa: Eneteia.
- Hefner D, Klimmt C, Vorderer PA (2007) Identification with the player character as determinant of video game enjoyment. In: L Ma, R Nakatsu, M Rauterberg (Eds.), *International Conference on Entertainment Computing 2007 (Lecture notes in Computer Science 4740)* (39-48). Springer.
- Kallay J (2010) Rethinking genre in computer games: How narrative psychology connects game and story. In: R. van Eck (Eds.), *Interdisciplinary Models and Tools for Serious Games: Emerging Concepts and Future Directions*. 30-49. IGI Global.
- Kaufman G, Flanagan M (2015) A psychologically "embedded" approach to designing games for prosocial causes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 9(3): 5.
- Klimmt C, Hefner D, Vorderer P (2009) The video game experience as "true" identification: A theory of enjoyable alterations of players' self-perception. *Communication Theory* 19(4): 351–373.
- Klimmt C, Hefner D, Vorderer P i in. (2010) Identification with video game characters as automatic shift of self-perceptions. *Media Psychology* 13(4): 323-338.
- Kruchowska E (2010) Metoda wielostopniowej analizy i interpretacji hermeneutycznej materiału empirycznego. W: M Straś-Romanowska, B Bartosz, M Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, 129-148. Warszawa: Eneteia.
- McAdams PD (1995) What Do We Know When We Know a Person? *Journal of Personality* 63(3): 365-396.
- McAdams PD (1996). Personality, Modernity, and The Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory* 7(4): 295-321.
- McAdams PD (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology* 5(2): 100-122.
- Oleś P (2008) Autonarracyjna aktywność człowieka. W: B Janusz, K Gdowska, Bn de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*. (37-52). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pauffer NA, Amrein-Beardsley A (2015) Jerome Bruner at the Helm: Charting a New Course in Cultural Psychology Through Narrative. W: G Marsico (Red.), *Jerome S. Bruner beyond 100. Cultural Psychology of Education (185-195)*. Cham: Springer.
- Pikul M, Tokarz A (2011) Narracje osób zaangażowanych w hippikę. Próba określenia funkcji aktywności hippicznych. W: E Dryll, A Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. (253-263). Warszawa: Eneteia.
- Pine R, Fleming T, McCallum S i in. (2020) The effects of casual videogames on anxiety, depression, stress, and low mood: a systematic review. *Games for health journal: research, development, and clinical applications* 9(4): 1-10.
- Russoniello V C, Fish M, O'Brien K (2013) The efficacy of casual videogame play in reducing clinical depression: a randomized controlled study. *Games for health journal: research, development, and clinical applications* 2(6): 341-346.
- Sools A (2012) " To see a world in a grain of sand " : Towards Future-Oriented What-If Analysis in Narrative Research. *Narrative Works* 2(1): 83-105.
- Soroko E, Janowicz K, Frąckowiak A i in. (2019) Polska wersja kwestionariusza do badania świadomości tożsamości narracyjnej. *Polskie Forum Psychologiczne* 24(4): 477-497.

- Tanalska-Dulęba A (2008) Gęś z prosięciem. O możliwości przekładu narracji. W: B Janusz, K Gdowska, B de Barbaro (red.), Narracja. Teoria i praktyka. (501-506). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trzebiński J (2002) Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J Trzebiński (red.), Narracja jako sposób rozumienia świata. (17-42). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzebiński J (2008) Problematyka narracji we współczesnej psychologii. W: B Janusz, K Gdowska, B de Barbaro (red.), Narracja. Teoria i praktyka. (9-17). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Żurko M (2008) Wybrane metody analizy i interpretacji narracji autobiograficznej w ujęciu hermeneutycznym. W: B Janusz, K Gdowska, B de Barbaro (red.), Narracja. Teoria i praktyka, (105-115). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

6. Szczęście w filozofii Epikura w kontekście współczesnych uzależnień

Happiness in Epicurus' philosophy in the context of contemporary addictions

Trzcńska Regina

Szkoła Podstawowa nr 40 im. Mieszka I w Poznaniu

Opiekun naukowy: prof. dr hab. Małgorzata Cywińska

Cywińska Małgorzata: cywinska@amu.edu.pl

Słowa kluczowe: uzależnienie, neuronauka, uważność, epikureizm

Streszczenie

Praca ta jest próbą ukazania konotacji między filozofią Epikura i praktyką uważności a uzależnieniami. Opisuje filozoficzne dążenie do szczęścia i wyjaśnia je z punktu widzenia neuronauki. Uważność, wspierająca przekroczenie uzależnienia była już znana w naszym kręgu kulturowym od IV w. p.n.e.– w filozofii Epikura.

*„Najwyższym celem jest pogoda ducha,
nie pokrywająca się bynajmniej z rozkoszą,
jak to niektórzy fałszywie interpretują,
lecz będąca stanem spokoju i równowagi wewnętrznej,
w której dusza jest wolna od strachu,
zabobonów i innych podobnych doznań” (Diogenes, 2004)*

1. Człowiek z natury dąży do szczęścia

„Życ szczęśliwie, bracie Galionie, wszyscy pragniemy, ale nie wszyscy potrafią zdać sobie sprawę, na czym polega życie szczęśliwe” (Seneka 1977). Owe zdanie rozpoczyna traktat Seneki „O życiu szczęśliwym” i ujmuje kwintesencję ludzkich dążeń. Każdy człowiek chce być szczęśliwy lecz nie każdy wie, jak to szczęście osiągnąć. Zdawał sobie z tego sprawę również św. Augustyn z Hippony, który wskazywał w swoich „Wyznaniach”, że *człowiek ma w sobie ugruntowaną znajomość szczęścia przez co do niego dąży*: „Wszyscy chcemy być szczęśliwi. Gdybyśmy zaś nie mieli niezachwianej znajomości szczęścia, nie zwracałaby się ku niemu tak stanowczo nasza wola” (Augustyn 2001). *Wola z natury dąży do szczęścia, determinując ludzkie działanie. To w jakim kierunku zmierza i jakie skutki osiąga, zależy w głównej mierze od poziomu świadomości jednostki i jej zaangażowania w proces aktywnego kreowania własnego życia.* Doktor Łaski wskazywał, że istnieje konflikt między duchem a ciałem, który powoduje, że człowiek się gubi i osuwa w to, co jest na jego miarę (Augustyn 2001), stąd substytuowanie prawdziwego szczęścia chwilami uniesień, dążenie do radości zmysłowych, a nawet chemicznych jak alkohol czy narkotyki. Wszystkie te działania mają za zadanie realizowanie celu jakim jest szczęśliwość, na dostępnym poziomie poznawczym.

Widać tu, że niezależnie od stopnia rozwoju duchowego, wykształcenia czy pozycji społecznej wszyscy ludzie chcą być szczęśliwi. Jak wskazywał święty z Hippony: „Mogą na różnych drogach szukać radości, łączą jednak wszystkich to, że do radości dążą” (Augustyn 2001).

2. Mózg- organ, który dąży do szczęścia

Filozofowie wskazywali na rolę rozumu w dążeniu do szczęśliwości. Jego źródeł doszukuje się w głowie. Warto zatem zagłębić się w nią, analizując ściślej organ, dzięki któremu człowiek jest taki, jaki jest.

Już w roku 435 p.n.e., Hipokrates zauważył wyjątkowość organu jakim jest mózg, jak twierdził: „Sądzę, że mózg ma nad człowiekiem ogromną władzę... Ponadto ludzie muszą być świadomi tego, że radość, poczucie szczęścia, śmiech i żarty rodzą się właśnie tam. Tam również ma

swoje źródło poczucie smutku, niezadowolenia i łzy. (...) To mózg sprawia, że tracimy cierpliwość, opanowuje nas strach i obawy, mamy sny, popełniamy niefortunne błędy i mamy niczym nieuzasadnione wątpliwości. Zrozumienie ludzkiego mózgu pozwoli nam więc zrozumieć naturę człowieka” (Hipokrates 2016).

Jak wskazywał Hipokrates, mózg istotnie wpływa na nasze zachowania i emocje, a zrozumienie podstaw jego działania umożliwi nam wyrozumienie, zarówno drugiego człowieka jak i siebie samego. Jest to ważna przesłanka, która znacząco zmienia sposób postrzegania człowieka, zwłaszcza tego, który wymyka się oczekiwaniom społecznym (Vetulani 2012).

Wszystkie organizmy mają wspólny cel jakim jest reprodukcja, aby jednak do niej doszło koniecznym jest biologiczne przeżycie. Mózg jest tak zbudowany, by zrealizować owe cele. Jego anatomia pozwala tak kierować ludzkim zachowaniem, by egzystencja człowieka zaowocowała przekazaniem genów. Dzieje się tak dzięki trzem układom funkcjonalnym w mózgu, których wypadkowa determinuje osobowość i postępowanie człowieka. Są to ściśle ze sobą powiązane układy: pobudzenia, nagrody i poznawczy (Machoy-Mokrzyńska 2007).

Pierwszy (układ pobudzenia) reguluje kontakt ze światem, stany czuwania i snu, pobudliwość mózgu, podsystem pobudzenia ukierunkowanego (motywacja i emocje), oraz podsystem, który reguluje pobudzenie obwodowe, będące efektem oddziaływania mózgu na ciało (Vetulani 2012).

Układ poznawczy czuwa nad prawidłową pracą układu nagrody. Skutecznie wyszukuje nagrody i unika zachowań karnych. Do niego należy ostateczna decyzja o podjęciu bądź zaniechaniu działań, mających na celu zaspokojenie popędu. Szczególnie istotne są tu takie funkcje poznawcze jak uwaga, pamięć czy myślenie. Warto wspomnieć, że zaburzenia układu nagrody mogą drastycznie obniżać sprawność funkcji poznawczych, prowadząc do zachowań skrajnie destrukcyjnych (Żegleń 2005).

Układ nagrody to system, który ocenia czy odpowiednio wybieramy i realizujemy nasze cele. Został odkryty przypadkowo, na początku lat 50., przez Jamesa Olds’a i jego doktoranta, Petera Milnera. Zauważyli oni, że podczas przepuszczania słabego prądu przez wprowadzoną do szczurzego mózgu elektrodę, zwierzę odczuwało przyjemność. Gdy szczur mógł samodzielnie operować dźwignią regulującą dopływ prądu, robił to nieprzerwanie, aż do całkowitego wyczerpania (Rotkiewicz 2015).

Znając funkcje, odpowiadające poszczególnym obszarom mózgu i ich zaangażowanie w konkretne procesy, można rozeznaczyć jak wiele aspektów wpływa na ludzkie zachowanie i kwestie wolitywne. Układ nagrody, regulując emocjami, dąży do szczęścia, które utożsamia z reprodukcją, czyli unieśmiertelnieniem własnego DNA. Bierze on udział we wszystkich zasadniczych zachowaniach: pobieranie pokarmu, wody, reguluje aktywność seksualną, agresję, etc., determinując zachowanie człowieka.

Sumując, układ nagrody, jeżeli działa prawidłowo, optymalizuje zachowania i dąży do maksymalizacji sukcesu rozrodczego. W psychologii człowieka przekłada się to na odczucie dobrostanu, harmonii, umiejętność cieszenia się życiem, szczęście (Vetulani 2012).

Słuszną więc była intuicja filozofów, że człowiek z natury dąży do szczęścia. Układ nagrody jest na to biologicznym dowodem.

Powyższe rozważania należy osadzić w temacie dążeń ludzkich i ich uwarunkowań. Człowiek ujmowany holistycznie jest bytem niezwykle złożonym, wrażliwym i niepowtarzalnym. W swoich decyzjach kieruje się różnymi motywacjami, mniej lub bardziej świadomie. Wszystkich jednak łączy to, że dążą do zaspokojenia, ujmowanego jako szczęście. W pracy z osobami, zmagającymi się z uzależnieniem od substancji psychoaktywnych warto mieć te dążności i uwarunkowania na uwadze.

3. Uzależnienia a filozofia Epikura

Gros definicji uzależnienia zależy od dziedziny, którą para się definiujący. Można spoglądać na uzależnienia jako skutek zaburzeń biochemicznych w organizmie, dewiacyjnego lub aspołecznego zachowania jednostki, wynik wrodzonej lub nabytej skłonności do popadania w uzależnienia, jako skutek choroby czy wynik patologicznej socjalizacji w rodzinie problemowej (Kooyman 2002).

Wszystkie te aspekty łączy wspólny element- osoba uzależniona. Abstrahując od biologicznych, psychologicznych i społecznych zależności, badania wskazują, że treningi uważności, czyli skupianie się na tym co dzieje się „tu i teraz” w naszym organizmie i poza nim, mają zdolność wytwarzania nowych połączeń nerwowych w mózgu, kompensując jego deficyty¹. Dzieje się to dzięki plastyczności, która stanowi wrodzoną właściwość naszego mózgu (Pascual -Leone 2005).

Obecnie przeprowadza się wiele badań na temat wpływu medytacji uważności na ludzki mózg, co przekłada się na trwałe zmiany w zachowaniu, które pomagają przekroczyć własne słabości i wyzwoić się z więzów uzależnienia.

Filozofia Epikura, w mojej ocenie, zdaje się swoistym przepisem na szczęśliwe życie, gdyż definiuje i określa hierarchię niemal wszystkich potrzeb, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania. A jak poniżej postaram się wykazać, ma wiele wspólnego z tak modnym dziś *mindfulness*.

Epikur (ur. 341 p.n.e na wyspie Samos, zm. 270 p.n.e) był założycielem szkoły, która przetrwała aż do IV wieku n.e. Znajdowała się ona na obrzeżach Aten i wyróżniała się pięknym ogrodem, w którym na łonie natury adepci oddawali się filozoficznym dociekaniami i przyswajali sobie zasady życia prostego, ascetycznego i wyzbytego z cierpienia (Diogenes 2004).

Filozof z ogrodu często kojarzony jest z hedonizmem, który ma dziś dość pejoratywny wydźwięk. Łączony jest on z hołdowaniem żądzom i brakiem umiaru. Jest to dość krzywdząca „łatka”, którą przypina się Epikurovi, najpewniej bez zaznajomienia z jego doktryną. Jest to oczywiste dla każdego, kto zaznajomił się, choćby z Listem do Menoikeusa, w którym wprost definiuje swoje poglądy: „Gdy przeto twierdzimy, że przyjemność jest naszym celem najwyższym, to bynajmniej nie mamy na myśli przyjemności płynącej z rozpusty ani przyjemności zmysłowych, jak twierdzą ci, którzy nie znają naszej nauki albo się z nią nie zgadzają czy wreszcie źle ją interpretują. Przyjemność, którą mamy na myśli charakteryzuje nieobecność cierpień fizycznych i brak niepokojów duszy” (Diogenes 2004). Wszak główne cechy hedonizmu epikurejskiego głoszą, że:

- - przyjemności duchowe są tak samo przyjemnościami jak cielesne, a nawet bardziej, gdyż te cielesne są dostępne tylko w teraźniejszości a umysł sięga swą mocą również w przeszłość i przyszłość;
- - przyjemnością jest dla każdego tylko jego własna przyjemność lecz zachodzi współzależność między przyjemnościami ludzkimi: nie można żyć spokojnie, kiedy inni żyją w niebezpieczeństwie;
- - każda przyjemność jest dobra, ale nie z każdej warto korzystać, gdyż środki do nich prowadzące mogą sprowokować większe utrapienia;
- - każdy może szukać szczęścia według własnej woli, ale istnieje droga cnoty, która niezawodnie prowadzi do spokoju ducha: szczęśliwości (Żywczyk 2011).

Z powyższych tez można wysunąć wnioski, że by żyć szczęśliwie należy pracować ze swoim umysłem, szanować innych ludzi, rozeznawać, które przyjemności niosą pozytywne skutki, a które wiążą się z niebezpieczeństwem. Epikur wskazuje na wolność człowieka, dopuszcza indywidualne poszukiwania szczęśliwości, zaznacza jednak, że droga cnoty jest tą, która niezawodnie doń prowadzi.

Przenosząc to na grunt uzależnienia, warto podkreślić, że częste sięganie po substancje zmieniające świadomość świadczą o tym, że rzeczywistość jawi się jako nieatrakcyjna lub przerażająca. Chęć „podkolorowania” rzeczywistości jest swoistym manifestem rozdźwięku jaki panuje między psychiką osoby a jej percepcją rzeczywistości. Zgodnie z zaleceniami Epikura warto szukać przyjemności umysłowych, które są zdecydowanie bardziej trwałe niż te zewnętrzne. Jednak te ostatnie są ściśle skorelowane z duchowością człowieka i warto mieć to na uwadze: „Musimy wreszcie i o tym pamiętać, że dusza jest naczelną przyczyną wrażeń zmysłowych. Jednakże nie byłaby do tego zdolna, gdyby jej nie wspierała reszta ciała. Ta właśnie reszta ciała, która

¹ Zob. Metoda MBSR (Mindfulness Based Stres Reducyion): R.J. Davidson, M. Kabat-Zinn i in., *Alterations in Brain and Immune Function Produced by mindfullness Meditation*, [w:] *Psychosomatic Medicine*, 65 (2003), s. 564-570.

współdziałała z duszą w tworzeniu wrażeń zmysłowych, przejmując sama pewne przymioty duszy; bynajmniej jednak nie wszystkie i dlatego po ulotnieniu się duszy traci natychmiast zdolność odbierania wrażeń” (Diogenes 2004).

Jeśli terażniejszość jest poza kontrolą, warto w umyśle poszerzyć perspektywę na tę przeszłą (jeśli można znaleźć tam konstruktywne rozwiązania) lub przyszłą, w której można marzyć i planować. Praca z umysłem jest kluczowa przy rozwiązywaniu problemów z uzależnieniem, gdyż jak wskazują badania neuronaukowe, uzależnienie to choroba mózgu, a to on generuje nasze myśli i uczucia. Fakt, że myśli wpływają na fizyczną strukturę mózgu wskazuje na to, jak istotna jest praca z nimi.

Filozof z ogrodu zauważa, że człowiek jest istotą społeczną i tak samo jak czyjeś szczęście może się „udzielać” innym, tak samo czyjaś krzywda. Spokój duszy, do którego zmierzał zakładał życie w zgodzie ze sobą i innymi. Jak wiadomo, w przypadku osób uzależnionych cierpią też ich bliscy. Uzależnienie to choroba systemowa i mimo, iż najbliżsi nie przyjmują środków psychoaktywnych, przez współżycie z uzależnionym wykształcają patologiczne zachowania przystosowawcze. Klasyfikacja tychże zachowań jest zależna od rodzaju uzależnienia, jednak wszystkie wiążą się z tzw. współuzależnieniem (Załużska, 2009). Wiąże się ono z cierpieniem osób najbliższych. W chwilach trzeźwości uzależniony uświadamia sobie ile krzywdy wyrządził bliskim i nie radząc sobie z tą świadomością ponownie sięga po środki psychoaktywne, by poczuć się lepiej, a z czasem choćby normalnie. Jakże to współgra z opinią Epikura, iż samo doznawanie przyjemności nie jest równoznaczne ze szczęściem. Wskazywał on, że niektóre przyjemności nie tylko do szczęścia nie prowadzą, ale nawet od niego oddalają, powodując cierpienie (Żywczok 2011).

Każda przyjemność jest dobra lecz nie z każdej warto korzystać. Epikur zauważał, że mimo iż coś jawi się nam jako przyjemne może wiązać się z niekorzystnymi skutkami. Warto zatem rozeznawać w swym umyśle, czy chwilowa przyjemność nie wiąże się z niebezpieczeństwem (Kostowski 2006). W przypadku nierównowagi w układzie dopaminergicznym, pozornie niegroźna chęć spróbowania substancji psychoaktywnej wiąże się z zagrożeniem uwikłania się w uzależnienie (Jabłoński 2011).

Człowiek jest istotą obdarzoną wolną wolą i ma prawo (zdaje się, że nawet moralny obowiązek), by poszukiwać własnej drogi do szczęścia. Wyważając złoty środek, w liście do Menoikeusa, Epikur wskazywał, że: „należy o tym pamiętać, że przyszłość ani nie jest całkowicie w naszej mocy, ani też nie jest bynajmniej zupełnie od nas niezależna; mając to na uwadze ani nie będziemy oczekiwać jej niezawodnego ziszczenia, ani też nie stracimy nadziei co do możliwości jej ziszczenia się” (Diogenes 2004) Epikur zaznacza, że szczęście wiąże się ze zgodą na to, co jest i z wynikającym z tej zgody spokojem ducha, tj. ataraksją.

4. Ataraksja i *mindfulness*

Ataraksja [gr. Niewzruszoność, spokój duszy] to niezmałony, radosny spokój, oznaczający brak trosk (Aduszkiewicz i in. 2004). Funkcjonuje jako dopełnienie natury, gdyż według Epikura, przyjemność jest zgodna z naturą, a przykrość jest z nią sprzeczna. To właśnie doznania wskazują człowiekowi czy podąża słuszną czy niesłuszną drogą (Żywczok 2011). Według epikureizmu, ataraksja jest ostatecznym celem życiowym, który można osiągnąć za pomocą rozumu (Andrzejewski i in. 1996). Rozum pozwala zaobserwować reakcje człowieka i badać doznania, których doświadcza, pozwala też reagować na nie i regulować je.

By człowiek mógł uświadamiać sobie procesy zachodzące w nim samym i na zewnątrz, powinien nauczyć się kierować swoją uwagą. Świątelną intuicją i wiedzą popisał się w XIX wieku francuski filozof i psycholog Theodule Ribot pisząc, że: „Uwaga (...) nie jest bynajmniej jakąś, niczem nie spowodowaną działalnością, jak gdyby jakimś aktem czystym rozumu, działającego za pomocą środków tajemniczych i niepochwytanych. Jej mechanizm jest w istocie motorowy, czyli że działa ona zawsze na mięśnie, głównie pod postacią powściągu” (Ribot 1892). Wskazany cytat jest punktem wyjścia do badań nad procesami uwagi i treningu uważności.

Samoregulacja pozwala na holistyczne podejście do człowieka. Mirosława Huflejt-Łukasik wskazuje, że: „Samoregulacja jest głównym pośrednikiem między genetycznymi predyspozycjami,

wczesnymi doświadczeniami i dorosłym funkcjonowaniem” (Huflejt-Lukasik 2010). Co za tym idzie, pozwala realnie wpływać na te sfery.

Uważność rozumiana jest jako swoista umiejętność, która pozwala człowiekowi na obserwowanie swojego zaangażowania i umożliwia wgląd w głąb siebie. W tym stanie myśli i uczucia są zauważane na równi z przedmiotami czuciowej świadomości, ale nie wyzwalają wyuczonej, automatycznej reakcji (Radoń 2017). Dzięki temu podmiot ma możliwość reagowania w sposób bardziej refleksyjny niż afektywny. Uważność definiuje się jako: „specyficzny stan uwagi, będący wynikiem ciągłego i celowego kierowania jej na to, co dzieje się w chwili obecnej w sposób nieoceniający i nieosądzający” (Radoń 2017).

Mindfulness (uważność) wywodzi się ze starożytnej praktyki buddyjskiej i oznacza właśnie szczególny rodzaj uwagi świadomej, nieosądzającej, skupionej na chwili obecnej (Kabat-Zinn 2014).

John Kabat-Zinn zaznacza, że taka uwaga rodzi wielką świadomość, jasność i akceptację sytuacji obecnej. Uświadamia, że życie toczy się tylko w bieżących chwilach, jak zaznacza: „Jeśli przez wiele chwil nie jesteśmy w pełni przytomni, możemy nie tylko przeoczyć to co najcenniejsze w życiu, ale również możemy nie uświadomić sobie własnych możliwości rozwoju i przemiany” (Kabat-Zinn 2014). Dalej autor zaznacza, że praktyka ta pozwala na poprawę stosunków z innymi ludźmi i sobą samym. Uważność, mimo swych buddyjskich konotacji, nie wchodzi w skład żadnej doktryny filozoficznej czy religijnej. Jest to praktyka, która: „nie będzie sprzeczna z żadną wiarą czy tradycją – religijną bądź naukową – ani nie będzie próbowała niczego ci sprzedać, szczególnie nowego systemu wiary albo ideologii. Jest jedynie praktycznym sposobem utrzymywania ściślejszego kontaktu z pełnią naszego istnienia przez systematyczny proces samoobserwacji, badania siebie i świadomego działania” (Kabat-Zinn 2014).

Świetnie sumują to słowa A. Żywczok, która analizując filozofię Epikura wnioskuje, że: „Artyzm życia szczęśliwego wyraża się natomiast w umiejętnym doborze największych i najczystszych przyjemności, w wolności od lęklivego podziwu i trwogi przed niebytem, a przede wszystkim- w dojściu do szczytu duchowego rozwoju” (Żywczok 2011).

5. Podsumowanie

Sumując, umysł i ciało stanowią jedno. Funkcjonowanie psychiczne i umysłowe jest zależne od tego, w jakiej kondycji znajduje się materia. I odwrotnie, stan ciała determinuje nastroje i myślenie człowieka. Owa integracja stanowi syntezę tych komponentów. Duch i materia korelują ze sobą ściślej niż człowiek to sobie uświadamia. Patrick Williams, w swojej książce „14 kroków zdrowego człowieka” zaznacza, że: „Nie sposób oddzielić umysłu od ciała, tak samo jak nie sposób jest oddzielić zdrowia i stanu psychiki od sprawności naszego ciała. Te dwie, współdziałające i wzajemnie zależne od siebie siły stanowią o naszej energii życiowej” (Williams 1999). Potwierdza to również zdanie Jerzego Vetulaniego, który analizując wpływ *mindfulness* na procesy neurologiczne zakończył swą wypowiedź: „(...) podział na duchowe i materialne jest podziałem sztucznym, a psychika i mózg to dwa aspekty świadomego życia” (Vetulani 2011).

Człowiek jest kompletną całością i nie sposób oddzielić sfery psychicznej od cielesnej i duchowej. Każda z tych sfer oddziałuje na siebie wzajemnie i reguluje zachowanie człowieka. Już od zarania dziejów filozofowie byli zgodni co do tego, że człowiek z natury dąży do szczęścia. Z wyjaśnieniem przyszła współczesna neuronauka, która wykazała, że człowiek jest tak biologicznie zaprojektowany, dzięki znajdującemu się w mózgu układowi nagrody. Układ ten determinuje zachowanie, zwiększając szansę na reprodukcję i biologiczne przetrwanie. Jak się okazuje, zaburzenia w jego funkcjonowaniu, niezależne w żadnym stopniu od jednostki mogą być swoistą pułapką genetyczną, w którą człowiek nieświadomie wpłątany, popada w uzależnienie. Zespół deficytu układowi nagrody wiąże się ze znaczącym obniżeniem nastoju i silną potrzebą podwyższenia go. Jednostka może wtedy sięgnąć po substancje pobudzające układ dopaminergiczny i wraz z inicjacją wydać na siebie wyrok uzależnienia od substancji psychoaktywnych. Oczywiście, nie każdy sięgający po narkotyki będzie uzależniony, nawet nie każdy nadużywający będzie miał problemy z nałogiem. Niemniej, zwiększając ilość stosowanych substancji psychoaktywnych jednostka wykształca w sobie tolerancję na nie. Wiąże się ona z potrzebą zażywania coraz większych dawek, by osiągnąć homeostazę (Vetulani 2012). Sytuacja ta jest bardzo niebezpieczna, gdyż powoduje przymusowe

zachowania poszukiwawcze, odbierając jednostce wolność samostanowienia i degradując połączenia neuronowe w mózgu, upośledza system nerwowy.

Szczęśliwie, z pomocą przychodzi nam plastyczność mózgu, która jest zdolna do wytwarzania nowych połączeń neuronowych. Treningi uważności wprowadzane są do programów terapeutycznych i cieszą się coraz większą popularnością. Wpływają pozytywnie na proces wychodzenia z uzależnienia, system sercowo- naczyniowy, (nad)ciśnienie tętnicze, system metaboliczny, oddychanie, napięcie mięśniowe, chroniczny ból, lęk, choroba nowotworowa i inne (Vetulani 2011).

W zależności od techniki, medytacja wywiera różny wpływ na układ sercowo- naczyniowy. Jak podkreśla S. Radoń, wyniki badań z zakresu neuro-psycho-biologii dowodzą, że mózgi osób uważnych różnią się w sposób istotny od nieuwważnych. Różnice uwidaczniają się w strukturze (większa gęstość szarej struktury, zmniejszone prawe ciało migdałowate) i pod względem funkcjonalnym (synchronizacja pnia mózgu, kory mózgowej i obszarów limbicznych; integracja sieci pamięciowej, uwagowej i systemu kontroli; hemisferyczna integracja korespondujących obszarów z obu półkul i wzmożona aktywność neuronów lustrzanych) (Radoń 2017). Kluczowym dla tej pracy jest stwierdzenie, że: „Wyniki wielu badań ujawniają też, że treningi uważności nie tylko wywołują alteracje strukturalne i funkcjonalne mózgu (neuroplastyczność), ale powodują niespecyficzne zmiany dostrzegalne na poziomie behawioralnym” (Radoń 2017).

Powyższe rozważania wskazują, w jaki sposób uważność wpływa na zmianę zachowania i utrzymywanie spokoju wewnętrznego. Badania neuronalne wyjaśniają nam dziś w sposób naukowy to, co intuicyjnie rozeznał Epikur, już w IV w. p.n.e.

6. Literatura

- Aduszkiewicz A (red.) (2004) Słownik filozofii, Warszawa.
- Andrzejewski B(red.) (1996) Słownik filozofów. Filozofia powszechna, Poznań.
- Davidson RJ, Kabat-Zinn J i in. (2003) Alterations in Brain and Immune Function Produced by mindfulness Meditation, [w:] Psychosomatic Medicine, 65/4, 564-570.
- Hipokrates, Corpus Hippocraticum, [za:] Schoemen J (2016) Ewolucja osobowości. Podstawy Analizy Biostrukturalnej.
- Huflejt-Łukasik M (2010) Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi, Warszawa.
- Jabłoński P, Jędrzejko M (2011) Narkotyki i paranarkotyki. Charakterystyka i rozpoznawanie zachowań, Warszawa.
- Kabat- Zinn J (2014) Gdziekolwiek jesteś bądź, Warszawa.
- Kooyman M (2002) Społeczność terapeutyczna dla uzależnionych, Kraków.
- Laertios D (2004) Żywoty i poglądy słynnych filozofów, Warszawa.
- Machoy-Mokrzyńska A, K. Borowiak, M. Białecka (2007) Neuronalne i molekularne mechanizmy powstawania uzależnień, „Annales Academiae Medicae Stetinesis”, <https://www.pum.edu.pl/uczelnia/wydawnictwo/annales-academiae-medicae-stetinesis/2007,-53,-suppl-2>.
- Pascual – Leone A, Amedi A, Fregni F. i in. (2005) The Plastic Human Brain Cortex, „Annual Review of Neuroscience”, 377-401.
- Radoń S (2017) Czy medytacja naprawdę działa?, Kraków.
- Ribot Th (1892) Psychologia uwagi, III, Warszawa.
- Rotkiewicz M (2015) Mózg i błazen. Rozmowa z Jerzym Vetulaim, Wołowiec.
- Seneka (1977) O życiu szczęśliwym, Warszawa.
- Św. Augustyn (2001) Wyznania, Kraków.
- Vetulani J (2012) Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice, Kraków.
- Vetulani J, Duch i materia. Medytacja zmienia mózg, <https://vetulani.wordpress.com/2011/02/10/duch-i-materia-medytacja-zmienia-mozg/>,
- Kostowski W (2006) Podstawowe mechanizmy i teorie uzależnień, „Alkoholizm i narkomania”, 19/2, 139-168.
- Williams P (1999) 14 kroków zdrowego człowieka, Łódź.

- Załużska M, Kossowska- Lubowicka A (2009) Współzależnienie i zespół stresu pourazowego w rodzinie alkoholowej, „Studia nad rodziną”, 13/1, 311-322.
- Żegleń UM (2005) System poznawczy jako system reprezentacyjny, „Filozofia nauki”, 13/4, 37-57.
- Żywcok A (2011) Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji, Katowice.

7. Subkultura przestępcza a polski system penitencjarny

Crime subculture and the Polish penitentiary system

Strzeński Eryk

Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Opiekun naukowy: prof. zw. dr hab. Marek Żyromski

Strzeński Eryk: erystr@st.amu.edu.pl

Słowa kluczowe: grypsersa, tatuaż więzienny, kodeks przestępczy, żargon więzienny,

Streszczenie

Burzliwa, sięgająca przełomu XII i XIII wieku historia więziennictwa w Polsce, zwana dewiacyjną ze względu na charakter kryminologiczno-izolacyjny, na przełomie lat 50. i 60. minionego wieku rozpoczęła zmagania z nowym zjawiskiem – grypsersą, zwaną także drugim życiem. Nieformalna, antagonistyczna wobec systemu penitencjarnego integracja osadzonych z czasem ewoluowała do rangi subkultury. Alternatywny porządek życia w obrębie zakładów karnych i aresztów śledczych pozwolił wykształcić szereg komponentów komunikacyjnych, które konstytuują funkcjonowanie przestępczego półświatka w warunkach izolacji, takich jak: hierarchia, kodeks postępowania, gwara oraz tatuaż. Celem niniejszego artykułu jest skategoryzowanie powyższych elementów.

1. Wstęp

Intensywny rozwój cywilizacyjny diametralnie zmienił funkcjonowanie jednostki. Pierwotne instynkty koczownicze zdezawuowały się na rzecz zaawansowanych intelektualnie wspólnot, w których kluczową rolę odgrywa efektywny system bezpieczeństwa narodowego, odpowiedzialny za ochronę życia, zdrowia i mienia, zarówno w kontekście relacji międzyludzkich, jak i na linii obywatel-instytucje publiczne. Kategoryzacja aktów prawnych pozwoliła powołać do życia wymiar sprawiedliwości, koordynujący funkcjonowanie systemu penitencjarnego oraz utworzonej w 1919 roku Służby Więziennej. Burzliwa, sięgająca przełomu XII i XIII (Bieda 2015) wieku historia więziennictwa w Polsce, zwana dewiacyjną ze względu na charakter kryminologiczno-izolacyjny, na przełomie lat 50. i 60. minionego wieku (Przybyliński 2016) rozpoczęła zmagania z nowym zjawiskiem – grypsersą, zwaną także drugim życiem. Nieformalna, kryminogenna integracja osadzonych w obrębie zakładów penitencjarnych z czasem ewoluowała do rangi subkultury, silnie antagonistycznej wobec aparatu przymusu oraz rygoru więziennego. Pojawił się problem w postaci zagrożenia dla funkcjonariuszy Służby Więziennej, procesu resocjalizacji oraz społeczeństwa, który literatura rozpatruje w czterech elementach subkultury przestępczej: hierarchii, kodeksu przestępczego, gwary oraz tatuażu.

Artykuł ma charakter przeglądowy, a przyjętą metodą badawczą jest analiza literatury z zakresu subkultury przestępczej. Celem niniejszej pracy jest charakterystyka kluczowych komponentów „drugiego życia”. Autor postawił następujące pytania: jakie znaczenie mają dla nieformalnej organizacji życia więźniów? jak należy je interpretować? co powoduje, że mimo upływu lat, kod komunikacyjny grypsujących pozostaje tajemnicą dla osób spoza świata przestępczego? Hipotezą badawczą stanowi twierdzenie, że subkultura przestępcza to wieloaspektowa zbiorowość silnie zdemoralizowanych osób, które na przestrzeni lat stworzyły alternatywny porządek rzeczywistości penitencjarnej.

2. Opis zagadnienia

Literatura definiuje subkulturę jako „zespół symbolicznych i aksjologicznych odniesień określających odrębność danej grupy” (Pięta 2014). Jak zauważa Jan Pięta, funkcjonowanie takich zbiorowości konstytuuje stosunek do władzy, autorytetów, autonomii oraz wyraziste, niekonwencjonalne wzorce zachowań, wyglądu, sposób komunikacji a także system wartości, które

razem gwarantują poczucie bezpieczeństwa we wspólnocie. W murach zakładów penitencjarnych takowe zapewniła powstała blisko 70 lat temu w warszawskiej Gęsiówce subkultura przestępcza (Przybyliński 2016), zwana wymiennie grypsersą lub drugim życiem. Jej powstanie stanowiła wypadkowa zawitych losów powojennej legislatury, transformacji ustrojowej oraz dynamicznej restrukturyzacji systemu penitencjarnego (zob. szerzej Maleszyk 2009), definiowanego przez ogół instytucji aparatu państwowego, które działając na podstawie obowiązujących regulacji prawnych, wykorzystując dostępną infrastrukturę więzienną do realizacji założeń resocjalizacyjnych (Sliwowski 1978; Ziemiński 1973). Powszechność represji państwowych, niewystarczające zasoby infrastrukturalno - kadrowe oraz zróżnicowane grono osób pozbawionych wolności znacznie przyspieszyło samoczynną integrację, budując system wartości na poczuciu niesprawiedliwości, sile fizycznej oraz nienawiści do wymiaru sprawiedliwości. Wspomniane zjawisko współczesna literatura definiuje jako imperatywną subkulturę izolacji od społeczeństwa (Śmiałek 2015) bądź też nieformalną stratyfikację społeczną więźniów, połączoną z autonomiczną organizacją życia osadzonych (Moczydłowski 2002). Zdecydowana większość dostępnych publikacji ma charakter przeglądowy i dotyczy poszczególnych komponentów grypsery, co znajduje uzasadnienie w bardzo hermetycznym, ekskluzywnym, dynamicznym a przede wszystkim heterogenicznym charakterze środowiska, do którego udało się dotrzeć wąskiej grupie badaczy, co również przekłada się na stosunkowo ograniczone zasoby prac badawczych podejmujących zjawisko w sposób interdyscyplinarny, holistyczny. Dalsza część pracy stanowi zatem lapidarną, autorską próbę kategoryzacji poszczególnych zjawisk, z uwzględnieniem interpretacji poszczególnych komponentów subkultury przestępczej.

3. Przegląd literatury

3.1 Hierarchia

Niepokorni, wrogo nastawieni wobec aparatu przymusu osadzeni stworzyli autorski system identyfikacji, dzieląc się na trzy podgrupy: grypsujących, niegrypsujących i poszkodowanych (Przybyliński 2007). Pierwszą z nich stanowią drobni przestępcy, zwani festami (włamywacze, alimenciarze) oraz frajerzy (m.in. donosiciele, pedofile, gwałciciele) (Krajciewicz 2014), którzy podporządkowują się rutynie penitencjarnej (Ciosek i Pastwa-Wojciechowska 2001), prawidłowo resocjalizują lub zostali poniżeni przez grypsujących. Krytyczny bądź neutralny stosunek do integracji ze środowiskiem przestępczym sprawia, że spotykają się z brakiem szacunku, agresją lub przemocą ze strony gitów, gdyż każda formę współpracy ze Służbą Więzienną postrzegana jest w kategoriach ujemy na honorze, donosicielstwa czy zdrady. Grypsujący, zwani też ludźmi/gitami (Przybyliński 2016) to w zdecydowanej większości groźni przestępcy, członkowie gangów, często recydywiści, traktujący więzienie jako niesłuszną karę za czyny, w ich mniemaniu, moralnie uzasadnione.

Świat ludzi grypsujących posiada ściśle określoną hierarchię. Na szczycie znajdują się mąciaciele (Krajciewicz 2014), czyli nieformalna starszyzna przywódcza, wyróżniająca się długim stażem więziennym, sławą przestępczą czy też tężyzną fizyczną. Niżej znajdują się satelity lub łapiduchy (rodzaj bezwzględnie posłusznej straży), rozkminający (szpiedzy nadzorujący przestrzeganie kodeksu przestępczego) oraz przedstawiciele intrygujących profesji więziennych, np.: specjaliści od samookaleczenia, fermenciarze – agresywni prowokatorzy czy fansiarze – eksperci od kontrabandy. Charakterystycznym elementem dla osób środowiska grypsujących jest tatuaż, niewielka kropka w okolicy kącika lewego oka, zwana cynkówką (Przybyliński 2011).

U dołu hierarchii znajdują się stygmatyzowani, pozbawieni przez gitów wszelkich praw cwele, zwani także gniotami czy padalcami (Pyska 2014). Są to przede wszystkim osoby przecwelope (wykluczone z powodu złamania kodeksu przestępczego), słabe psychicznie/fizycznie, niezaradne życiowo, a także ośmieszane przez grypsujących (np. przez gwałt lub brutalne pobicie). Cwele są dręczeni, bici, zmuszani do niewolniczej pracy oraz poniżających czynności, takich jak np. lizanie butów czy podłogi (Krajciewicz 2014).

Warto również wspomnieć o enigmatycznej, szerzej niezbadanej przez literaturę grupie, czyli cwaniakach (Przybyliński 2016). Cwaniacy stanowią pośrednie ogniwo życia więziennego

między frajerami a gitami. Sławomir Przybyliński, czołowy polski badacz subkultury przestępczej zauważa, że stanowią oni podgrupę hermetyczną, niewielką liczebnie, wrogą wobec grypsujących, którym odważnie stawiają czoła, nie godząc się na przemoc fizyczną wobec słabszych oraz przestępczy kodeks postępowania. Cwaniacy cechują się odwagą, inteligencją oraz ponadprzeciętnym sprytem, a ich znakiem rozpoznawczym jest wytatuowana kobra w koronie.

3.2 Kodeks postępowania

Elitaryzm środowiska grypsujących zobowiązuje do przestrzegania *savoir-vivre'u* przestępczego, i choć awersja do funkcjonariuszy Służby Więziennej jest elementem tak samo oczywistym, co nieodzownym, kontakty „ludzi” z pozostałymi osadzonymi reguluje szersze spektrum restrykcyjne. Tym samym, tylko git ma możliwość spania na dolnej pryczy (Pyska 2014), nie może podać niegrypsującemu ręki, spożywać przy jednym stole, trzymać naczyń stołowych we wspólnym miejscu, korzystać z rzeczy osobistych frajera. Podobnie ma się rzecz w przypadku cwela, ale tutaj pojawiają się „wesołe gierki” (Siudem 2009), czyli permanentne upokarzanie przez grypsujących, którzy w ramach zabawy mogą zmuszać tę podgrupę skazanych do usługiwania, przyjmowania cudzych kar dyscyplinarnych bądź stosunku seksualnego, jednak wyłącznie wtedy, gdy oprawca będzie czynnym partnerem.

W relacjach między grypsującymi priorytet stanowi bezwarunkowa solidarność grupowa, wzajemny szacunek, zrozumienie oraz pomoc materialna. „Ludzie” mają obowiązek posługiwać się gwarą więzienną i zwracać do siebie przez charakterystyczne pseudonimy. Bezwzględnie zabrania się mycia naczyń nad umywalką, jedzenia przy otwartym sedesie, dotykania gołą ręką szczotki do czyszczenia muszli klozetowej (Pyska 2014), podobny zakaz dotyczy zresztą wszystkiego, co zostało dotknięte przez frajera, bo każdy kontakt z brudnym bądź „frajerskim” przedmiotem jest traktowany jak rodzaj zniewagi i degradacji społecznej. Mania nieskazitelnej, wręcz metaforycznej czystości towarzyszy gitom do tego stopnia, że użyczoną kromkę chleba oczyszcza się wodą bądź herbatą, natomiast poczęstowanie papierosem/użyczenie chusteczki higienicznej od niegrypsującego wiąże się z koniecznością odbioru przedmiotu przez kawałek grubego materiału w postaci swetra lub szmaty (Przybyliński 2016). Zaklinanie przymiotnika „ładny”, dawniej uważanego za frajerski, a więc niedozwolony, dziś również odchodzi do lamusa i więźniowie nie muszą obawiać się o spacer na świeżym powietrzu, gdy ktoś powie, że pogoda jest ładna.

3.3 Gwara więzienna

Jednym z kluczowych czynników różnicujących poszczególne grupy kulturowe jest oryginalny język, w przypadku grypsujących nazywany grypsersą, gwarą więzienną lub żargonem przestępczym. Konspiracyjny, dynamiczny slang konstytuuje szereg enigmatycznych zwrotów, makaronizmów, kreatywnego słowotwórstwa oraz „branżowej” terminologii świata przestępczego, które w połączeniu z wulgaryzmami, chaosem składniowym oraz lakoniczną formą komunikatu pozostają niezrozumiałe dla osób niewtajemniczonych. W efekcie skazani mogą prowadzić swobodne rozmowy w obecności strażników więziennych, co gwarantuje poczucie bezpieczeństwa, konspirację i pełni funkcję różnicująco-integracyjną (Krajciewicz 2014), niezwykle istotną w procesie izolacji penitencjarnej (Ciosek 2003).

Świeżaki/novorodki pobierają nauki z zakresu gwary przestępczej od mącieli, którzy stopniowo wdrażają nowo osadzonych w realia przestępczej awangardy (Nowacki 2008). Słownik grypsery charakteryzuje się pragmatyzmem, dlatego próżno szukać w nim sformułowań dotyczących świata zewnętrznego, pozapenitencjarnego. Fuzja więziennych grup znaczeniowych, skategoryzowanych m.in. przez Agnieszkę Piotrowską-Wojarczyk (Piotrowska-Wojarczyk 2016) oraz Radosława Rodasika (Rodasik 2013), pozwala dokonać klasyfikacji komunikacyjnej w obrębie dwóch kategorii:

- a) rutyny penitencjarnej:
 - 1) personel więzienny, np.:
 - menta, gad, pies, bakteria – policjant,
 - klawisz, gad, bukat – strażnik więzienny,

- ochroniarz, łagielnik – naczelnik zakładu karnego,
 - prorok – prokurator,
 - papuga, najmimorda – adwokat,
 - kat – sędzia,
 - kruk – ksiądz,
 - piguła – lekarz,
 - brygada słoneczko – więźniowie utrzymujący czystość w zakładzie karnym;
- 2) infrastruktura więzienna, np.:
- skrytka pocztowa, akademia – zakład karny,
 - but, kacet, bączek, boks – cela izolacyjna,
 - burdel – cela zamieszkała przez homoseksualistów,
 - harem – miejsce w celi wydzielone wyłącznie dla frajerów,
 - alejka – przestrzeń między łózkami,
 - koliba, kojo – łóżko do spania,
 - bardacha – ubikacja,
 - chodak, kierat, spacerniak, stadion – plac spacerowy;
- 3) wyposażenie celi, np.:
- buzała, agregat – prymitywna grzałka elektryczna do gotowania wody,
 - lola, berło, kropidło – szczotka do czyszczenia muszli klozetowej,
 - żurki – zapalki,
 - betoniarnia – głośniki,
 - firanki – kraty w oknach,
 - bumaga – książka,
 - szkiełko – telewizor;
- 4) artykuły spożywcze, np.:
- szamka – jedzenie,
 - kilo – gęsta zupa z grochem, makaronem lub ziemniakami,
 - smutniak, beton – ciemny chleb więzienny,
 - białas – pieczywo pszenne lub nabiał,
 - czaj – herbata,
 - rakieta z szamunkiem – paczka żywnościowa,
 - gołda – wódka;
- 5) życie więzienne, np.:
- działkowanie – dzielenie się dobrami, np. herbatą lub papierosami,
 - kablowanie, sprzedawanie, kapowanie, chlanie – donoszenie strażnikom,
 - bałagan w grypserze – zakłócenie porządku w celi,
 - pocałunek przez kratę – odwiedziny krewnych,
 - kręcić aferę – prześladować kogoś,
 - bluzgać – oczerniać współwięźniów,
 - chodzi nawijka – krążyć plotki,
 - kopsnąć żaru – odpalić papierosa;

b) integracji środowiskowej:

- 1) profesja przestępcza, np.:
 - dziesiona z przedłużeniem ręki – rozbój z niebezpiecznym narzędziem,
 - kompotowy – drobny złodziej, kradnący małowartościowe przedmioty, głównie z piwnic i działek rekreacyjnych,
 - dupa, za damski bokser – pobicie kobiety lub gwałt,
 - siedzieć za piąstkę/łba – być skazanym za pobicie/zabójstwo,
 - sztama – grupa przestępcza,
 - dzieciorób – alimenciarz,
 - farmazon – oszust,
 - mokra robota – przestępstwo, w którym popłynęła krew,
 - głowa – zabójstwo,
- 2) wymiar kary, np.:
 - piątak – 5 lat pozbawienia wolności,
 - pajda – 10 lat pozbawienia wolności,
 - lokomotywa – 12 lat pozbawienia wolności,
 - ćwiara – 25 lat pozbawienia wolności,
 - krawat, czapa, kapelusz – kara śmierci,
 - sanki – wyrok w zawieszeniu,
- 3) staż więzienny, np.:
 - belfer – długoletni więzień, wykształcony, doświadczony,
 - debil – synonim świeżaka, osoba skazana po raz pierwszy,
 - chrabąszcz – osoba aresztowana, odsiadująca krótki wyrok,
 - dożywotniak – osoba skazana na dożywocie,
 - długoterminowiec, długowyrokowiec – skazany na wiele lat pozbawienia wolności;
 - bindować za frajer – być niewinnie skazanym,
- 4) pozycja w hierarchii, np.:
 - chamy, getto – parias, grupy wykorzystywane, głównie cwele i frajerzy,
 - laubzega – więzień, który nie chce być identyfikowany z przestępcami, wykorzystywany przez nich,
 - kurwa, najemnik, cegielnia – bierny homoseksualista,
 - lekki chamek – osoba pragnąca przypodobać się gitom,
 - apartheid, elita, nadludzie, grypserszy – nieformalni przywódcy więzienni, doświadczeni przestępcy,
 - herszt, hrabia, jaśnie pan, król – grypsujący pełniący role przywódcze,
 - tuz – bogaty więzień, odpowiedzialny za przemyt kontrabandy.

Oprócz powyższych warto dodać, że świat gitów posiada szereg ekstraordynaryjnych komunikatów (Tamże), które potęgują elitarny wizerunek nieskazitelnego moralnie nadczłowieka. Każda wizyta w toalecie czy posiłek muszą zostać poprzedzone odpowiednim sygnałem, zależnym od kontekstu: „zważać, szamie się!” lub „nie szamać!”, co gwarantuje grypsującemu szacunek wśród towarzyszy. Sława przestępcza obliguje do zdecydowanej, konfrontacyjnej postawy, w związku

z czym nadczołowiek nie może „dygać”, „pękać” lub „mieć cykora”, jego zadaniem jest „iść w zaparte”, kiedy rozmawia ze strażnikami. Tylko grypsującym przysługuje prawo do „nawijania grypsera” (posługiwania się slangiem), korzystania z „alfabetu/stukanki”, (systemu porozumiewania się przy pomocy pukania w ścianę)(Tomasz 2015), „gabli/miganki” (odpowiednika języka migowego), „twarzowego” (systemu gestów mimicznych) czy komunikatów nadawanych przy pomocy odbicia światła lusterkiem. Mogą też korzystać z „tub” i „sputników” (rur do wydmuchiwania grypsów), „spuszczać konie” (przekazywać wiadomości na nitce), mówić „spadam” (kończyć szybko nielegalne rozmowy) i sprzeciwiać się współwięźniom przez korzystanie z magicznej formuły „zastawki” (Świdorski i Wisiński 2013).

3.4 Tatuaz więzienny

Kodeks karny wykonawczy kategorycznie zakazuje osadzonym tatuowania (Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557), co znajduje racjonalne uzasadnienie w obawie przed infekcją HIV, HVB, tężcem lub gruźlicą, szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę amatorskie przyrządy wykorzystywane przez więziennych tatuatorów, czyli kolkę i dziargalkę (Snopek 2015). Pierwszy z nich to po prostu igła czy drut owinięte nitką z barwnikiem, natomiast drugi to zmyślne akcesorium złożone z atramentowego długopisu zakończonego igłą, które napędza mały silniczek, najczęściej wyjęty z radia lub walkmena. Mimo ryzyka choroby, kary dyscyplinarnej, marginalizacji społecznej, bólu oraz dyskusyjnych walorów artystycznych więźniowie nie rezygnują z tego procesu. Jak zauważa Mariusz Snopek przyczyn może być wiele, choć prym wiedzie wymiar komunikacyjny, identyfikacyjny i hierarchiczny, dopiero dalej znajdują się takie kwestie jak artyzm czy sfera emocjonalna.

Największą wartość mają tatuaze w widocznych miejscach ciała, na twarzy, szyi i rękach, gdyż pozwalają na szybką weryfikację „towarzysza niedoli” przez interpretację symbolu nawiązującego do przestępczej profesji (Tamże). Tym samym kropka oznacza złodzieja, klucz przekreślony krzyżykiem – włamywacza, znak dolara – ciknciarza, usta przebite sercem/anioł z głową diabła – oszusta. Rzut oka wystarczy też by odróżnić pedofila bądź dzieciobójcę (którym wbrew woli tatuuje się kropkę na nosie, języku, pod prawym okiem) (Przybyliński 2011) od gita, uhonorowanego cynkówką, mgiełką (kreską pod okiem), przedłużką (kreską przedłużającą kącik oka), pagonem (honorową odznaką wzorowaną na stopniach wojskowych) lub napisem „homo sum” (Rodasik 2013). Co ciekawe, na przestrzeni lat pojawiły się również grafiki charakterystyczne dla poszczególnych zakładów karnych: np. róża w podkowie to Białoleka, głowa orła – Szczecin, a palma – Iława (Przybyliński 2013).

Nie sposób pominąć pozostałych kategorii tatuazu więziennego, z których wyłania się indywidualny obraz gita. Ciała wielokrotnie zdobią piraci, wampiry, wilkołaki, agresywne zwierzęta oraz demony, legitymujące brutalną siłę oraz niezłomność grypsujących, całokształt natomiast uzupełniają zdewaluowane łacińskie maksymy, atrybuty wysoce rozwiniętej inteligencji oraz etyki przestępczej, takie jak choćby „memento mori”, „homo homini lupus” czy „vide cul fide”. Głębokie przekonanie o niesprawiedliwej karze pozycjonuje gita w roli męczennika, co intensyfikują „wydziarane” krzyże, symbol przerwy w życiorysie, napis „outlow” czy „born to raise hell” (Snopek 2015). Jednocześnie niepoprawna ambicja, duma i honor rodzą pragnienie zemsty, wyrażane między innymi w postaci węża, róży z kolcami, kata lub akronimu PSM (pomszczę swoją młodość). Zresztą akronimy cieszą się dużą popularnością wśród skazanych, szczególnie w kontekście orientacji seksualnej, którą można wyrazić przy pomocy skrótowców KSM, KTK (oznaczające kolejno miłość do mężatek i prostytutek), a także przez kropkę u dołu wargi, zapraszającą do miłości francuskiej.

4. Podsumowanie i wnioski

Celem artykułu była charakterystyka czterech kluczowych elementów subkultury przestępczej, zwanej grypsera. Wywód pozwolił usystematyzować nieformalną organizację świata przestępczego, która opiera się na gradacji środowiskowej, honorowym kodeksie postępowania, rozbudowanym żargonie oraz symbolicznie komunikatów graficznych. W świetle przeprowadzonej analizy, opartej w dużej mierze na autorytatywnym dorobku naukowym Sławomira Przybylińskiego, Mariusza Snopka oraz Pawła Moczydłowskiego, należy zauważyć, że środowisko grypsujących ma

charakter ściśle hermetyczny, elitarystyczny i opresyjny. Hierarchiczna struktura, przywileje oraz dominująca rola gitów wynika z procesu weryfikacji nowo osadzonych, ocenianych przez pryzmat przestępczego fachu, wyglądu zewnętrznego, sławy kryminalnej, znajomości kodeksu przestępczego czy choćby tatuażu. Choć na pozór prosty, monotematyczny system znaków graficznych może wydawać się zrozumiałym, to dzięki wieloaspektowości symboliki pozostaje anonimowym dla osób postronnych. Zresztą podobnie wygląda kwestia komunikacji. Mając na uwadze szerokie spektrum językowe, komunikaty niewerbalne, zróżnicowanie kulturowo-demograficzne, rotację więźniów oraz konspiracyjny charakter subkultury warto zauważyć, że dynamiczna ewolucja gwary więziennej stanowi ogromne wyzwanie dla Służby Więziennej, która nota bene sama adaptuje część słownictwa przestępczego na rzecz komunikacji służbowej (Fischer, 2012, s.6). Istotne wydaje się także podłoże całej subkultury przestępczej, korelujące z komponentami wyższego stopnia piramidy Masłowa: potrzebą bezpieczeństwa, przynależności, uznania i samorealizacji, spotęgowanych przez poczucie krzywdy czy demoralizację. W efekcie subkultura przestępcza ukonstytuowała się jako wroga systemowi penitencjarnemu alternatywa dla osób związanych z półświatkiem kryminogennym i wydaje się, że dzięki omówionej przez autora wielopłaszczyznowości, jeszcze długo pozostanie problemem dla bezpiecznej organizacji rutyny więziennej, ale też badaczy zjawiska, dla których stanowi ono nie lada wyzwanie w kontekście problematyki zagadnienia.

5. Literatura

- Bieda J (2015) Cele i organizacja zakładów karnych w I Rzeczypospolitej: Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica 2015 nr 94: 79-80.
- Ciosek M (2003) Psychologia sądowa i penitencjarna: 249-251.
- Ciosek M, Pastwa-Wojciechowska B (2001) Psychologia sądowa i penitencjarna: 395-396.
- Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557 Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy: 94-97.
- Fischer R (2012) Ziomół, zajedź trochę czaju. Forum penitencjarne nr 11 (174): 6-10.
- Krajciewicz W (2014) Subkultura zakładów karnych. Studencka konferencja naukowa czerwiec 2014: 168-176.
- Moczydłowski P (2002) Drugie życie więzienia: 19-50.
- Nowacki Z (2008) Wywieranie wpływu społecznego wśród skazanych i tymczasowo aresztowanych przebywających w warunkach izolacji więziennej: 146-160.
- Pięta J (2014) Pedagogika czasu wolnego: Wydanie III zaktualizowane: 137-139.
- Piotrowska-Wojaczyk A (2016) Uwagi o słownictwie i frazeologii więziennej w „Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny” pod redakcją Haliny Zgółkowej: 173-185.
- Przybyliński S (2013) Dziara, cynkówka, kolka – zjawisko tatuażu więziennego: 44-67.
- Przybyliński S (2007) Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej: 27-47.
- Przybyliński S (2011) Heterogeniczny wizerunek izolowanego świata kreślony więziennymi tatuażami. Resocjalizacja Polska Nr 2/2011: 145-156.
- Przybyliński S (2016) Na krawędzi więziennej egzystencji – skazani „cwaniacy” w soczewce podkulturowego spojrzenia. Resocjalizacja polska 11/2016: 39-49.
- Pyska M (2014) Drugie życie więzienia. Studencka konferencja naukowa czerwiec 2014: 120-133.
- Siudem I (2009) System wartości i struktura potrzeb członków podkultury więziennej: Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J, vol. XXI: 51-62.
- Snopek M (2015) Nowa moda, nowe trendy - współczesne oblicze tatuaży w więziennej rzeczywistości. Resocjalizacja Polska 09/2015: 69-93.
- Śmiałek M (2015) Subkultury młodzieżowe w Polsce. Wybrane zagadnienia: 7-9.
- Świder P, Wiśniński P (2013) Podkultura więzienna w zarysie. Kortowski przegląd prawniczy nr 01/2013: 26-32.
- Tomasz W, Hejmej A (2015) Charakterystyka nieformalnych struktur podkultury przestępczej. Państwo i Społeczeństwo 2015 (XV) nr 2: 80-88.

8. Rola Krakowa w pielęgnowaniu zabytków według rozprawy *Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floriańskiej* autorstwa Józefa Kremera

The role of Kraków in caring for monuments according to the thesis *Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floriańskiej* written by Józef Kremer

Adamczyk Joanna

Szkoła Doktorska, dyscyplina historia, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Opiekun naukowy: dr hab. Lucyna Rotter prof. UPJPII

Adamczyk Joanna: joanna.adamczyk@doktorant.upjp2.edu.pl

Słowa kluczowe: historia, ochrona zabytków, autonomia galicyjska

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie poglądów Józefa Kremera, krakowskiego badacza filozofii, historii sztuki, historii kultury oraz działacza społecznego, na temat roli Krakowa w pielęgnowaniu pamiątek narodowych. Swoją opinię zaprezentował on w rozprawie *Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floriańskiej*, wydanej w Krakowie w 1870 roku. Interpretacja jego pracy jest próbą scharakteryzowania stanowiska konkretnej jednostki zaangażowanej w kwestię ochrony zabytków za pomocą analizy i uporządkowania informacji zawartych w poszczególnych fragmentach eseju. Rezultatem badań jest uzyskanie obrazu stanowiska Józefa Kremera w kwestii roli Krakowa w sprawie ochrony zabytków. Uważał on, że Kraków ze względu na status dawnej stolicy państwa, miejsce wydarzeń historycznych ważnych dla Polski oraz fakt posiadania wielu pomników historycznych, powinien pełnić funkcję lidera w zakresie ochrony zabytków i zachęcać do tego inne podmioty. Sposób opisywania tła historycznego i podkreślanie wyjątkowej roli Krakowa w kwestii troski o pamiątki narodowe, wpływa na zabarwienie emocjonalne tekstu, w którym nie brak również konkretnych wskazówek co do prac konserwatorskich. Broszura Kremera jest ważnym głosem w dyskusji, która toczyła się na temat ochrony zabytków w Krakowie w II połowie XIX wieku.

1. Wstęp

Pojęcie zabytku jako pomnika narodowego – monumentalnego elementu wpisującego się ściśle w dzieje narodu, pojawiło się już w II połowie XVIII wieku, co było związane z utratą niepodległości przez Polskę i koniecznością obrony narodowości polskiej (Zachwatowicz 1981). W Krakowie w II połowie XIX wieku zaczęło pojawiać się wiele inicjatyw, zarówno tych pochodzących od strony władz miejskich, jak i społeczeństwa, związanych z odnową zabytków, szczególnie tych pełniących ważną funkcję w historii narodu. Władze miejskie uznały, że Sukiennice i Brama Floriańska wraz z Barbakanem również potrzebują renowacji. O wyrażenie opinii na ten temat został poproszony Józef Kremer, który stworzył w rezultacie dwie osobne publikacje, które następnie zostały upowszechnione w zmienionej formie szerszej publiczności.

2. Materiał i metody

Szczegółowa analiza połączonych tekstów owych publikacji jest przedmiotem artykułu, a głównym jego celem przedstawienie opinii Józefa Kremera w sprawie roli Krakowa w pielęgnowaniu materialnych pamiątek narodowych o szczególnym znaczeniu. Rezultatem tej analizy będzie zaprezentowanie, za pomocą metody opisowej, stanowiska autora w tytułowej kwestii, co pozwala nie tylko poznać bliżej jego idee, ale również ustalić, czy jego poglądy wpisują się w panujący w tamtym okresie nurt popierający renowacje, a nie likwidacje przedmiotów stanowiących pamiątki narodowe.

3. Wyniki i dyskusja

Na samym początku warto przybliżyć pokrótce sylwetkę autora omawianej w artykule rozprawy. Józef Kremer to dziewiętnastowieczny krakowski badacz filozofii, literatury, historii sztuki, historii kultury oraz prekursor badań psychologicznych w Polsce. Był autorem takich pozycji jak *Rys filozoficzny umiejętności*, *Listy z Krakowa*, które były podjętą przez niego próbą stworzenia systematycznej wykładni estetyki, czy cyklu *Podróż do Włoch*. Aktywnie uczestniczył w życiu naukowym Krakowa. W 1847 roku został zastępcą profesora filozofii na Uniwersytecie Jagielloński, następnie uzyskał doktorat z filozofii na podstawie dzieła *Wykład systematyczny z filozofii*, a w końcu w 1850 roku otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. W latach 1865-66 pełnił funkcję dziekana Wydziału Filozoficznego na krakowskim uniwersytecie, a w 1870-71 stał na czele uczelni jako rektor. Był wykładowcą również w Szkole Sztuk Pięknych, gdzie w latach 1853-74 wykładał estetykę i historię sztuki. Działał również w instytucjach kultury. Był członkiem Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych. W 1837 roku został członkiem Towarzystwa Naukowego Krakowskiego i mocno zaangażował się w jego działalność. Dziesięć lat po dołączeniu do towarzystwa, został wybrany na sekretarza tejże instytucji. Obowiązki te pełnił oficjalnie do 1952, a w rzeczywistości do 1956 roku (było to związane ze zmianami strukturalnymi w Towarzystwie Naukowym – oczekiwało ono na decyzję Wiednia w sprawie nowego statutu, co nie pozwalało na powołanie nowego sekretarza). Pracował przy inicjatywie odbudowywania zniszczonych wielkim pożarem Krakowa w 1850 roku zabytkowych pomników w kościołach dominikanów i franciszkanów, rozdzielając przeznaczone na ten cel dotacje między wykonawców, wśród których prym wiódł jego brat Karol, z zawodu konserwator i architekt. Po ustąpieniu ze stanowiska sekretarza, Józef Kremer współpracował z Oddziałem Archeologii i Sztuk Pięknych oraz Oddziałem Nauk Moralnych Towarzystwa Naukowego, od 1858 roku zostając prezesem tego ostatniego. Przy tym oddziale powstała komisja językowa do spraw zachowania czystości języka polskiego, w której Kremer również objął przewodnictwo. Przewodził też między innymi komitetowi przeprowadzającemu renowację nagrobka Kazimierza Wielkiego w katedrze wawelskiej, stał na czele komisji do spraw opracowania wytycznych do opieki nad zabytkami Galicji, był inicjatorem założenia Komisji Wyrzów Artystycznych zajmującej się ustalaniem polskiej terminologii w zakresie sztuk pięknych. Zaangażował się także w stworzenie Muzeum Starożytności przy Towarzystwie Naukowym. Po przemianowaniu w 1872 roku Towarzystwa Naukowego Krakowskiego na Akademię Umiejętności, wybrany został dyrektorem Wydziału Historyczno-Filozoficznego. W tej pracy zostanie omówiony jedynie wycinek jego działalności społecznej, stanowiący przykład jego troski o zabytki kultury narodowej (Bęczkowska i Maj 2016; Kunińska 2016; Maj 2010; Perkowska 2016; Rederowa 1969).

W latach 60. XIX wieku władze miejskie zapoczątkowały dyskusję nad przyszłością murów miejskich i Bramy Floriańskiej, prosząc Towarzystwo Naukowe o wystosowanie opinii w tej sprawie. Z ramienia Oddziału Archeologii i Sztuk Pięknych powołano komisję, mającą określić stanowisko towarzystwa w tej sprawie. W jej skład wszedł Józef Kremer, Franciszek Paszkowski, Władysław Seredyński, Feliks Księżarski i Władysław Łuszczkiewicz. Komisja opowiedziała się przeciwko wyburzaniu murów (Perkowska 2016). Po wydaniu tego orzeczenia, ze strony władz miejskich pojawiła się prośba o konkretne wskazówki dotyczące odnowy rondla Bramy Floriańskiej, czyli Barbakanu, który był w bardzo złym stanie technicznym. Tę kwestię zajął się Józef Kremer, który w wystąpieniu *O znaczeniu rotundy Bramy Floriańskiej ze stanowiska historii, sztuki i archeologii*, które wygłosił na posiedzeniu Oddziału Archeologii i Sztuk Pięknych 14 grudnia 1868, oprócz rysu historycznego budynku, przedstawił konkretne wskazówki konserwatorskie (ANPiP TNK-121; Czas 23 XII 1868). Jego pisemna wersja została przesłana do magistratu. W tym okresie nieco wcześniej podjęto również kwestię konieczności odbudowy krakowskich Sukiennic, które stopniowo popadały w ruinę. Wtedy, również na prośbę władz miejskich, Józef Kremer 5 listopada 1867 roku złożył komisji technicznej sekcji ustanowionej do odbudowania Sukiennic operat *O Sukiennicach*. Został również członkiem tejże komisji (Czas 24 VI 1869; Dobosz 2001).

Józef Kremer obydwa sprawozdania postanowił wydać drukiem. Najpierw konieczne było przeredagowanie operatów, aby z technicznych sprawozdań utworzyć przystępne dla szerszego grona odbiorców teksty. W krakowskim czasopiśmie *Czas* opublikowano w częściach *Kraków wobec*

Polski i Sukiennice jego w numerach 141-143, 148-149 oraz 153-155 w czerwcu i lipcu 1869 roku. Także we fragmentach, jako *Słowo o Bramie Floryańskiej*, pojawiło się drugie ze zmodyfikowanych sprawozdań, a konkretnie w numerach 176-179 w sierpniu 1869 roku. Jako całość wydane zostały w broszurze o tytule *Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floryańskiej* w 1870 roku w drukarni Czasu W. Kirchmayera (Czas 15 VIII 1869).

Jak można przeczytać w *Czasie*, autor zredagował treść broszury w porównaniu do wersji wcześniejszych, „nadając jej cechę stosowną do większej publiczności” i „zgadza się ona w ogóle z treścią (...), jednak, gdy ona przeznaczona dla większej publiczności, (...) wypadło autorowi wiele ustępów operatu opuścić w tej sprawie, a znów inne dodać jako bliżej przedmiot objaśniające” (Czas 5 VIII 1869; Czas 24 VI 1869). Składa się ona z dwóch części analogicznych do dwóch sprawozdań, z których została utworzona. Pierwsza z nich traktuje o Sukiennicach, druga o Bramie Floryańskiej, a także o jej tzw. rondlu, czyli Barbakanie.

Ze ściśle określonym przeznaczeniem broszury związany jest także styl, w jakim została utrzymana narracja. Gronem odbiorców są nie tylko mieszkańcy Krakowa, ale także rodacy z innych zaborów. Głównym celem tekstów jest przekonanie czytelników, że konieczne jest utrzymanie zabytków w dobrej kondycji, ponieważ są one świadkami historii narodu polskiego i dziedzictwem pozwalającym na utrzymanie tożsamości narodowej. Szczególną rolę w tej kwestii odgrywa Kraków, jako dawna stolica i miasto polskich królów. Konieczna jest nie tylko pamięć i krzewienie wiedzy o zabytkach, ale również wsparcie materialne dla inicjatywy odbudowy relikwów przeszłości. Opowieść, bo tak najlepiej można określić sposób prowadzenia narracji przez autora, ma w dużej mierze charakter gawędziarski, romantyczny, momentami nawet patetyczny – dzieje historyczne Polski są przeplatane elementami legendarnymi, opisami sylwetek ważnych postaci, nie brak fragmentów wychwalających wzniosłą przeszłość narodu. Rozprawę tę można uznać za najbardziej literacką z jego dzieł (Węgrzyn 2016). Równocześnie autor opisuje konkretne wydarzenia, obiekty, odgrywa rolę przewodnika. Nie brak też w końcu konkretnych wskazówek konserwatorskich.

Pierwszą część broszury, która dotyczy Sukiennic, Józef Kremer rozpoczyna wstępem o historii narodu polskiego, porównywanego przez autora do męczennika wziętego na katusze, którego Kraków jest pękającym sercem. Co za tym idzie, gdyby Kraków opuścił duch, umarłby też naród i jego przyszłość. Z tego wynikają konkretne prawa i obowiązki miasta wobec narodu, między innymi opieka nad materialnymi pomnikami historycznymi. Pada w tej części zdanie, iż „Kraków jest całej Polski sercem a ogniskiem narodowości świętem, przedstawcą ojczyrstych dziejów, synem chwały i potęgi ojczyzny” (Kremer 1870). Według autora jest to fakt, a nie jedynie figura stylistyczna, mająca na celu wyrażenie miłości do miasta. Ponadto Kraków określony jest jak miasto nad wszystkie miasta, dzieło lat tysiąca, arcykapłan społeczności polskiej, najstarszy brat – to ostatnie w odniesieniu do innych polskich miast: Warszawy, Wilna, Poznania i Lwowa. Dalej w podobnym, wzniosłym tonie przedstawiony został skrót historii miasta na tle dziejów Polski, od postaci i wydarzeń legendarnych (Kraka, Smoka Wawelskiego, Wandy), poprzez kolejne losy miasta jako stolicy, aż po przejście pod zabór austriacki. Wawel - miejsce koronacji i pochówków królów, Uniwersytet Jagielloński, wiele kościołów, pamiątkowe kopce oraz wybór Krakowa jako miejsca zdarzeń ważnych w historii narodu to dowody na świętość miasta i jego wybitną rolę dziejową. Kremer upatruje na kartach historii krakowskiej elementów symbolicznych i magicznych. Między innymi sugeruje, że państwo zaczęło podupadać po przeniesieniu się dworu z Krakowa do Warszawy. Zabytki: zamek, katedra, kopce, krakowskie domy, kościoły – wszystkie one są świadkami wydarzeń historycznych. Wywód w tej części autor podsumowuje konkluzją, że Kraków nie jest miastem pomników, ale jednym wielkim pomnikiem narodu (Kremer 1870).

Następnie Kremer wskazuje na dwojakie dziedzictwo, o które Kraków powinien się troszczyć: spuścizna materialna i spuścizna idei. Rodzi to konieczność podjęcia dwubiegowego działania: troski o pamiątki materialne oraz o język i tzw. „umiejętność narodową”. W tym fragmencie przedstawiona jest działalność Towarzystwa Naukowego, z podkreśleniem ich inicjatyw związanych z opieką nad zabytkami: pracami na odnowieniu kościołów dominikanów i franciszkanów po pożarze Krakowa w 1850 roku, działalność na rzecz odnowienia nagrobka Kazimierza Wielkiego, ołtarza mariackiego, kaplicy Zygmuntowskiej i prywatnych grobowców. Ponadto towarzystwo było odpowiedzialne za powołanie Muzeum Starożytności. Dbając o spuściznę

ideową, instytucja podjęła się działalności wydawniczej w zakresie wskazówek konserwatorskich w kwestii zabytków, podręczników akademickich, źródeł historycznych, słowników terminów naukowych. Powstała także przy towarzystwie wspomniana już komisja do spraw czystości języka polskiego. Innymi instytucjami, które również Kremer wymienia jako wiodące prym w trosce o dziedzictwo narodowe, są Uniwersytet Jagielloński, gdzie funkcjonowała pierwsza na ziemiach polskich katedra archeologii, oraz Towarzystwo Przyjaciół Sztuk Pięknych, prowadzące działalność wystawienniczą i popularyzatorską w zakresie sztuki i promujące młodych polskich artystów (Kremer 1870).

Następstwem wcześniejszych informacji jest dojście do tematu renowacji Sukiennic. Kremer celowo opuszcza fragmenty dotyczące technicznych wskazówek konserwacyjnych. Nawołuje za to naród do pomocy przy odbudowie Sukiennic. Wzywa do tego mieszkańców wszystkich zaborów, ponieważ „Kraków nie może i nie powinien dokonywać tego bez udziału narodu” (Kremer 1870). Rozważa też czy powinno to dokonać się w formie pożyczki czy bezzwrotnej składki. Wskazuje na ważną rolę Sukiennic dla krakowskiego mieszczaństwa, co jest argumentem na konieczność zachowania budowli jako świadka historii. W dalszym fragmencie autor przytacza historię rozwoju budowli na poszczególnych etapach, od średniowiecza aż do czasów jemu współczesnych. Wywód ten kończy się informacją o konieczności ich odbudowy, ponieważ popadają w ruinę. Do wzięcia udziału w tej inicjatywie Kremer wzywa cały kraj, odwołując się do powinności narodu wobec dawnej stolicy. Równocześnie podkreśla, że renowacja Sukiennic powinna zostać dokonana w duchu renesansu i wczesnego baroku (Kremer 1870). Miało to niewątpliwie wpływ na pojawienie się w oficjalnym programie odnowy Sukiennic zdania, że „Sukiennice mają być odbudowane w ten sposób, ażeby odrestaurowany gmach przedstawiał nieskażoną postać pamiątki historycznej” (Dutkiewicz 1955).

Kolejną część broszury stanowi *Słowo o Bramie Floriańskiej*. Początkowy fragment dotyczy historii Bramy Floriańskiej i Barbakanu. Narracja w tym rozdziale ponownie ma charakter romantyczno-gawędziarskiej opowieści, pełna jest opisów widoków i budynków, wspomnień historycznych i indywidualnych narratora. Brama przez niemal cztery stulecia była świadkiem wydarzeń odbywających się w mieście. Autor przytacza legendę o obrońcach Bramy Floriańskiej, związanej z wydarzeniami konfederacji barskiej w 1768 roku. Jeden z obrońców, Piątkowski, ustrzelił dowódcę oddziału rosyjskiego srebrnym guzikiem od żupana, co przypisuje się stawiennictwu Matki Bożej, której wizerunek umieszczony jest w Bramie i czczony jest przez Krakowian. Matka Boża miała podczas obrony miasta przechadzać się wraz ze św. Kazimierzem i św. Janem Kantym po murach miejskich. W tej części pojawia też zdanie: „Zabytki naszej przeszłości mają być dla narodu najdroższym klejnotem zostawionym po umarłej matce, talizmanem strzegącym, by następne pokolenia nie przeniewierzyły się je pamięci” (Kremer 1870). Padają także wyrazy wdzięczności dla Rady Miasta za podjęcie planów odnowy budowli. Kremer docenia artystyczny kunszt zabytku, przywołuje też opinię niemieckiego architekta Augusta Essenweina, który nazywa bramę „oryginalną i uroczą” (Kremer 1870). Kremer nazywa Barbakan dziełem artystycznym przełomu epok: gotyckiej i renesansowej oraz „wyrazem całego dowcipu, całej sztuki wojennej swojego czasu” (Kremer 1870). Obydwie budowle, Brama i Barbakan, mają więc nie tylko ważne znaczenie dziejowe, ale też artystyczne.

W tej części, w przeciwieństwie do pierwszej, zostały umieszczone konkretne wskazówki konserwatorskie. Pierwszą z nich jest konieczność rozszerzenia fosy otaczającej Barbakan do 10 stóp. Ma to na celu przywrócenie budowli charakteru fortyfikacyjnego. Należy również uzupełnić gzyms biegnący wokoło budynku. Trzecia wskazówka dotyczy zastąpienia cegieł zniszczonych nowymi, a czwarta wymiany gzymsików pod dachami wieżyczek. Kolejną radą daną przez Kremera jest poprawienie dachów wieżyczek: pokrycie ich blachą, a w niższej części krawędzie dachów powinny być w kolorze czerwonym, co będzie komponowało się kolorystycznie z budowlą. Na szczycie wieżyczek miały być umocowane chorągiewki. Następnie drewniane kraty przy wejściu do Barbakanu powinny być zastąpione żelaznymi drzwiami. Pozostałości po tzw. szyi, która kiedyś łączyła rondel z Bramą Floriańską, należy zasklepić i tam umieścić wizerunek Matki Bożej, który został przeniesiony do Barbakanu z przejścia pod Bramą Floriańską ze względu na blokujące przejazd tłumy modlących się do cudownego obrazu. Schodki znajdujące się po lewej stronie szyi

i prowadzące na pierwsze piętro budowli również powinny zostać naprawione i opatrzone poręczą. Natomiast dziedziniec rotundy musi zostać wybrukowany, zniszczone cegły ścian wymienione, a dwie komory po obydwu stronach bramy powinny być wyremontowane. W samej bramie, w dolnej jej części, konieczna jest wymiana dolnych ciosów, a otwory strzelnicze powinny być z powrotem otwarte, co jest kolejnym sposobem na podkreślenie obronnego charakteru budowli. Kolejna wskazówka dotyczy położenia nowej posadzki na pierwszym piętrze ganku otaczającego dziedziniec. Odnowienia wymagają też schody wiodące z tego ganku na najwyższą kondygnację oraz wsporniki utrzymujące chodnik na tym piętrze. Ostatnią radą, której udziela Kremer, powołując się na archeologów i badania Essenweina, jest konieczność odkopania najniższego rzędu dział (Kremer 1870).

Budowla jest zabytkiem, który wymaga niezbędnych renowacji. Ma charakter pomnika historycznego. Autor przytacza opinię niektórych obywateli miasta, aby mu „nadać przeznaczenie praktyczne, zwłaszcza takowe, któreby przynosiło jakiś dochód skarbowi miasta, bo mówią, że w takim razie sam ten pomnik opłacałby utrzymanie swoje” (Kremer 1870). Kremer jednak wyklucza organizację w Barbakanie różnego rodzaju widowisk, które nie tylko nie przystoją budynkowi o tej randze, jak i sam rondel nie nadaje się do tego rodzaju przedsięwzięć ze względów technicznych – z powodu braku krytego dachu i przestrzeni na odpowiednio dużą arenę i trybuny. Według autora najlepszym rozwiązaniem byłoby urządzenie w rotundzie muzeum, co nie przynosiłoby wprawdzie zysków, ale byłoby godnym przeznaczeniem dla tego zabytku kultury i sztuki. Muzeum takie miałoby gromadzić eksponaty większego kalibru, które w salach muzealnych przeciętnego rozmiaru nie mogą znaleźć swojego miejsca. Takimi przykładowymi obiektami miałyby być kamienne lwy, które niegdyś strzegły ratusza, dawny korzec miejski, węgary, stare gotyckie oprawy okien, kamienne herby, napisy, godła i wiele innych. Opiekę sprawowałyby nad nimi Oddział Archeologii i Sztuk Pięknych Towarzystwa Naukowego Krakowskiego (Kremer 1870).

Józef Kremer kończy swoją broszurę refleksją na temat wielkości dziejowej narodu, której miasto to jest spadkobiercą, będąc miejscem nie tylko z bogatą historią, ale również miejscem pełnym zabytków o randze narodowej. Dlatego też Kraków powinien być ich stróżem, to jemu została powierzona ta rola, musi się on mierzyć z obowiązkami z niej płynącymi. Właśnie te zabytki są pomostem między pokoleniami.

Czy wskazówki Józefa Kremera zostały wcielone w życie? W przypadku Sukiennic wskazówki w broszurze nie dotyczą konkretnych technicznych aspektów, a bardziej nawoływania do zebrania niezbędnych na ten cel funduszy. Restauracja Sukiennic dokonana przez Tomasza Prylińskiego ostatecznie miała miejsce w latach 1875-79, choć prace porządkujące wokół budynku teren rozpoczęły się już wcześniej (Czas 3 IX 1871). Do rad Kremera autor zastosował się jedynie w części, postawił bowiem na połączenie głównie elementów gotycko-renesansowych (Lepiarczyk 1955). W okolicach Barbakanu natomiast, po restauracji dokonanej przez Karola Kremera i Tomasza Majewskiego w pierwszej połowie XIX wieku, prace remontowe zostały wdrożone dopiero w wieku kolejnym. Szczegółowe wskazówki Kremera nie zostały więc zrealizowane (Świszczowski 1955).

To w Krakowie „teraźniejszość, przeszłość i przyszłość złożą jedną wielką duchową całość, jedną nieśmiertelną ideę” (Kremer 1870), która nie pozwala narodowi rozsianemu na ziemiach trzech zaborów zapomnieć o własnej tożsamości. Józef Kremer był jednym z najaktywniej działających w kwestii ochrony zabytków mieszkańców Krakowa, następcą Feliksa Radwańskiego i Artura Potockiego, prekursorów walki o zachowanie i troskę o pomniki historyczne w Krakowie w I połowie XIX wieku. Był to okres, który można uznać za przełomowy w historii opieki nad zabytkami (Ślesiński 1963). W drugiej połowie wieku aktywność ta znacznie wzrosła. W batalię o zabytki włączali się nie tylko historycy i historycy sztuki, jak Józef Kremer, ale też archeolodzy, konserwatorzy i architekci. Oprócz zawodowców, swój wkład w tę dziedzinę wnieśli amatorzy-pasjonaci (Ziejka 2009).

4. Wnioski

Podsumowując, rozprawa *Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floryańskiej* autorstwa Józefa Kremera ma dwojakie znaczenie. Jest to zarówno przedstawienie rysu historycznego tytułowych budowli na tle historii narodu w celu przekonania ludzi do wspierania

duchowego i finansowego inicjatyw odbudowy tych zabytków, jak i, poprzez podniosły sposób snucia opowieści dziejowej, podniesieniu na duchu narodu, który utracił swoje państwo, ale nie utracił tożsamości. Jej centrum stanowi Kraków, czuwający nad dziedzictwem materialnym i niematerialnym. Odgrywa specjalną, czołową rolę w trosce o pomniki historii ze względu na swoje dzieje. Józef Kremer przytoczył w broszurze również kwestie techniczne, ale tylko te dotyczące odbudowy Barbakanu i to nie w tekście głównym, ale jako przypisy. Tekst odbiega znacznie od swoich wersji pierwotnych, umieszczonych w sprawozdaniach technicznych, tzw. operatach, ale taki był zamysł autora, ponieważ cele tych na nowo przeredagowanych tekstów miały być inne. Narracja utrzymana jest momentami w patetycznym tonie, autor przytacza legendy, stosuje barwny język, chcąc oddziaływać na emocje i wyobraźnię słuchaczy. Józef Kremer z tematyką swojego dzieła wpisuje się nurt społecznej, ale też odgórnej inicjatywy ochrony zabytków w Krakowie w II połowie XIX wieku. Jego opinia jako działacza społecznego zaangażowanego w funkcjonowanie Towarzystwa Naukowego Krakowskiego, którego jednym z zadań była właśnie ochrona dziedzictwa materialnego, stanowi ważny głos w dyskusji nad stanem i renowacją krakowskich pomników historii.

5. Literatura

- Archiwum Nauki PAN i PAU [ANPiP] Protokoły posiedzeń Oddziału Archeologii i Sztuk pięknych TNK z lat 1861 - 1870 r., syg. TNK-121.
Czas (23 XII 1868).
Czas (24 VI 1869).
Czas (5 VIII 1869).
Czas (3 IX 1871).
Dobosz P (2001) Inwestycyjne, organizacyjne i prawne uwarunkowania restauracji krakowskich Sukiennic w XIX w. *Ochrona Zabytków* 54(1): 4-18.
Dutkiewicz J (1955) Przykład Sukiennic. *Ochrona Zabytków* 8(3): 178-186.
Bęczkowska U, Maj J (2016) W kręgu Józefa Kremera. Wkład rodziny Kremerów w kulturę i naukę Krakowa. Katalog wystawy.
Maj J (2010) Józef Kremer. *PAUza Akademicka* 84: 2.
Kremer J (1870) Kraków wobec Polski i Sukiennice jego oraz słowo o Bramie Floriańskiej.
Kunińska M (2016) Józef Kremer - biografia intelektualna. [w:] Bęczkowska U, Kasperowicz R, Maj J (red.) *Józef Kremer (1806-1875). Studia i materiały*: 15-48.
Lepiarczyk J (1955) Przebudowa czy konserwacja? Z problematyki krakowskich Sukiennic. *Ochrona Zabytków* 8(3): 187-192.
Perkowska U (2016) Działalność Józefa Kremera w Towarzystwie Naukowym Krakowskim i Akademii Umiejętności. [w:] Bęczkowska U, Kasperowicz R, Maj J (red.) *Józef Kremer (1806-1875). Studia i materiały*: 49-76.
Rederowa D (1969) Powstanie i ustrój Towarzystwa Naukowego Krakowskiego (1815-1872). *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki* 14(1): 53-74.
Ślesieński W (1963) Problemy konserwatorskie Krakowa w pierwszej połowie XIX wieku. *Ochrona Zabytków* 16(1): 3-16.
Świszczowski S (1955) Mury miejskie Krakowa. *Ochrona zabytków* 8(3): 161-177.
Węgrzyn I (2016) Krakowskie albumy Józefa Kremera. [w:] Bęczkowska U, Kasperowicz R, Maj J (red.) *Józef Kremer (1806-1875). Studia i materiały*: 433-456.
Zachwatowicz J (1981) O polskiej szkole odbudowy i konserwacji zabytków. *Ochrona Zabytków* 34(1-2): 4-10.
Ziejka F (2009) Ocalić dla potomnych pamiątki... O społecznym ruchu odnowy zabytków w Krakowie w XIX wieku. *Czasopismo techniczne* 9: 369-380.

9. Dramatopisarstwo Stanisława Wyspiańskiego – przegląd kategorii i inspiracji

The dramaturgy of Stanisław Wyspiański – the overview of categories and inspirations

Adamczyk Joanna

Szkoła Doktorska, dyscyplina historia, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Opiekun naukowy: dr hab. Lucyna Rotter prof. UPJPII

Adamczyk Joanna: joanna.adamczyk@doktorant.upjp2.edu.pl

Słowa kluczowe: historia, literatura, dramat, Młoda Polska

Streszczenie

Stanisław Wyspiański był jednym z najbardziej znanych krakowskich artystów przełomu XIX i XX wieku. Jego twórczość była bardzo zróżnicowana, a jednym z najważniejszych jej elementów była działalność dramatopisarska. Celem artykułu jest ustalenie kategorii tematycznych i inspiracji obecnych w jego dramatach. Było to możliwe poprzez analizę jego twórczości, opracowań jej dotyczących oraz przedstawienie wyników metodą opisową. Najważniejsze z grup tematycznych to dramaty nawiązujące do powstania listopadowego, do antyku, do tradycji romantycznej, dramaty współczesne oraz „bolesławowskie”. Oprócz tych inspiracji, które stanowią historia Polski, zarówno ta dawna, jak i współczesna autorowi, mitologia, motywy biblijne czy tradycja romantyczna, znaleźć można w twórczości pisarskiej Wyspiańskiego także wpływy legendarne czy szekspirowskie.

1. Wstęp

Jednym z kluczowych elementów twórczości znanego krakowskiego artysty Stanisława Wyspiańskiego, oprócz działalności plastycznej, były jego dzieła literackie. W swoich utworach Wyspiański poruszał różnorodną tematykę. Był przede wszystkim dramatopisarzem, ale także autorem wierszy i innych form literackich. Z teatrem związany był nie tylko poprzez swoje dramaty, ale w pamięci potomnych zapisał się także jako twórca scenografii, interpretator dramatów, a także reformator teatru. Tematyka inspiracji dla dramatów Stanisława Wyspiańskiego była poruszana nie tylko w monografiach poświęconych artyście i jego dziełom (m.in. Kotarbiński 1909, Kott 1965, Łempicka 1973, Natanson 1966, Okońska 1971, Pietrzycki 1909, Prussak 2005, Romanowska 2015), ale też w artykułach dotyczących poszczególnych zagadnień tematycznych (m.in. Eustachiewicz 1969, Nowakowski 1969, Popiel 2002).

2. Materiał i metody

Celem pracy jest przegląd kategorii tematycznych i inspiracji obecnych w dramatach Wyspiańskiego za pomocą metody analizy źródeł oraz informacji zawartych w opracowaniach naukowych. Poprzez metodę opisową zostaną przedstawione efekty badań. Wynikiem ich będzie zestawienie podziału tematycznego w dramatach artysty i inspiracji z nimi związanych.

3. Wyniki i dyskusja

Pierwsze utwory literackie Wyspiański zaczął tworzyć podczas swojego pobytu w Paryżu w latach 1891-94. Otoczenie licznych zabytków historycznych, muzeów, galerii, salonów sztuki i światowej klasy paryskich teatrów wpłynęło na jego rozwój artystyczny. Napisał tam kilka pomniejszych utworów takich jak *Danaiidy*, *Hiob*, *Tatry*, *Wanda*, *Podzamcze-Wawel*, *Idea* i *Klamca*, a także *Daniela*. Dzieła te miały charakter sceniczno-muzyczny, autor tworząc je inspirował się twórczością niemieckiego kompozytora Ryszarda Wagnera, a tematyka nawiązywała do dramatu greckiego, legend i opowieści biblijnych. Większość z tych tekstów jednak zaginęła. W 1891 roku *Daniel* był dla autora spośród tych prac najważniejszy, na co wskazuje treść listów Wyspiańskiego do jego przyjaciela Henryka Opieńskiego z 1893 roku, którego prosił o stworzenie oprawy muzycznej

do tego utworu. Fabuła przedstawia historię biblijnych postaci: króla Baltazara i Daniela, która symbolicznie nawiązuje do społeczeństwa polskiego i jego stosunku do zaborczej władzy na przykładzie stosunków poddanych do króla Baltazara. Daniel jest z kolei symbolem walki i wyzwolenia. W bogatej, rozbudowanej scenografii oraz muzyczności i plastyczności utworu widoczna jest inspiracja Wyspiańskiego francuskimi symbolistami oraz *Godami w Kanie Galilejskiej* Paola Veronesego. *Daniela* nie udało się Wyspiańskiemu wystawić na scenie, głównie z powodu tego, iż Opieński zwlekał z pracami nad oprawą muzyczną (Okońska 1971, Romanowska 2015).

W 1893 roku Wyspiański stworzył tzw. fragment dramatyczny pt. *Królowa Korony Polskiej*. Była to interpretacja dramatyczna własnego dzieła, jakim był projekt witraża dla katedry lwowskiej. Podzielony na dwie nierównej wielkości kwatery witraż miał przedstawiać w dolnej części scenę historyczną, mianowicie śluby króla Jana Kazimierza z 1656 roku. Górna partia prezentuje postać Polski-męczennicy otoczonej wiejskim ludem, nad którymi to góruje postać Matki Bożej. Literackim odwzorowaniem tych scen był właśnie utwór *Królowa Korony Polskiej*. W dziele tym także widać nawiązania do historii Polski oraz ówczesnej sytuacji narodu polskiego. Utwór jednak opublikowany został już po śmierci artysty, w 1908 roku, a w teatrze doczekał się swojej premiery dopiero 11 lat później. Jeszcze przed *Koroną Królowej Polskiej*, Wyspiański rozpoczął pracę nad dramatem *Legenda*, zwanym potem *Legendą I*, który ukończył w 1897 roku. Dramat ten swój rodowód wywodzi z wcześniej wspomnianego tutaj libretta *Wanda*. Jest to utwór o tematyce związanej ściśle z polskim folklorem. Inspiracją była legenda o Kraku i Wandzie. Widoczne są także ponownie wpływy wagnerowskie oraz antyczne, te pierwsze w muzyczności utworu, a drugie we wzorowaniu króla Kraka na królu Edypie. W *Legendzie* widoczne są jej związki z wcześniejszymi pracami plastycznymi Wyspiańskiego, których tematyka obejmowała baśniowy świat roślin i zwierząt oraz fantastycznych postaci. Z powodu swojej fabularnej i scenograficznej złożoności, *Legenda* miała „niesceniczny” charakter, to znaczy była trudna do wystawienia na scenie głównie ze względów technicznych. Dlatego też w 1904 roku powstała *Legenda II*, która utraciła nieco plastyczności w stosunku do pierwowzoru. Prapremiera z 26 stycznia 195 roku nie odniosła sukcesu i mimo świetnej obsady aktorskiej została wystawiona jeszcze tylko cztery razy (Okońska 1971).

Dalszą twórczość dramatopisarską Stanisława Wyspiańskiego można podzielić na kilka działów tematycznych. Do pierwszej grupy zalicza się takie utwory jak *Warszawianka*, *Lelewel* i *Noc listopadowa*. Są to dramaty inspirowane powstaniem listopadowym. Wyspiański jako twórca przywiązany do narodowej tradycji, wzoruje się na tragicznej i heroicznej walce polskich powstańców o wolność. Jak pisał polski historyk literatury Jan Pietrzycki w swojej pracy z 1909 roku: „Trzy razy powracał poeta myślą twórczą ku wypadkom z roku 1830 i 31, trzy razy przystrajał je w szatę poezji, dopełniał znakami symbolów i tworzył własną, narodową filozofię. Nęciła go niewątpliwie wielka dziejowa poezja tych lat i głęboki ich tragizm, widział w nich najokropniejszy dramat i najsilniej błyszczącą epopeję naszą, pełną upojenia i radości heroicznych zwycięstw, klęsk i rozczarowań, o których jakikolwiek sąd wyda historia, pozostaną na zawsze w dziejach narodu polskiego jednym z najpoetyczniejszych epizodów” (Pietrzycki 1909).

Warszawianka to dramat szczególnie w twórczości Stanisława Wyspiańskiego. Opowiada o dniu walki o Olszynkę Grochowską, przedstawia bohaterów zgromadzonych w Dworcu Grochowskim, oczekujących na rozstrzygnięcie walki. Za bezpośrednią inspirację do stworzenia dzieła o tej tematyce uznał Wyspiański swoje muzyczno-patriotyczne przeżycia z dzieciństwa, kiedy słuchał polskiej wersji poematu *La Varsoivienne* francuskiego poety i polonofila Casimira Delavigne’a, granej mu przez Leontynę Bochenek, której *Warszawiankę* Wyspiański zadedykował (Natanson 1966). Utwór ten stanowi powtarzający się stale motyw w dramacie. Pisanie *Warszawianki* artysta rozpoczął w 1893 roku, a ukończył pięć lat później. Częściowo tekst dramatu ukazał się drukiem w tygodniku *Życie*, z którym Wyspiański wtedy współpracował. Był to pierwszy utwór Wyspiańskiego, który został wystawiony na deskach Teatru Miejskiego. Swoją premierę miał 26 listopada 1898 roku w reżyserii Ludwika Solskiego, któremu rola Wiarusa przyniosła bardzo dużą sławę. Potem *Warszawianka* była wielokrotnie wznawiana (Kucharczyk-Kubacka 2007).

Lelewel i *Noc listopadowa* także poruszają temat powstania listopadowego. Pierwszy z nich opisuje rywalizację Joachima Lelewela i Adama Czartoryskiego przed wybuchem walk powstańczych. Wyspiański napisał ów utwór w 1899 roku, zaraz po *Warszawiance*, i równie szybko

jak ona znalazł się on w repertuarze Teatru Miejskiego, mając swoją premierę 20 maja 1899 roku (Natanson 1966; Kucharczyk-Kubacka 2007). Z kolei akcja *Nocy listopadowej* toczy się w noc wybuchu powstania w kilku miejscach w śródmieściu Warszawy. Równocześnie do tych wydarzeń ma miejsce uzupełnienie wydarzeń historycznych przez komentarze ożywionych posągów bogów greckich zdobiących aleje parku Łazienkowskiego. Praca nad tym dramatem trwała z przerwami prawie cztery lata, do 1903 roku, a Wyspiańskiego zainspirowała do tego jego podróż do Warszawy w 1898 roku (Natanson 1966). Za jego życia *Noc listopadowa* była odgrywana tylko częściowo i to przez amatorskie zespoły uczniowskie, premiera całości w profesjonalnej obsadzie aktorskiej miała miejsce już po śmierci poety - 28 listopada 1908 roku (Kucharczyk-Kubacka 2007).

Kolejną grupą tematyczną są dramaty powiązane z motywami antycznymi. Należą do niej *Melager*, *Protesilas* i *Laodamia*, *Achilleis* i *Powrót Odysa*. Według Lesława Eustachiewicza: „[...] dla Wyspiańskiego tradycja literacka antyku jest zasobem podniet i obrazów, które przechodząc przez kolejne fazy rozwojowe literatury europejskiej, wywarły wpływ na każdą z nich, ale i z każdej z nich coś sobie przyswoiły [...]. Antyczne motywy były dla Wyspiańskiego narzędziem poznania artystycznego, przy pomocy którego docierał zarówno do podświadomości życia jednostkowego, jak i do nadświadomości życia zbiorowego” (Eustachiewicz 1969).

Wyspiański nie kopiował więc twórców antycznych i antycznych opowieści, a starał się je dostosowywać do swojej wizji literackiej i do współczesnych jemu odbiorców, korzystając też z cech literackich charakterystycznych dla innych epok. Przykładowo, w *Meleagrze* widoczne są wpływy renesansowych dramatów francuskich, między innymi takie jak treść dramatu napisana prozą czy uroczyście i podniosła form tekstu (Natanson 1966). *Meleagra* tworzył Wyspiański od 1894 do 1897 roku, ale premierę sceniczną sztuka miała dopiero po śmierci autora - 14 marca 1908 roku (Kucharczyk-Kubacka 2007). Opowiada o tragicznej miłości Meleagra i Atalanty, która kończy się śmiercią kochanków (Natanson 1966).

Protesilas i *Laodamia* wydany został w 1899 roku, a na scenie zadebiutował w kwietniu 1903 roku. Jest to właściwie monodram głównej bohaterki, Laodamii, która rozpacza po śmierci ukochanego i pragnie się z nim połączyć (Natanson 1969). *Achilleis* i *Powrót Odysa* to późniejsze dramaty Wyspiańskiego, wydane zostały w 1903 i 1907 roku, a przeniesione na scenę teatru dopiero po śmierci autora. Zwane są też dramatami homeryckimi, ponieważ stanowią interpretację dzieł Homera dokonaną przez Wyspiańskiego (Okońska 1971).

Za dramaty współczesne uznawane są *Kłątwa* i *Sędziowie*. Pierwszy z dramatów został opublikowany w *Życiu* w sierpniu 1899 roku. Drugi z nich, chociaż rozpoczęty w tym samym roku, wydany został osiem lat później. Wystawione zostały po śmierci dramaturga. Inspiracją dla Wyspiańskiego były rzeczywiste wydarzenia z galicyjskich wsi. *Kłątwa* powstała na bazie historii opowiedzianej Wyspiańskiemu przez jego żonę Teofilę, która przekazała mu historię gospodyni księdza ze wsi Gręboszów. Kobieta stała się pierwowzorem dla Młodej, czyli gospodyni z *Kłątwy*, która żyła z księdzem w zakazanym związku. Z kolei fabuła *Sędziów* została oparta na notatce dziennikarskiej dotyczącej procesu Żyda, który zabił swoją chrześcijańską kochankę, a winą obarczył kogoś innego. Obydwa utwory opowiadają o ofierze dokonywanej w imię zasad moralnych (Okońska 1971).

Wesele jest najśłynniejszym dziełem pisarskim Wyspiańskiego. Tematycznie można zaliczyć je do dramatów współczesnych, ponieważ zainspirowane było zostało wydarzeniami faktycznymi – weselem Lucjana Rydla z Jadwigą Mikołajczykówną w 1900 roku, a miejscem akcji jest podkrakowska wieś Bronowice. Jednak stanowi również kontynuację dramatów romantycznych, pełne jest symboliki związanej z ówczesną sytuacją narodu polskiego. Prezentuje przekrój społeczeństwa polskiego, a także tłumaczy, co stoi Polakom na drodze do odzyskania niepodległości. *Wesele* wydane zostało w 1901 roku, w tym samym roku 16 marca miało swoją prapremierę w Teatrze Miejskim (Natanson 1966). Wywołało początkowo duży szok wśród krakowskiej społeczności, głównie z powodu szybkiego rozpoznania pierwowzorów postaci. Pisał o tym Tadeusz Boy-Żeleński w swojej *Plotce o „Weselu” Wyspiańskiego*: „Utwór ten był czymś tak nowym, tak odbiegającym od wszystkiego, co było, tak bezceremonialnie wciągającym lokalną i aktualną anegdotę w swą budowę, iż nic dziwnego, że w pierwszej chwili wywołał osłupienie” (Boy-Żeleński 1922). Rudolf Starzewski w recenzji sztuki pisał, że „dramat Wyspiańskiego jest jakby wędrówką duszy polskiej z wyciśniętym

na niej wizerunkiem kosyniera” (Czas 23 III 1901 [2]). *Wesele* stanowiło więc połączenie motywów historycznych z teraźniejszością. Każda kolejna interpretacja sztuki i następne jej adaptacje przez wiele lat wzbudzały wiele gwałtownych emocji, dyskusji i kontrowersji, co może świadczyć o geniuszu autora, który miał moc poruszyć serca tak wielu rodaków (Natanson 1966).

Do tradycji romantyków Stanisław Wyspiański nawiązywał w *Wyzwoleniu* i *Legionie*. W tym ostatnim miejscu akcji uczynił Rzym, a jednym z głównych bohaterów samego wieszcza narodowego z okresu romantyzmu, Adama Mickiewicza. *Legion* opublikowano w 1900 roku (Natanson 1966). Na scenie Teatru Miejskiego wystawiony został jedenaście lat później (Kucharczyk-Kubacka 2007). *Wyzwolenie* stanowi bardzo ważne dzieło w twórczości Stanisława Wyspiańskiego. Tutaj także poeta inspirował się twórczością Adama Mickiewicza, głównym bohaterem dramatu czyniąc Konrada z mickiewiczowskich *Dziadów*. Sztuka ta ukazuje teatr w teatrze, przed właściwym wystąpieniem „Konrad zjawia się na scenie krakowskiej z wyraźnym zamysłem zorganizowania przedstawienia [...]. Najpierw zapewnia sobie pomoc i współpracę maszynistów teatralnych [...], potem spotka reżysera i aktorów” (Natanson 1966). Tytułowe wyzwolenie ma trojake znaczenie. Mowa Konrada dotyczy wyzwolenia Polski z niewoli politycznej, wyzwolenia narodu z bezwładu ducha i woli oraz wyzwolenia sztuki. Podsumowaniem jest ostatnia scena dramatu. Jak pisze Alicja Okońska, pojawia się wtedy „Konrad, bohater Mickiewiczowskich *Dziadów* w tradycyjnym stroju teatralnym, i jednocześnie Konrad-Wyspiański, który przychodzi, by zbudzić naród ze snów o przeszłości, by poprowadzić naród ku wyzwoleniu” (Okońska 1971). Utwór został wydrukowany w styczniu 1903 roku, a 28 lutego tego samego roku odbyła się premiera *Wyzwolenia* na deskach Teatru Miejskiego (Kucharczyk-Kubacka 2007). Zostało ono uznane za drugie po *Weselu* najwybitniejsze dzieło Stanisława Wyspiańskiego (Okońska 1971). Władysław Jaworski w *Czasie* określił go jako „wiersz rozbrzmiewający od początku do końca słowem: Polska” (Czas 2 III 1903).

Warto też wspomnieć, że to nie wszystkie elementy w twórczości Wyspiańskiego, które były powiązane z wieszczeniem narodowym. Do historii przeszło przygotowanie przez Wyspiańskiego inscenizacji i scenografii do *Dziadów* Adama Mickiewicza. Artysta na swój nowatorski sposób zinterpretował dzieło polskiego wieszcza, mianowicie: „(...) polemizował nie tylko z powielającą szablonowe myślenie recepcją dramatu Mickiewicza, ale także z jego autorską, a więc zamkniętą formą. Od nowa komponował poszczególne obrazy, nadawał im własny rytm dramatyczny i zacierał wszelkie ślady myślenia ideologicznego. Wydobywał dramat z mesjanizmu i uwydatniał egzystencjalny, głębszy niż narodowa niewola, dramatyzm ludzkiego losu, pytał o wewnętrzne źródła zniewolenia, inne niż polityczna przemoc” (Prussak 2005).

Cztery części dramatu zostały przez niego przedstawione w siedmiu scenach, co spowodowało skrócenie tekstu niemal o połowę w stosunku do oryginału. Wyspiański, przygotowując inscenizację, zajmował się również scenografią. Po raz pierwszy mickiewiczowskie *Dziady* według Stanisława Wyspiańskiego zostały zaprezentowane na deskach Teatru Miejskiego w Krakowie 31 października 1901 roku. Inscenizacja okazała się sukcesem, a efekty pracy artysty zostały zachowane na zdjęciach autorstwa krakowskiego fotografa teatralnego Józefa Sebalda i były wydawane jako seria 30 pocztówek. Sam Wyspiański również postanowił zebrać i opublikować rezultaty swoich działań, opracowując *Adama Mickiewicza «Dziady. Sceny dramatyczne»*. *Tak jak były grane w teatrze krakowskim dnia 31 października 1901*, czyli książkę zawierającą całość tekstu scenicznego, wskazówki dla inscenizatora, opisy dekoracji czy notację muzyczną (www.encyklopediateatru.pl).

Koleją grupą utworów są „dramaty bolesławowskie”. Są to *Bolesław Śmiały* i *Skalka*, które traktują o konflikcie króla Bolesława Śmiałego z biskupem Stanisławem. Wyspiański interpretuje na własny sposób to wydarzenie historyczne oraz legendę, która narosła wokół konfliktu króla i biskupa na przestrzeni wieków, nie opowiadając się jednoznacznie po żadnej ze stron. Utwory te traktowane są jako dylogia, jako uzupełniające się nawzajem, mimo, że nie powstawały równocześnie. *Bolesława Śmiałego* Wyspiański pisał między wrześniem 1902 roku a kwietniem 1903 roku, a *Skalka* powstawała od sierpnia 1903 roku aż do 1906 roku (Biołczew 2013, Okońska 1971). Mimo to: „Skalka została stworzona jako zamierzone dopełnienie pierwszego dzieła, jako dobudowany do niego komentarz, dopowiedzenie myślowe i dotworzenie brakującego — w ówczesnym poczuciu

artyści — składnika zarówno samej wizji jak jej interpretacji. I dlatego wolno traktować obydwie dramaty nie tylko oddzielnie, ale także — pod określonym kątem — łącznie, jako jedną kompozycję dwudzielną” (Nowakowski 1969).

Obydwie utwory można więc traktować oddzielnie, ale razem stanowią dopełniająca się całość. *Bolesław Śmiały* miał swoją premierę na scenie Teatru Miejskiego już w maju 1903 roku. Fragmenty *Skalki*, jednak nie samodzielnie, a razem z fragmentami *Bolesława Śmiałego*, pierwszy raz można było zobaczyć w Warszawie w 1958 roku, a w Krakowie dopiero dwadzieścia lat później (Kucharczyk-Kubacka 2007).

Akropolis jest kolejnym z dramatów Wyspiańskiego. Stanowi odzwierciedlenie fascynacji autora wzgórzem wawelskim, jako miejscem nieodłącznie związanym z historią Polski, ale w dramacie znalazło się także miejsce dla motywów antycznych i biblijnych. Ożywiając posągi i postaci z gobelinów, Wyspiański prezentuje poprzez nie swoją filozofię dotyczącą losu ludzkiego. Apeluje o konieczności wyzwolenia się z okowów przeszłości i odrodzenia się. Razem z *Weselem* i *Wyzwoleniem* stanowi „ideową trylogię Wyspiańskiego” (Okońska 1971). Artysta nie doczekał inscenizacji tego utworu, bowiem mimo iż wydany w 1904 roku, w całości został zrealizowany na deskach Teatru Miejskiego dopiero w listopadzie 1926 roku (Natanson 1966; Kucharczyk-Kubacka 2007). Z kolei z niedokończonych przez Stanisława Wyspiańskiego utworów można wymienić między innymi *Zygmunta Augusta* czy *Śmierć Ofelii* (Okońska 1971).

Bardzo ważnym dziełem autorstwa Wyspiańskiego związanym z dramatopisarstwem, ale nie będącym dramatem, jest warte wspomnienia *Studium o Hamlecie*. Jeden z badaczy nazwał je „najbardziej może wyspiańskim ze wszystkich dzieł Wyspiańskiego” (Kott 1965). Stanowiło ono pewne podsumowanie i syntezę dokonań artysty. Do napisania tego utworu artysta został zainspirowany przez aktora Kazimierza Kamińskiego, który poprosił go o pomoc w zinterpretowaniu szekspirowskiego bohatera. Według *Raptularza* praca nad *Studium* trwały bardzo krótko, ponieważ Wyspiański rozpoczął ją 14 grudnia 1904 roku, a zakończył dwa tygodnie później. Ostateczna wersja została zaprezentowana przez artystę w lutym kolejnego roku (Wyspiański 1904). Twórca zadedykował swoje dzieło „aktorom polskim działającym na scenie na drodze przez labirynt zwany teatr którego przeznaczeniem jak dawniej tak i teraz było i jest służyć niejako za zwierciadło naturze” (Wyspiański 1905). Jest to interpretacja sztuki Williama Shakespeare’a według Wyspiańskiego, który podejmuje próbę wcielenia się w proces myślowy autora dramatu, aby w pełni zrozumieć jego dzieło i dotrzeć „do prawdy sztuki, która odsłoni prawdę ostateczną Losu ludzkiego” (Popiel 2002). Co ciekawe, miejsce akcji dramatu twórca przenosi z Elsynoru do Krakowa, konkretnie na Wawel. Miasto rodzinne jest bowiem dla Wyspiańskiego przestrzenią znajomą. Aby odpowiednio oddać ducha utworu, należy go utożsamić z dobrze znanym sobie miejscem i osadzić w konkretnym, współczesnym czasie (Popiel 2002).

W *Studium* Wyspiański podkreślał szczególnie znaczenie nie tylko przestrzeni scenicznej i scenografii, ale „[...] poetycko kształtowanej przestrzeni, [...] której można narzucić prawa wyobraźni, poddanej sile słowa” (Prussak 2005). Słynna była jego koncepcja „teatru ogromnego”, zauważał, że bardzo ważne jest włączanie widza w akcję i przełamywanie jego bierności, aby umożliwić lepsze przeżywanie sztuki (Prussak 2005).

4. Wnioski

Podsumowując, w twórczości Stanisław Wyspiańskiego możemy wyróżnić kilka najważniejszych kategorii tematycznych, które są ściśle związane z inspiracjami tych dzieł. Na początku autor tworzył widowiska sceniczno-muzyczne i fragmenty dramatyczne. Pierwszymi rozbudowanymi dziełami była *Legenda* i *Legenda II*, o tematyce związanej z polskim folklorem i tymże inspirowana. Kolejny zbiór stanowią dramaty powstania listopadowego (*Warszawianka*, *Leleweł*, *Noc listopadowa*), które autor stworzył na kanwie motywów historycznych, konkretnie historii powstania listopadowego. Następnie dramaty antyczne (*Melager*, *Protesilas* i *Laodamia*, *Achilleis*, *Powrót Odysa*), współczesne (*Kłątwa*, *Sędziowie*, po części *Wesele*), nawiązujące do tradycji romantyzmu (po części *Wesele*, *Wyzwolenie*, *Legion*) oraz tzw. „dramaty bolesławowskie” (*Bolesław Śmiały*, *Skalka*). Osobno można opisać *Akropolis*, które jest połączeniem motywów historycznych, mitologicznych i biblijnych. W *Zygmuncie Augustie* autor czerpie z polskiej historii.

Warto też wspomnieć, że niedokończona *Śmierć Ofelii* to inspiracja szekspirowska, a z fascynacji Wyspiańskiego *Hamletem* powstało *Studium o Hamlecie*, będące co prawda nie dramatem, ale jego interpretacją i jednocześnie jednym z najważniejszych dzieł pisarskich Wyspiańskiego. Jak pisał Józef Kotarbiński, artysta dążył do „własnej, samodzielnej formy, do własnego, odrębnego toku, własnej artystycznej ekspresji” (Kotarbiński 1909). Jego inspiracje są zróżnicowane, od legendarnych, mitycznych, biblijnych, aż po motywy związane z historią Polski, tą dawną jak i współczesną autorowi, oraz tradycją romantyczną, szczególnie twórczością Adama Mickiewicza. Niektóre z dramatów łączą w sobie kilka powyższych motywów. Sprawia to, że zbiór dramatów Stanisława Wyspiańskiego stanowi wielowarstwowy przykład połączenia różnych inspiracji, które mogą się wzajemnie przenikać i znajdować cechy wspólne, tworząc grupy tematyczne, a zarazem zachowując swój indywidualny charakter.

5. Literatura

- Biołczew B (2013) Stanisław Wyspiański i dawna polska historia. *Postscriptum Literackie* 2(12): 101-111.
- Boy-Żeleński T (1922) Plotka o Weselu Wyspiańskiego. *Czas* (23 III 1901 [2]).
- Czas* (2 III 1903).
- Dziady w inscenizacji i scenografii Wyspiańskiego.
<http://encyklopediateatru.pl/kalendarium/1583/dziady-winscenizacji-iscenografii-wyspianskiego> [data dostępu: 10.12.2020].
- Eustachiewicz L (1969) Antyk Wyspiańskiego na tle porównawczym. *Pamiętnik Literacki* 60(1): 3-21.
- Kotarbiński J (1909) Pogrobowiec romantyzmu. Rzecz o Stanisławie Wyspiańskim.
- Kott J (1965) *Hamlet Wyspiańskiego*.
- Kucharczyk-Kubacka M (2007) *Krakowskie inscenizacje dramatów Stanisława Wyspiańskiego (1898-2006)*.
- Łempicka A (1973) *Wyspiański, pisarz dramatyczny. Idee i formy*.
- Natanson W (1966) *Stanisław Wyspiański: próba nowego spojrzenia*.
- Nowakowski J (1969) Historia i mit w dramatach bolesławowskich Wyspiańskiego. *Pamiętnik Literacki* 60(1): 99-138.
- Okońska A (1971) *Stanisław Wyspiański*.
- Pietrzycki J (1909) Powstanie listopadowe w dramatach Stanisława Wyspiańskiego. *Uwagi historyczne i literackie*.
- Popiel M (2002) *Hamlet Wyspiańskiego. Czytanie, pisanie, czyli o wędrowaniu w labiryncie świata. Teksty Drugie* 4: 230-240.
- Prussak M (2005) *Wyspiański w labiryncie teatru*.
- Romanowska M (2015) *Stanisław Wyspiański*.
- Wyspiański S (oryg. 1905 wyd. 1961) *Hamlet*.
- Wyspiański S (oryg. 1904 wyd. 1998) *Raptularz z 1904 roku*. [w:] Dürr-Durski J, Płoszewski L, Rydlowa M (oprac.) *Listy Stanisława Wyspiańskiego różne – do wielu adresatów*: 370-382.

10. Fritz Brandt. Lekarz miejski zasłużony dla społeczności przed i powojennego Słupska

Fritz Brandt, a town's doctor recognized for his actions in the community during the pre and post-war Słupsk (Stolp)

Jolanta Czerwiakowska

Instytut Historii Akademii Pomorskiej w Słupsku
Opiekun naukowy: prof. dr hab. Wojciech Skóra

Jolanta Czerwiakowska: jolander@op.pl

Słowa kluczowe: epidemia, Pomorze, medycyna, tyfus, pandemia

Streszczenie

Dr Fritz Brandt (28.1.1892, zm. 18.6.1945 r.) był niezwykle postacią zasłużoną dla społeczności Słupska. Z narażeniem życia pomagał zarażonym podczas epidemii tyfusu, po zajęciu miasta przez Armię Czerwoną w 1945 r. Jego etyka zawodowa oraz odpowiedzialność za los mieszkańców sprawiła, że w trudnym okresie zarządzania Słupskiem przez Armię Czerwoną potrafił podjąć współpracę z okupantem. Nie skorzystał z możliwości ucieczki na Zachód. Pozostając, podjął walkę z epidemią stawiając na szali swoje zdrowie i los pozostających w Słupsku rodaków. Mając na uwadze troskę o człowieka nie klasyfikował jego narodowości ani statusu finansowego. Pomagał czerwoarmistom i osadnikom (Polakom) przybywającym do miasta z różnych stron. Organizował miejsca leczenia chorych, których przewoził własnym transportem nawet z odległych okolic Słupska. Dzięki jego inicjatywie powstały tzw. brygady, których zadaniem było oczyszczanie miasta z zwłok i szybki ich pochówek. Ciężka i wyczerpująca praca podczas epidemii tyfusu doprowadziła go do śmierci. Pogrzeb wywołał poruszenie całej społeczności. Przemawiano w trzech językach. Dziękowano mu za trud i oddanie życia. Celem artykułu było przedstawienie niezwykle zasłużonego dla historii Pomorza mieszkańca Słupska, Bytowa, Kołobrzegu i Lęborka, lekarza, który poświęcając się pracy zawodowej oddał najcenniejszy dar-życie. Podstawę źródłową stanowiły wspomnienia syna Hermanna, a także spisany na łożu śmierci swoisty testament bohatera, refleksje wnuka Heinricha oraz nieliczne opracowania i dokumenty z Archiwum Państwowego w Słupsku.

1. Wstęp

Dr med. Heinrich Brandt opisał swojego ojca Fritza Brandta (ur. 28.1.1892, zm. 18.6.1945 r.) jako niezwykle człowieka oddanego społeczności powojennego Słupska (Rys. 1.). Jego wspomnienia mogłyby wydawać się stronicze z uwagi na powiązania rodzinne, podobnie jak relacja z działalności w Słupsku przekazana przez samego bohatera. Jednak wydarzenie jakim był pogrzeb, liczba osób oddających mu cześć podczas ostatniej drogi, świadczą o jego zasługach dla międzynarodowej społeczności powstającego z ruin miasta.

2. Pochodzenie i młodość Fritza Branta

Późniejszy niemiecki lekarz był drugim z sześciorga dzieci państwa Brandt, pochodzących z niemieckiej, pomorskiej rodziny. Urodził się 28 stycznia 1892 r. w Bytowie (wówczas w małym mieście Bütow, na Pomorzu Zachodnim, czyli Provinz Pommern). Ojciec Fritza był prawnikiem i notariuszem. Prowadził własną kancelarię. Matka natomiast była córką bytowskiego dyrektora królewskiego seminarium pruskiego, Hermanna Knautha, ze Spreewaldu. Było to miasto położone 100 km na południowy wschód od Berlina, w Brandenburgii. Mając 13 lat Fritz opuścił dom rodzinny w Bytowie i udał się na naukę w wyższej szkole średniej z internatem w Lęborku (wówczas Lauenburg), którą zakończył egzaminem maturalnym. Pięć lat później, po stracie ojca musiał stać się odpowiedzialną głową swojej wielodzietnej rodziny. Mimo młodego wieku i obowiązków domowych udało mu się zrealizować swoje marzenie o pracy lekarza. Pierwsze studia medyczne rozpoczął w 1912 r. na uniwersytetach w Berlinie i Monachium. W 1914 r. przerwał je i wstąpił jako ochotnik

do armii, w której służył do końca I wojny światowej. W 1915 r. zasłużył się w walkach w Galicji i otrzymał Żelazny Krzyż. Przez trzy lata w Rosji i pod koniec wojny na Zachodzie pełnił funkcję polowego oficera medycznego na linii frontu (Brandt 2011).



Rys. 1. Postać dr Fritza Brandta, (Sellheim I2020)

3. Praca zawodowa i dorosłe życie Fritza Brandta

Przerwane działaniami wojennymi studia medyczne ukończył w 1919 r., podejmując prace nad doktoratem u słynnego wówczas patologa, prof. Grawitza w Greifswaldzie. Po skończonej edukacji pracował w kilku berlińskich klinikach, między innymi w położniczej, Uniwersyteckiej Klinice Kobiet, prowadzonej przez prof. Urbana Bumm. Dzięki temu zdobył doświadczenie, które wykorzystywał po powrocie w 1922 r. do Bytowa. Początkowo pracował tam jako lekarz ogólny i położnik (Brandt 2011). W tym czasie wynajmował pokój u rodziny. Po wojnie zmierzył się z panującą trudną sytuacją lokalową i utworzył praktykę lekarską. Dzięki jego zaangażowaniu udało mu się ją dosyć dobrze rozwinąć. Wkrótce zaczęła ona przynosić stosunkowo duże dochody. Nie pozwalały one jednak na remont placówki i poprawę warunków przyjmowania pacjentów czy na przeniesienie praktyki w inne miejsce w Bytowie. Poza tym w miasteczku nie było wolnych dogodnych pomieszczeń na tego typu działalność (Brandt 2011).

Pod koniec 1922 r. przeniósł się do Kołobrzegu (wówczas Kolberg), pięknego nadmorskiego kurortu. Wynajął tam trzypokojowe mieszkanie przy promenadzie, w którym zamieszkał ze swoją narzeczoną, późniejszą żoną Charlotte Haebler, córką zmarłego producenta maszyn z Forst w Lausitz (mieście położonym we wschodniej części Niemiec, w Brandenburgii, nad Nysą Łużycką). Młode małżeństwo wspólnie prowadziło praktykę lekarską. Pani Charlotte była doświadczoną podczas I wojny światowej pielęgniarką. Ich zaangażowanie pozwoliło, mimo postępującej inflacji, na rozwinięcie działalności leczniczej. Kiedy pojawili się synowie (Hermann i Friedrich) oraz córka (Irmgard), państwo Brandt postanowili przenieść gabinet lekarski początkowo do budynku u zbiegu ulic Pomorskiej i Zwycięzców (dawniej Victoriaplatz) a w 1930 r. przy Placu 18 Marca (dawniej Kaiserplatz, Plac Cesarski oraz Adolf Hitlerplatz) nr 6.

Dr Fritz Brandt oprócz pracy w Kołobrzegu zajmował się również leczeniem i zarządzaniem w ośrodku wypoczynkowo-sanatoryjnym Reinke Waldheilstätte Schülerbrink (po polsku Żółczyce), położonym w niedalekiej odległości od miasta (Rys. 2). Mieścił się on w Kołobrzesckim „Lesie Miejskim” nad Morzem Bałtyckim (Brandt i Krieger-Rosemann 2020). Kompleks leśny położony na wschód od Kołobrzegu, zwany przez Niemców Stadwald miał powierzchnię 1381 ha. W sercu lasu powstały budynki leśniczówek „Wickenberg” i „Malchowbrück” oraz atrakcje gastronomiczne. W 1903 r. budynek działającej restauracji „Schülerbrink” został przekształcony na prewentorium przeciwgruźlicze dla dzieci. Natomiast później, jeszcze przed I wojną światową otrzymało nazwę Reinke Waldpflegestätte. Podczas wojny w tym budynku prowadzono lazaret rezerwowo dla niemieckich żołnierzy. Po ratyfikowaniu traktatu wersalskiego w budynku ponownie zaczęło działać prewentorium dr Reinkego. W 1921 r. przekazał on zarządzanie ośrodkiem Fritzowi Seitzowi,

współwłaścicielowi domu towarowego „Gustav Zeck”. Natomiast dr Brandt oprócz leczenia zajmował się sprawami kierowniczymi. W miejscu skromnych baraków powstała klinika czy raczej sanatorium o powierzchni 10 tys. metrów kwadratowych. W ośrodku jednocześnie mogło przebywać 220 dzieci z Niemiec. Były to przeważnie dzieci z terenów przemysłowych. Podczas pobytu poprawiano i wzmacniano ich zdrowie przede wszystkim klimatem (morskie powietrze, aromatyczny las, słona morska woda) oraz zabiegami solankowymi. Dodatkowo liczne spacery po malowniczej okolicy dawały im relaks i ukojenie (Brandt 2011). Na skutek działalności prześladowczej prowadzonej przez miejscowego lekarza dr Wenera Branda, działacza NSDAP i kierownika powiatowego wydziałów zdrowia i polityki rasowej tej partii dochodziło do wysyłania osób pochodzenia żydowskiego do obozów zagłady. Dr Fritz Brandt nie mogąc się pogodzić z takimi praktykami zrezygnował z pracy i przeniósł się początkowo do Polic, a potem do Słupska. Po II wojnie światowej w opisywanym budynku w Kołobrzegu ponownie otworzono lazaret, a w okolicznym lesie lotnisko zarządzane przez Armię Czerwoną. W latach 50 zostało ono przekazane polskim władzom (Kroczyński 2005).



Rys. 2. Reinke Waldheilstätte Schülerbrink (Brandt i Krieger-Rosemann 2020).

Dr Brandt był profesjonalistą, stronił od polityki. W połowie 1934 r. zmuszony został do opuszczenia Kołobrzegu, gdyż sanatorium Reinke Waldheilstätte zarządzane przez kołobrzeską lożę masonską, z którą był związany, zostało przejęte przez partię narodowo-socjalistyczną. Udał się on wówczas do Polic (wówczas Pölitz), niedaleko Szczecina, a następnie w 1936 r. do Słupska (Stolp), z którym związał się aż do śmierci. Od 1937 r. mieszkał przy ul. Bismarckplatz 8 (obecnie ul. Sienkiewicza 8) (Romanow 2001). Prowadził praktykę lekarską w swoim mieszkaniu, gdzie przyjmował chorych codziennie od 8.30 do 10.30 i od 15.30 do 17.00 (Adreßbuch Stolp 1938). W momencie wybuchu II wojny światowej pragnął oddać się służbie wojskowej, lecz nie pozwolono mu na to z powodu jego wcześniejszych związków z lożą masonską. Wobec zaistniałej sytuacji zajął się pracą położniczą, którą jak wspomiano wcześniej zgłębiał jako młody lekarz u doktora Bumma. W czasie 8 lat pracy jako położnik odebrał 1560 porodów. Po pracy spacerował po okolicznych lasach. W czasie swoich urlopów wraz kolegami z Sekcji Związków Alpejskich Brandenburgii kilkakrotnie odpoczywał w Alpach Ötztalskich z ich z najwyższym szczytem Wildspitze.

4. Ostatni etap życia dr Fritza Brandta i walka o przeżycie słupszczan

W momencie wkroczenia Armii Czerwonej do Słupska 8 marca 1945 r., jego poczucie odpowiedzialności zawodowej i etyka lekarska sprawiły, że pozostał w mieście. Nie ugiął się pod presją wojsk sowieckich. Wielokrotnie negocjował z komendantem wojsk radzieckich, mjr Pietuchowem, który widząc jego zaangażowanie mianował go lekarzem miejskim. Jego działania zmierzały do zapobiegania i łagodzenia skutków przejścia pozostającej w mieście ludności niemieckiej pod jurysdykcję sowiecką. Miał świadomość, że od jego starań zależy los mieszkańców, którzy oprócz powyższego, borykali się z rozwijającymi się epidemiami (Brandt 2011), zwłaszcza

tyfusu, gruźlicy, czerwonki i chorób wenerycznych (Lubiniecka 2010), które na dobre szerzyły się już od maja 1945 r. (Brandt2011). Były one wywołane między innymi działaniami wojennymi, deportacjami, ruchami migracyjnymi, głodem, nieprzestrzeganiem zasad epidemiologicznych oraz działaniami Armii Czerwonej (Morzycki i Klingberg 1946)

Od marca do sierpnia 1945 r. zginęło lub zmarło w Słupsku 2,6-2,7 tys. Niemców (Romanow 2001). Sowietci, mając świadomość narastającego zagrożenia dla mieszkańców miasta, a przede wszystkim dla swoich wojsk wspierali dr Brandta w działaniach zmierzających do zatrzymania epidemii. Szpital miejski przy ul. Obrońców Wyrbrzeża (wówczas An der Plantage) oraz inne obiekty służby zdrowia (apteki, gabinety lekarskie) były zarządzane do 2 lipca 1945 r. przez wojsko (Lubiniecka 2010). Dr Brandta to nie powstrzymało. Z jego inicjatywy założono kilka punktów ratunkowych i izolatek. W wydzielonych pomieszczeniach stworzono oddziały szpitalne, przychodnie lekarskie i gabinety profilaktyczne. Niosły one pomoc ludności cywilnej. Swoich pacjentów przywoził nawet z odległych od Słupska miejscowości. W tym czasie istniał jeszcze drugi szpital w Słupsku przy ul. Kopernika 28 i pomocniczy przy ul. Św. Piotra. Przyjmowano w nich przeważnie ludność niemiecką. Dr Brandt niósł pomoc wszystkim ludziom potrzebującym, nie zwracając uwagi na ich pochodzenie. Walczył z epidemiami wszelkimi dostępnymi wówczas środkami. Pozyskiwał je w ramach darowizn od ludności oraz wojska. Do transportu chorych i zwłok używał swojego prywatnego samochodu, który wraz z kierowcą przekazały mu władze sowieckie. Umożliwiło mu to dostęp do chorych również poza Słupskiem (Brandt2011).

W tym czasie w mieście borykano się nie tylko z kłopotami lokalowymi, sprzętem i podstawowymi środkami leczniczymi. Brakowało przede wszystkim personelu medycznego (Lubiniecka 2010). Lekarzom niemieckim i personelowi niższemu nie pozwolono na wyjazd na Zachód w czasie trwających wysiedleń (AP w K/S Starostwo Powiatowe 1945). Dla dr Brandt'a proponowano wyjazd do Niemiec, lecz on mając na uwadze zdrowie mieszkańców nie skorzystał z tej pozycji. Zorganizował oczyszczanie miasta z rozkładających się ludzkich i zwierzęcych zwłok. Z jego inicjatywy powstały tzw. brygady, czyli specjalne grupy ludzi. Ich zadaniem był w miarę szybki wywóz i pochówek zwłok na cmentarzu. Próbowano w ten sposób w miarę możliwości skrócić czas kontaktu innych ze zwłokami (Heellwig2009; Pagel 1977).

Nieliczny niemiecki personel medyczny i pomocniczy (opiekunowie i pielęgniarki) został zdziesiątkowany przez epidemię. Pracująca z Fritz Brandtem młoda lekarka, dr Katharina Schmidt, dokonując podsumowania tego trudnego okresu epidemii stwierdziła, że niemieccy i nieliczni polscy lekarze (dr Michalski, Heilgendorff, Nasilowski, Kameke, Maroske, Buelow, Zastrow oraz Krueger) dokonywali wszystkich możliwych działań aby opanować epidemię, tym samym poprawić zdrowie słupszczytan. Pomagał im pracownik Lemke, który zajmował się transportem chorych i zwłok. Tyfus i inne choroby zakaźne intensywnie się rozprzestrzeniały z powodu braku wody, środków higieny i głodu. Sytuacja w mieście była bardzo dramatyczna. W czerwcu 1945 r. w Miejskim Ośrodku Zdrowia udzielono około 2000 porad dla chorych na tyfus (A MRN i ZM 1945). Wiele osób zmarło. Tylko od marca do sierpnia dokonano na słupskim cmentarzu około 3000 pochówków, Wśród nich byli niemieccy pomocnicy dr Brandta: Zastrow, Blum, Buelow i Kameke (Heellwig2009; Pagel 1977).

5. Sytuacja w Słupsku po II wojnie światowej widziana oczami dr Brandta

Dr Brandt pracował z poświęceniem aż do chwili zainfekowania się tyfusem. Leczył wszystkich bez podziałów narodowościowych, ekonomicznych oraz na ile wiedza medyczna i dostępne środki mu na to pozwalały. Tragiczną sytuację z 1945 r. opisał leżąc w szpitalnym łóżku. Słowa dr Fritza Brandta zapisane w Słupsku w czerwcu 1945 r. oddają to najpełniej:

„Oprócz mojej pracy jako lekarza miejskiego, z powodu braku lekarzy w Słupsku, pracowałem obecnie jako lekarz na oddziale przez 14 dni bez żadnego wsparcia medycznego na oddziałach zakaźnych przy Amtsstrasse 28 (Kopernika 28) i Strelliner Strasse 28 (Grunwaldzka 28). Ponieważ sam jestem dzisiaj chory i nie wiem, jak potoczy się moja choroba, chciałbym się wypowiedzieć w pierwszym dniu choroby: Jako lekarz i człowiek czułem się zawsze najlepiej, gdy mogłem nieść moim bliźnim pomoc medyczną w sposób obiektywny i całkowity, kilkakrotnie z narażaniem własnego życia. Takie podejście skłoniło mnie zaraz po zajęciu Słupska przez Rosjan,

aby udać się do dowódcy wojsk radzieckich. Po krótkiej rozmowie powiedział, ku mojej wielkiej radości: „Dziękuję, jesteś pierwszą osobą, która oferuje mi swoją pomoc”. Jako dowód swojego zaufania dowódca powierzył mi stanowisko lekarza miejskiego oraz zadanie zorganizowania systemu opieki zdrowotnej w całym powiecie. Miałem nadzwyczajną odpowiedzialność za oba biura i czasami myślałem, że nie dam rady wykonać tak ogromnej pracy. Lekarze, pielęgniarki i wszyscy inni pomocnicy, szczególnie w administracji i kuchni, poszli za mną. Pod każdym względem wspierali mnie Rosjanie pod przywództwem mjr. Bogdanoff’a. Trudności, które należało pokonać, były ogromne. Przede wszystkim trzeba było zwalczać dur brzuszny i tyfus plamisty, które rozprzestrzeniły się od początku maja. Myślę, że przygotowywałem tę obronę we właściwym czasie. Aby pomieścić wszystkich chorych, utworzono nie tylko niezbędne oddziały z niezbędną liczbą łóżek (obecnie 411 chorych), ale w miarę możliwości zapewniono opiekę medyczną oraz opiekę pielęgniarstwa dla chorych. Aby zwalczyć ogólne „zawszawienie” ludności, otworzono dużą placówkę, tzw. odwszalnię, zatwierdzoną przez komendanta wojsk radzieckich, która wkrótce zostanie uruchomiona. Od jakiegoś czasu działają dwie mobilne stacje uzdatniania wody. Komendant wojsk radzieckich poprawił jakość żywności dla chorych, jako podstawowy wymóg jakiegokolwiek leczenia.

Mógłbym jeszcze dużo wymieniać z wielu zadań, które mi przydzielono, ale dziś ponoszę porażkę z powodu mojej choroby i nic nie dam rady już zrobić. Nie szczędziłem wysiłków, aby poprawić los naszych pacjentów i wielu innych obywateli. Jak zawsze w całym moim życiu, wolałem pracować niż rozmawiać. Życzę, aby cel wspólnych wysiłków został osiągnięty. Będzie to nadal wymagało sporo wysiłku. Droga jest jasna: z nieszczęścia, które obciąża cały naród niemiecki”(Brandt2011).

6. Trudny czas odejścia

To były prawdopodobnie ostatnie słowa jakie napisał dr Brandt. Zmarł zm. 18 czerwca 1945 r. Następnego dnia reprezentant ludności niemieckiej pan Rottner oraz przedstawiciele administracji szlępskiego szpitala dr. Maroske i dr Michalski skierowali odezwę do wszystkich mieszkańców podkreślającą wielkie zasługi dr Brandta. Zawierała ona również informację o ceremonii pogrzebowej. Uczestniczyły w niej tłumy wdzięcznych mieszkańców oraz dowódca miasta z trzema podwładnymi oficerami. Autorem poniższych słów byli podpisani na odezwie przedstawiciele ludności niemieckiej i lekarze: Rottner, dr Maroske i Michalski.

„Słupsk, 19 czerwca 1945 r.

Wszystkim placówkom, przedstawicielom ludności niemieckiej, szefom bloków i miast, wszystkim lekarzom, położnym i innym firmom związanym z administracją. W walce z tyfuszem na polu bitwy w pracy, bezinteresownie poświęcając się zadaniu, jakie zlecił mu komendant wojsk radzieckich, aby zorganizować system opieki zdrowotnej dla ludności niemieckiej, jako lekarz miejski i powiatowy, nasz doktor Fritz Brandt w godzinach porannych 18 czerwca, w najwinniejszym wypełnianiu obowiązków lekarskich, zmarł jako ostatni i jedyne pozostały doktor pracujący na oddziale tyfusu. Klinika ginekologiczna poświęciła swojego jedyne zawodowego lekarza, jednego ze swoich najlepszych lekarzy i teraz musi go pożegnać na zawsze. Wszyscy chcemy mu towarzyszyć w jego ostatniej podróży na cmentarz. Procesja pogrzebowa odbędzie się w środę 20 czerwca o godz. 16.30 przed kościołem przed Landhaus (dworkiem, urzędu starostwa) przy Amtsstrasse (ul. Kopernika). Na czas konduktu ruch na ulicy będzie wstrzymany. Kościół będzie czynny od 15.00. Sprawy organizacyjne nad ceremonią przejmuje ludność niemiecka”(Brandt 2011).

Podczas pogrzebu nad jego grobem przemawiano w trzech językach polskim, niemieckim i rosyjskim. Wszyscy mieszkańcy już wówczas uznawali go za bardzo zasłużonego (Kroczyński 2005). Miejsce spoczynku, na szlępskim cmentarzu jest nadal zadbane (Rys. 3), co świadczy o stosunkowo częstych odwiedzinach (kwatery 36, rząd 5, miejsce 3).

Syn Fritza Brandta-Hermann poszedł w jego ślady. Po przymusowej deportacji z Polski, ukończył studia i odbył 10 letnią praktykę kliniczną w dziedzinie chirurgii (Rys. 4). W sierpniu 1959 r. zamieszkał w Lubece-Kücknitz, gdzie otworzył własną klinikę, którą w 1964 r. przeniósł do własnego domu przy ul. Westpreussenring 35. W październiku 1991 r. po przejściu na emeryturę, Hermann mając 67 lat przekazał praktykę synowi dr med. Heinrichowi Brandt (wnuk Fritza Brandta), który od 1993 r. współpracował w tym miejscu z lekarzem, specjalistą chorób wewnętrznych, dr

medem Cathrin Krieger-Rosemann. Budynek wówczas przeszedł modernizację. Heinrich nadal przyjmował pacjentów często wspominających jego dziadka Fritza Brandta (Brandt i Krieger-Rosemann 2020).



Rys. 3. Nagrobek Fritz Brandt'a (Sellheim 2020; Machura 2015).



Rys. 4. Syn Fritza Brandta dr Hermann Brandt i reklama jego prywatnej praktyki zamieszczona w Gazecie z 1959 r., (Brandt i Krieger-Rosemann 2020).

Po śmierci dra Brandta dbałość o zdrowie słupszczan podjęli dr Moreske (Pagel 1977) i dr Michalski oraz przez lekarz powiatowy, dr Stanisław Gierałowski (Starostwo powiatowe 1945). Mimo to, że dopiero wprowadzone obowiązkowe szczepienia oraz uruchomienie kanalizacji spowodowały znaczne zmniejszenie zachorowalności i śmiertelności mieszkańców, to praca dr Fritza Brandta w pierwszym okresie powojennym dała solidne podwaliny dla poprawy stanu higieny. Rozpoczęcie akcji oczyszczania miasta ze zwłok oraz zwiększenie świadomości mieszkańców w zakresie powstrzymania rozprzestrzeniania się chorób zakaźnych wraz ze stopniową poprawą warunków socjalnych i bytowych podniosły poziom zdrowia słupszczan.

7. Literatura

- AP w K/S A Miejska Rada Narodowa i Zarząd Miejski (27/51/0) Biuro Prezydialne MRN, Działalność Komisji Zdrowia i Komisji Sanitarnej 1946-1950, Sprawozdanie Komisji Sanitarnej z 09.01.1946: 53/1.a- 7; Sprawozdanie Komisji Sanitarnej z 1945: 8.
- AP w K/S A Starostwo Powiatowe Słupsk (27/82/0) Wykaz lekarzy na terenie obwodu słupskiego z 27 września 1945: 24/30-31.
- AdreßbuchStolp 1938, Stolp i. Pom.: Ostland-Druckerei z 11.10 1937 r.: 18; 442.

- Brandt H (2011) Dr. med. Fritz Brandt. EinpommerscherArzt, PortratsausHinterpommern, StolperHeimatkreise e. V., GemeinnutzigerVerein-Stadt Stolp- LandkreisStolpPommern, StolperHeft 2011, Peterstadt Bonn 2011: 53-56.
- Brandt H, Krieger-Rosemann C (2020) Historia Praktyki, <http://www.brandt-krieger-r.de/history.htm>, [dostęp: 15.03.2020].
- Heellwig K (2009) Wspominanie zmarłych, *Moje Miasto* 2009/ 4 (166): 1.
- Kroczyński H (2006) Rekreacyjne i lecznicze funkcje Kołobrzeskiego Lasu w XIX i XX wieku, *Nasze Pomorze* 2005/7: 184-193.
- Lubiniecka L (2010) Wojewódzki szpital Specjalistyczny im. Janusza Korczaka w Słupsku 1945-2010 Słupsk: 11-12.
- Machura W (2015) Brandt Fritz 1945, Epigrafika środkowopomorska, 19 styczeń 2015, <http://epigrafika.slupsk.pl/brandt-fritz-1945> [dostęp: 10.03.2020].
- Morzycki J, Klingberg M (1946) Naczelný nadzwyczajny komisarz do walki z epidemiami w latach 1944-1945, *Przegląd Epidemiologiczny* 46: 5-37.
- Pagel KH (1977) Stolp in Pommerneineostdeutsche Stadt, Ein Buch überunserepommersche Stadt, Lübeck: 314-315.
- Romanow Z (2001) Nazwy ulic Słupska w XX wieku, VI Konferencja Kaszubsko-Pomorska pt. Rozwój nazewnictwa lokalnego na Pomorzu Zachodnim. Pomorska toponomastyka i onomastyka na przestrzeni dziejów, Łysiak W (red): 117.
- Romanow Z (2001) Zajęcie Słupska przez Armię Czerwoną w 1945 r. Życie dawnych Pomorzan, Materiały z Konferencji, Bytów z 20-21 października 2000, Łysiak w (red): 240-241.
- Sellheim I (2020) Fritz Brandt (1892–1945), StolperHeimatkreisecV, <https://www.stolp.de/brandt-fritz.html> [dostęp: 14.03.2020].
- Trasy i mapy turystyczne, <traseo.pl/trasa/alpy-oetztalskie-breitlehnojoch>, [dostęp 15.03.2020].

